



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MASTER I BARNEHAGEVITENSKAP

... **VÅR** semesteret, 2014

Åpen/ konfidensiell

Forfatter:

Solveig Junko Hansen Sukke Pettersen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marit Alvestad

Tittel på masteroppgaven:

Små barn i testsituasjoner – en fenomenologisk-hermeneutisk orientert studie om små barns trivsel

Engelsk tittel:

Young children in test situations

– a phenomenological-hermeneutical orientated study of young children's well-being

Emneord:

Trivsel, opplevelse, testsituasjoner, små barn, barnehage, etikk, omsorg, kommunikative aspekter, BAS3, GoBaN, forskning, små barns opplevelse, relasjonelle, kvalitet, subjekt, dialog, testing, testmetode

Sidetall: 72

+ vedlegg/annet:102

Stavanger, 26.05.2014 dato/år

Små barn i testsituasjoner

en fenomenologisk-hermeneutisk orientert studie om små barns trivsel

Solveig Sukke Pettersen

Masteroppgave i barnehagevitenskap, Universitetet i Stavanger, mai 2014

SAMMENDRAG

I denne studien undersøker jeg små barns trivsel i strukturerte testsituasjoner i sammenheng med sentrale kommunikative aspekter. Testsituasjonene foregår i barns egne barnehager. Testing av barn gjøres ut i fra BAS3 og i forbindelse med det nasjonale forskningsprosjektet GoBaN. Jeg har gjort en kvalitativ, uavhengig studie der det subjektive og relasjonelle står i sentrum. Hva barn, barns kjente voksne og jeg som testperson og forsker opplever i testsituasjonene er sentralt i studien. Opplevelsene av tilsammen 22 barn i testsituasjoner er beskrevet gjennom like mange logger og utgjør forskningsmaterialet. Innledningsvis presenteres blant annet studiens forbindelse med det nasjonale forskningsprosjektet og behovet for min studie. Videre tar jeg tar for meg teori og forskning innen områdene trivsel og omsorg, kommunikasjon og samhandling, sensitivitet, pedagogisk takt og improvisasjon. Den metodologiske tilnærmingen for å forstå små barns opplevelse og trivsel i testsituasjoner har utgangspunkt i fenomenologisk og hermeneutisk teori. Resultatene som er skrevet fram indikerer hvilke kommunikative aspekter som kan skape trivsel og hvordan små barn opplever å være i testsituasjoner. I drøftingen avslutningsvis ses resultatene i sammenheng med ulike teori og forskning som er funnet relevant for studien.

FORORD

Gjennom utvikling av studien og mitt arbeid i det nasjonale forskningsprosjektet med å teste små barn, har jeg fått kjenne på ansvaret for barns opplevelse av å være i testsituasjoner. Hva det enkelte barnet har kommunisert i møte med meg og hva jeg i de avgjørende øyeblikkene har fanget opp, har gitt grunnlag for spontane og intuitive uttrykksformer og ofte ført til en samhandlende lekenhet mellom barn og meg. Det å være følsom for den andre og åpen for å gripe øyeblikkenes muligheter, har jeg erfart som grunnleggende for mine bidrag til barns opplevelse og utvikling av trivsel i situasjonene. Følelsen av å kunne skape trivsel i testsituasjonene har vært givende, motiverende og gitt meg verdifulle erfaringer. Mine erfaringer og utvikling av kunnskap i studien tar jeg i bruk og bygger videre på i møte med andre barn i andre testsituasjoner.

Min studie er en selvstendig studie som har tatt form gjennom arbeidet i det nasjonale forskningsprosjektet GoBaN. Jeg vil takke prosjektlederne Lars Gulbrandsen og Elisabeth Bjørnestad ved Høgskolen i Oslo og Akershus for at jeg har fått anledning til å studere små barn i testsituasjoner ut fra et relasjonelt perspektiv. Gjennom den omfattende prosessen det har vært å skrive fram studien har jeg fått veiledning av professor Marit Alvestad ved Universitetet i Stavanger. Jeg vil takke for veiledningen som har hjulpet meg til å bearbeide, utvikle og forme denne studien. Det har vært en lærerik tid og jeg har fått innsikt i forskning med små barn. Jeg må også få rette en stor takk til barna i barnehagene og barnas kjente voksne som jeg har fått møte i de varierte og innholdsrike testsituasjonene. Tilslutt rettes en takk til min ektefelle, Rolf Magne og våres barn, Aleksander og Emil for deres tålmodighet og omtenkksomhet.

Stavanger, mai 2014

Solveig Sukke Pettersen

INNHOLDSLISTE

1. INNLEDNING.....	1
1.1 Avgrensning og begrepsavklaring	2
1.2 Tema og problemstilling	3
1.3 Studiens forankring.....	4
1.4 Tidligere forskning og kritiske perspektiver på testing og vurdering	5
1.5 GoBaN: Gode Barnehager for Barn i Norge.....	8
1.6 BAS3: British Ability Scale.....	9
1.7 Bruk av BAS3 i praksis.....	9
1.8 Pilotering av BAS3 – en forforståelse til studien.....	10
1.9 Studiens oppbygging.....	12
2.TEORI OG FORSKNING.....	13
2.1 Perspektiver på barns trivsel og behov for omsorg.....	13
2.3 Perspektiver på kommunikasjon og samhandling.....	15
2.2 Perspektiver på sensitivitet og pedagogisk takt	18
2.4 Perspektiver på improvisasjon	21
2.5 Sammendrag	23
3. METODOLOGI.....	25
3.1 Studiens fenomenologiske tilnærming.....	25
3.2 Studiens hermeneutiske tilnærmingen	29
3.3 Perspektivtakning.....	31
3.4 Testsituasjonen - en konstruert sosial situasjon	33
3.5 Omsorg og etikk i testsituasjonen	35
3.6 Forskningsetiske betraktninger	37
3.7 Pålitelighet og troverdighet.....	39
3.8 Forskningstilnærming	42
3.8.1 Utvalg og forskningsmateriale	42
3.8.2 Mine roller i feltet.....	43
3.8.3 Uformelle samtaler/forskningsintervjuer.....	43
3.8.4 Handlingsrekkefølgen i strukturerte testsituasjoner.....	44
3.8.5 Omgivelsene.....	45
3.8.6 Analyseprosess.....	45
3.8.7 Personlige erfaringer med fenomenet	46
3.9 Sammendrag	46

4. RESULTAT.....	48
4.1 Kommunikative aspekter - fire kategorier	48
4.1.1 <i>Sensitiv oppmerksomhet</i>	48
4.1.2 <i>Improvisasjon</i>	50
4.1.3 <i>Ros og engasjement</i>	52
4.1.4 <i>Tempo og rom for pauser</i>	54
4.2 Barns trivsel – tre grupper.....	55
4.2.1 <i>Åpen og trygg</i>	56
4.2.2 <i>Nysgjerrig og skeptisk</i>	58
4.2.3 <i>Lukket og skeptisk</i>	61
4.3 Sammenfatning - enkeltessenser og en felles samlende essens	63
5. DRØFTING.....	65
6. STUDIENS RELEVANS OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	71
1. VEDLEGG – eksempel på logg.....	73
2. VEDLEGG – eksempel på logg.....	76
3. VEDLEGG – eksempel på logg.....	81
4. VEDLEGG – eksempel på logg.....	84
5. VEDLEGG – intervjuguide	87
6. VEDLEGG – informasjonsskriv til barnehager om språktesting.....	88
7. VEDLEGG - Forespørsel om deltakelse.....	89
8. VEDLEGG – NSD side 1	91
9. VEDLEGG – NSD side 2	92
REFERANSELISTE	93

1. INNLEDNING

Dette er en studie som tar sikte på å utvikle ny kunnskap om små barns trivsel under testsituasjoner. Testsituasjonene som har gitt grunnlag til studien er kommet i stand i regi av det nasjonale forskningsprosjektet GoBaN, som står for Gode Barnehager for Barn i Norge (<http://www.goban.no/>). Jeg har igjennom dette forskningsprosjektet fått anledning til å møte mange barn på omtrent sammen alder i forskjellige barnehager. Dette har foregått i forbindelse med mitt engasjement i forskningsprosjektet der jeg har hatt ansvar for blant annet språktesting av barn. Forskningsprosjektet GoBaN er et omfattende, longitudinelt nasjonalt prosjekt som tar sikte på å få kunnskap om barnehagers kvalitet på flere sentrale områder, og ut i fra ulike forskningstilnæringer. En av tilnærmingene i forskningsprosjektet GoBaN er språktesting av barn mellom 2 år og 8 måneder – 3 år og 2 måneder, ut fra den standardiserte testemetoden BAS3 som står for British Ability Scales (Elliott & Smith, 2011). Testemetoden er utviklet for kvantitativ bruk, og har til hensikt å kunne gi informasjon om denne bestemte aldersgruppens evne til å resonnerer og uttrykke seg verbalt. De deltagende barna i forskningsprosjektet vil derfor representerer denne aldersgruppen i Norge. Det nasjonale forskningsprosjektet og testemetoden presenteres i delkapitlene GoBaN og BAS3.

Det nasjonale forskningsprosjektets overordna mål er å få kunnskap om kvalitet i norske barnehager og min studie om barns trivsel i testsituasjoner kan ses ut fra et relasjonelt perspektiv på kvalitet. Gulbrandsen og Eliassen (2013) har skrevet en rapport om *Kvalitet i barnehager* med vekt på den strukturelle kvaliteten, men de nevner også andre kvalitetsområder i barnehagefeltet. I tillegg til strukturell kvalitet, kan barnehager ses ut fra resultat-kvalitet, innholdskvalitet og prosesskvalitet. De referer også til Søbstad om sosial kvalitet og pedagogisk kvalitet, det viser at det kan være flere perspektiver for vurdering av kvalitet i barnehagen. Gulbrandsen og Eliassen (2013) nevner at prosesskvalitet kan forstås som en relasjonell kvalitet, som blant annet har å gjøre med omsorg for barn, relasjoner og samhandling mellom voksne og barn. Dahlberg, Moss og Pence (2010) er kritiske til kvalitetstenkningen eller kvalitetsdiskursen i sammenheng barn, barndom og barnehager. De skriver at kvalitet ikke er et nøytralt begrep og at ”Kvalitetsdiskursen kan forstås som et produkt av opplysningstidens tenkning og modernitetens jakt på orden og mestring” (Dahlberg, Moss og Pence, 2010, s. 134). Jeg forstå det slik at det de er mest kritiske til er

måling av kvalitet i form av standardiserte målingsverktøy, og de er kritiske til kvalitetsdiskursens dominans over andre former for vurderinger av barnehager.

I min studie ser jeg på små barns trivsel i testsituasjoner ut fra hvordan situasjonene oppleves og hva som kan gjør testsituasjoner til gode situasjoner. Basert på Gilje og Grimens (1993) beskrivelser av sosiale fenomener og hvordan de eksisterer, er testsituasjonen et sosialt fenomen. Et fenomen kan forstås på forskjellige måter, eksempelvis kan fysiske fenomen som vulkanutbrudd eksistere uavhengig mennesker, mens sosiale fenomen er avhengige av menneskenes tanker og holdninger (Gilje og Grimens, 1993). ”Hvis vi tar bort holdninger og oppfatninger som menneskene har om sosiale fenomener, forsvinner også fenomenene selv” (Gilje og Grimen, 1993, s. 184-185). Med utgangspunkt i denne forståelsen eksisterer en testsituasjon som et sosialt fenomen fordi den er avhengig av hva mennesker tenker og tror om tester og testsituasjoner. Testsituasjoner blir med andre ord til det folk gjør den til. Hva som virkelig skjer i situasjonen har blant andre testpersoner ansvar for. I studien omtales sosiale fenomen som fenomen.

1.1 Avgrensning og begrepsavklaring

Min studie er en uavhengig, kvalitativ studie med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med fokus på barns trivsel ut fra hva som oppleves og uttrykkes i testsituasjoner. Den er avgrenset til hvordan barn opplever å være i situasjonen og hvordan barn trives. Studien har ikke fokus på resultater av testing, språk eller språkutvikling, fokuset er lagt på det relasjonelle planet. Studien er gjennomført i forbindelse med språktestsituasjoner og datainnsamling i det nasjonale forskningsprosjektet GoBaN, og er støttet av forskningsprosjektet. For å avklare begrepsbruken omtales min egen studie/masteroppgave for *studien*. Begrepsvalget er gjort for å skille mellom mitt eget forskningsprosjekt og det nasjonale forskningsprosjektet GoBaN. Forskningsprosjektet GoBaN omtales i studien ofte som *forskningsprosjektet*, og siden det språklige ikke er aktuelt i min studie omtales språktestsituasjoner ofte som *testsituasjoner*. Testmetoden BAS3 omtales også som *testen* eller *testmetoden*. Flere sentrale begreper blir brukt. Begrepet *strukturerte testsituasjoner* betyr i min studie at situasjoner er avgrenset til kun tre deltakere, og at situasjoner utvikler seg ut fra en handlingsrekkefølge der testmetoden BAS3 har påvirkning. Et annet begrep er *kommunikative aspekter*. Dette begrepet viser til hva som blir kommunisert både verbalt og kroppslig, og inkluderer relasjonelle og følelsesmessige uttrykk mellom deltakerne. Det kommunikative gir grunnlag for å beskrive hva som blir opplevd som sentralt i

testsituasjoner. Begrepet *opplevelse* bruker jeg i betydning av hva som umiddelbart, åpent og spontant blir opplevd og gjør inntrykk. Opplevelse ses som levde erfaringer, ut fra en fenomenologisk begrepsforståelse til forskjellig fra begrepet *erfaringer* som jeg forstår som en følge eller konsekvent av det å oppleve.

1.2 Tema og problemstilling

Studiens tematikk kretser rundt barns opplevelse av å være i en testsituasjon. Barnas opplevelse kan forstås ut fra flere perspektiver og ”Et mål for kvalitative forskere er å bære frem deltakerens perspektiv” (Creswell 1998, Denzin & Lincoln 194/2000, Gudmundsdottir 1990, Merriam 2002 i Postholm 2005, s. 22). Et sentralt perspektiv for å se barnas opplevelser er mitt eget perspektiv. Jeg møter barnet som både aktiv deltaker, testperson og forsker i feltet. I disse rollene er jeg en ukjent person for deltakerne i testsituasjonen og ut fra disse rollene fortolker jeg andres uttrykk. En annen persons perspektiv til å se barns opplevelser er barns kjente voksne. Disse voksne er med under hele testsituasjonen og er viktige informanter i studien. Barnet, meg og barns kjente voksne er deltakerne i testsituasjonene. Barnets kjente voksne beskriver sine opplevelser til meg gjennom intervju og jeg tar til meg beskrivelsene, samtidig har jeg mine egne opplevelser og fortolkninger. Oppmerksomheten er rettet mot hva barnet uttrykker i testsituasjonen og hva det er som skaper samhandling og trivsel. Det enkelte barns perspektiv går igjennom mine og andre voksnes tolkninger. Det enkelte barn får medvirke til situasjonen de befinner seg i, gjennom at det som uttrykkes får betydning for hva som blir gjort sammen og påvirker samhandlingen. Barns trivsel er et sentralt begrep i studien, og hvordan trivselen oppleves peker mot barns opplevelser.

Målet med studien er:

Å utvikle kunnskap om barns trivsel i testsituasjoner og hva som kan skape god trivsel ut fra deltakernes perspektiver.

I studien undersøkes hva som blir kommunisert i testsituasjonene med hensikt av å få innsikt i barns opplevelse og trivsel. Det er som tidligere nevnt, ikke fokus på testresultater og det er heller ikke fokus på testing av språk. Min studie er en kvalitativ studie med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, som gjennomføres gjennom et arbeid med å teste små barn ut fra en kvantitativ utviklet testmetode i det nasjonale forskningsprosjektet. Det som undersøkes i min studie måles ikke i testmetoden.

Jeg har arbeidet ut fra problemstillingen:

Hvilke kommunikative aspekter trer fram som sentrale for små barns trivsel, under strukturerte testsituasjoner i ulike barnehager.

I testsituasjonene undersøkes hva som skjer og hvordan testsituasjonene utvikler seg. Hva uttrykker det enkelte barn i møte med meg og hva uttrykker jeg når jeg forsøker å komme barnet i møte? Det er et mål å få kunnskap om hva barnet og jeg får til sammen, med utgangspunkt i hverandres uttrykk og den spesielle situasjonen. Ut fra at det i testsituasjonen foregår både kommunikasjon og samhandlinger, orienteres studien mot relasjonelle forhold. Jeg er interessert i hvordan vi kan finne hverandre og samhandle i en strukturert testsituasjon, og hvilke etiske spørsmål som vil dukke opp. Mitt syn er at barnets trivsel har en avgjørende betydning for gjennomføring av en standardisert test.

En testsituasjon er antakeligvis en ny og ukjent situasjon for barn i alderen omkring tre år, og et par faktorer gjør situasjonen spesiell. Den ene faktoren er testsituasjonen der det enkelte barn opplever å få møte meg som er en ukjent person for barnet, og som gir barnet mye oppmerksomhet i løpet av kort tid. Møtene er kommet i stand med hensikt om å teste og samle data om barns språk i denne aldersgruppen. Foreldrene har gjennom det nasjonale forskningsprosjektet samtykket til barnets deltakelse. Den andre faktoren er barns opplevelse av selve testmetoden. Barn kan oppleve testsituasjonen og testmetoden som interessant og spennende, eller det kan også oppleves som påtrengende og invaderende i deres hverdag. Dette gir en enkelt framstilling av tenkte ytterpunkter av opplevelser, og hva det enkelte barn opplever er kanskje ikke et enten-eller, men heller sammensatt. I studien er det fokus på barns opplevelser gjennom mine og barnets kjente voksnes opplevelser av barnet, testsituasjonen og hva som har betydning for utvikling av barns trivsel i testsituasjonen. Testmetoden angir visse rammer for testsituasjonen og påvirker situasjonenes utvikling. På hvilke måter barnet og jeg klarer å møtes eller ikke møtes og hvordan barnet trives, måles ikke gjennom testemetoden i forskningsprosjektet. Gjennom min kvalitative studie vil jeg derfor vise noen sider som den kvantitative utviklede og standardiserte testemetoden ikke registrerer.

1.3 Studiens forankring

Studien er teoretisk og metodologisk forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk tenkning av hvordan verden oppleves og erfares. ”From a phenomenological point of view, to

do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings” (van Manen, 1990, s. 5). Med utgangspunkt i fenomenologiens persepsjon og hermeneutikkens fortolknings sirkler, stiller jeg meg spørrende til hva som oppleves og hvordan tolke og forstå barns uttrykk i testsituasjoner. Gjennom studien orienterer jeg meg mot det som viser seg og hvordan det som viser seg gir mening som kan beskrives. Den fenomenologiske, metodologiske analyseprosessen viser slik jeg forstår det, til studiens epistemologiske perspektiv. Slik sett er målet om utvikling av kunnskap om hva som skaper trivsel i testsituasjoner, et epistemologisk mål. Studiens ontologiske perspektiv er fenomenologisk og samtidig fortolkende. Slik jeg forstår ontologi dreier det seg om hvordan virkeligheten forstås gjennom den enkeltes subjektive tilstedeværelse i det som forgår. Studiens ontologi bygger på hva som oppleves, hva som sanses, hva som trer fram som essensielt for meg og andre i testsituasjonene, og peker på en subjektiv virkelighetsforståelse. Hva som oppleves som essensielt i testsituasjonene viser til hvordan virkeligheten forstås. Ontologi kan ses ut fra et ”væren-i-verden” (snl.no/Martin_Heidegger), som jeg tenker viser til en subjektiv opplevelse om hvordan virkeligheten er i sammenheng med det fenomenologiske begrepene *livsverden*. Studiens fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming forstår jeg som kjernen for studiens epistemologi og ontologi.

1.4 Tidligere forskning og kritiske perspektiver på testing og vurdering

For å få oversikt over hva det tidligere har vært forsket på og behovet for min studie har jeg søkt i ulike fagdatabaser. Søket resulterte i mangfoldige funn av publisert forskning der resultatet av testinger var det sentrale. Søket gav også innsyn i interessante artikler og forskning med et kritiske syn til kartlegging, testing, evaluering. Søking etter forskning på: erfaring og opplevelse av testing ut fra et perspektiv der små barns opplevelse og trivsel står i sentrum, gav magert resultat. Jeg fant i denne sammenheng *en* forskning som tar opp unge menneskers perspektiv på å bli vurdert. Det kan se ut til at det er mangelfull forskning på dette området og min studie kan kanskje være med på å bidra til å tette et forskningshull. Siden jeg ikke har fokus på testresultater er publikasjonene innen dette område uaktuelle, men det kritiske synet til bruken og mulige konsekvenser av språktesting, kartlegging og vurdering, er interessant i sammenheng med min studie. Videre her vil jeg først vise til forskningen der unge menneskers ”stemmer” blir hørt, og så berøre noen kritiske syn på testing, evaluering og kartlegging innenfor barns språklige utvikling.

Ellis & France (2012) har med *Being Judged, Being Assessed: Young People's Perspective of Assessment in Youth Justice and Education* forsket ut fra 110 unge mellom 11 og 18 år i tre år, som eksempelvis har blitt utestengt av skolen og involvert i intervensjon systemer i UK. De har undersøkt deres perspektiver på å bli profesjonelt vurdert i det offentlige systemet ut fra standardiserte vurderinger. De unge menneskenes "stemmer" blir løftet fram gjennom eksempler og det pekes på at identifisering gjennom vurderingsprosedyrene i seg selv kanskje bidrog til at de ble ansett som "risky" og "in need of professional intervention" (Ellis & France, 2012, s. 113). I undersøkelsen uttrykkes kritikk til bruken og utviklingen av vurderingsverktøy, "The need to identify "risky" individuals has brought with it the expansion of standardised assessment tools to assess young people across a wide range of welfare services (Parton, 2006; Webb, 2006, i Ellis & France 2012, s. 113). De fant at mange av de unge hadde lite kjennskap til at de var blitt vurdert, at de følte seg bedømt av de som fulgte dem opp, og få forsto avgjørelsene som var blitt gjort om dem og hvilke følger det hadde (Ellis & France, 2012). De unge uttrykte seg kynisk og gav uttrykk for usikkerhet til oppleggene de var blitt en del av, til makten som systemet og de ansatte som fulgte dem opp, hadde over deres liv og det ble utviklet motstand mot å bli vurdert (Ellis & France, 2012). Forskningen ser ut til å avdekket at de unge involvert, opplevde en maktesløshet i sammenheng med de offentlige ansatte som de var i kontakt med og til vurderingssystemet.

Holm (2009) har gjort *En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i daginstitutioner i Københavns Kommune*. Han er kritisk til språkvurderingsmaterialene (TRAS er et av dem), utviklingen av praktiseringen, den økte politiske innflytelsen på barns språklige utvikling og språklige vurderinger som et samfunnsfenomen (2009). Det ser ut til å ha vokst fram språklige vurderingsmetoder der en psykometrisk orientert testtradisjon får råde over det han beskriver som anvendt lingvistikk. Denne forankringen i en bestemt målingstradisjon har ført til en diskurs der målingsresultater analyseres og ikke hvilken innflytelse den har på institusjoners praksis eller gruppen av aktører, skriver Holm (2009). "Den faglige forankring i en målingsorientert videnskapstradition har desuden haft til følge, at der i den evalueringsinterne diskurs ikke er utviklet en teori om den sociale kontekst for den sproglige vurdering" (McNamara & Roever, 2006 i Holm, 2009, s. 5). Språksyn, målingssyn og kunnskapssynet i vurderingsmaterialene løftes fram i forhold til praktisering. I denne sammenheng skriver Holm om at i vurderingssituasjoner mellom barn og pedagog, er det utviklet seg et interaksjonsmønster "... med et overvejende kontrollerende og vurderende perspektiv, hvor børn ikke ses som vidende og som personer, der er interesserede i at samtale

om deres erfaringer, omgivelser og opplevelser” (2009, s. 27). Undersøkelsen stiller kritiske, etiske rettede spørsmål til ”Hvordan mon det 3-årige barn oppleve den sproglige vurdering? Er det en god opplevelse for barnet?” (Holm, 2009, s. 30). I sammenheng med Holms spørsmål finner jeg min studie aktuell.

Østrem (2010) stiller seg kritisk til hva slag mål som ligger bak den utstrakte bruken av kartlegging av barn ut fra blant annet TRAS i norske barnehager. Hun referer til Petersen, professor i økonomi ved Århus universitet når hun skriver at ”... vi gjør det vi blir målt på, framfor det vi betrakter som viktig og riktig” (Østrem, 2010, s. 192). Gjems har skrevet om kartlegging av barns språk og skriver at formålet med kartlegging og tester ”... er å avdekke barns mestring på et avgrenset kompetanseområde” (2010, s. 177). Hvordan barn kan støttes og hjelpes på områder der det strever i sin språkutvikling, kommer ikke fram i en kartlegging. Tester er laget for å kartlegge spesifikke språkområder og har til hensikt å avdekke barns kompetanse sammenlignet med en gjennomsnittsnorm. Gjems (2010) stiller seg spørrende til *hvem* kartleggingen er godt for og *hva* det er godt for. Hun er kritisk til bruken av kartlegging og testing hvis det ikke fører til at barn får den pedagogiske støtten det har behov for. Videre er hun kritisk til bruken av barnehagelærerens tid til å kartlegge barn med generell god språkkompetanse. Pramling Samuelsson (2010) i sammenheng med førskolan i Sverige, stiller seg spørrende til hva vi vil finne ut gjennom testing eller kartlegging av barn? Hun bemerker at ”Test och karläggning är skapade av någon vuxen utanför förskolan för att mäta var på en normativ skala av utveckling och lärande som barn befinner sig” (Pramling Samuelsson, 2010, s. 160). Biesta (2009) argumenterer for at utdanningen generelt sett bør gjenforenes med et spørsmål om hva som er hensikten med utdanning. Han henviser til at det i de siste 20 årene har utviklet seg en bemerkelsesverdig interesse for å måle utdanning, og en målingskultur for å måle et utdanningsutbytte. Biesta stiller spørsmålet, ”Valuing what we measure or measuring what we value?” (2009, s. 33). Det spørres her om hva som er verd å måle; verdsette det som måles, eller måles det som utdanningen egentlig verdsetter. Dahlberg, Moss og Pence spør om ”Hvorfor skal vi ha barnehager?” og påpeker at barnehager blir det som samfunnet av mennesker gjør dem til (2010, s. 100). Barnehagen kan ut fra dette perspektivet ses som et sosial fenomen i følge mine tidligere henvisning til Gilje og Grimens (1993) betraktninger. I sammenheng med denne kritiske konteksten ser det ut til at det er behov for min undersøkelse. Jeg har i min studie undersøkt små barns trivsel ut fra hva jeg og andre deltakere i testsituasjonene har opplevd og hvilke kommunikative aspekter som ble viktige for barns opplevelse og trivsel.

1.5 GoBaN: Gode Barnehager for Barn i Norge

Gode Barnehager for barn i Norge, GoBaN er et nasjonalt og longitudinell forskningsprosjekt om kvalitet og er den norske utgaven av *Better provision for Norway's children*, med forkortelsen BePro-prosjektet (www.goban.no). Forskningsprosjektet involverer cirka 1600 barn som har barnehageplass i et variert utvalg av barnehager fra fylkene Oslo og Akershus, Vestfold, Rogaland, Nordland og Tromsø kommune. Barna som er med er 2-3 år, født i 2011/2012. Prosjektet og innsamling av data startet opp i 2013/2014 og vil følge barnegruppen 2011/2012 for å få kunnskap om hvordan barn har det i norske barnehager (www.goban.no). Det overordna tema for undersøkelsen er kvalitet, med utgangspunkt i barns utvikling, trivsel, lek og læring i Norge. Disse områdene ses i forhold til hjem og barnehage, ut fra ulike strukturelle og relasjonelle perspektiver, pedagogiske opplegg og andre forhold (Bjørnstad, Gulbrandsen, Johansson, Os, 2013). Forskningsprosjektet bygger på resultater fra Storbritannia og Nederland og benytter samme design som EPPE-studien gjennomført i Nederland, men tilpasset til norske forhold. Begrepet EPPE er en forkortelsen for *Effective Provision of Pre-school Education* (Bjørnstad, Gulbrandsen, Johansson, Os, 2013). Utvalget av barnehagene som er med i prosjektet er trukket ut fra avstand til forskningsinstitusjonene involvert, variasjoner av ulike typer norske barnehager, og utvalget dekker bynære og landlige barnehager, og en rimelig fordeling av kommunale og private eiere (Bjørnstad, Gulbrandsen, Johansson, Os, 2013). Undersøkelsen er frivillig, barnehagene og foreldre involvert har samtykket til deltakelse. Forskningsprosjektet hører til forskningsprogrammet Utdanning2020. Forskning på kvalitet i norske barnehager og GoBaN-prosjektet gjennomføres på oppdrag fra Norges forskningsråd og Kunnskapsdepartementet (www.goban.no).

Det benyttes flere metoder for å måle og kartlegge hvordan barn har det i barnehager i Norge og jeg har et engasjement via Universitetet i Stavanger i forhold til to av metodene. Mine hovedoppgaver i forskningsprosjektet GoBaN er å kartlegge barns språkforståelse og ordforråd gjennom testmetoden BAS3, og intervju barns foreldre ut fra strukturerte intervjueskjema. I min uavhengige studie er det kun testsituasjonene som ligger til grunn, og ikke testresultatene eller foreldrintervjuene. For å få kunnskap om små barns språkforståelse og ordforråd har forskningsprosjektet valgt testmetoden British Ability Scale 3 (BAS3).

I min studie utgjør opplevelser fra testsituasjoner det empiriske grunnlaget. Opplevelsene har blitt skrevet ned som fortellinger, og som korte, uformelle samtaleintervjuer med barnet kjente voksen. Intervjuene ble foretatt rett etter testsituasjonen og besto av håndskrevne notater som videre ble ført inn i logger. Min studie er et uavhengig kvalitativt studie og gjennomføres i forbindelse med datainnsamling i det nasjonale forskningsprosjektet GoBaN. Studien er som tidligere nevnt støttet av GoBaN-prosjektet.

1.6 BAS3: British Ability Scale

BAS3 er tredje, forbedrede utgave av *British Ability Scale* og et internasjonalt standardisert målingsinstrumentet utviklet av psykologene Elliott og Smith (2011). GobaN-prosjektet har valgt metoden og måleinstrumentet BAS3 og følger to hefter i serien *Early Years Core Scales*. Titlene på de to heftene er *Stimulus Booklet 1: Picture Similarities* (2011a) og *Stimulus Booklet 2: Naming Vocabulary* (2011b). Heftene pluss tilhørende skåringskjemaer utgjør målingsinstrumentene og brukes sammen med det enkelte barnet som skal testes. En administrasjon og skåringsmanualen medfølger. *Administration and Scoring Manual* informerer om at BAS3 er et hjelpemiddel for omfattende og fleksible vurderinger av flere aspekter av barns intellektuelle funksjon, og gir mulighet til å sammenligne barns utdanningsutvikling på et basisnivå (Elliott & Smith, 2011). De kognitive elementene i testen skal kunne reflektere generell og konseptuell evne (GCA) og prestasjonselementene skal gi en standardisert måling av verbal begrepsevne på basisnivå. Oppsummert vil målinger ut fra hefte 1, *Picture Similarities* gi kunnskap om små barns non-verbale resonneringsevne (Non-verbal Reasoning Ability) og hefte 2, *Naming Vocabulary*, kunnskap om små barns verbale evne.

1.7 Bruk av BAS3 i praksis

I forskningsprosjektet er målgruppen barn født i 2011 og 2012, og barna er mellom 2 år og 8 måneder - 3 år og 2 måneder når de får være med på testmetoden BAS3 første gang. Det er planlagt to målinger ut fra BAS3 og neste omgang vil bli når den samme barnegrupper er mellom 4-5 år. Begge heftene inneholder bilder, og testingen gjennomføres ut fra rekkefølgen: hefte 1 - hefte 2.

Hefte 1, *Picture Similarities* (Elliott, 2011a) inneholder 35 oppslag og en oppgave med fire bilder på hvert oppslag. Det hører 35 bildekort med i oppgavene, et bildekort til hver oppgave. Bildekortet vises og gis til barnet i forhold til hver oppgave/oppslag. Det er fire

bilder på rad i hver oppgave og barnet skal plassere bildekortet på det bilde de synes passer best. Oppgavene er varierte og vanskelighetsgraden økende. Barnets valg av hvilke bilder som passer best sammen registreres fortløpende som 1/0 i tilhørende skåringskjema og testen avsluttes etter seks nuller innenfor åtte oppgaver.

Hefte 2, *Naming Vocabulary* (Elliott, 2011b) inneholder 36 oppslag med en oppgave og et bilde på hvert oppslag. Her skal barnet si hva som er på bildet. Objektet på bildet viser til et begrepet som skal uttrykkes verbalt. Svarene til det enkelte barn registreres fortløpende med skåren 1/0 i tilhørende skåringskjema. Etter fem nuller på rad skal oppgavene avsluttes, eller avsluttet ved et bestemt punkt ved tre 0 totalt fram til dette punktet.

Testingen foregår i barnehagen og det enkelte barn møtet meg, som er en ukjent testperson, sammen med en kjent og trygg voksen fra barnets avdeling. I BAS3 manualen blir det nevnt at det bare bør være barnet og testpersonen i rommet under testing og min/vår praksis avviker på dette området (Elliott og Smith, 2011). I god tid før testing har barnehagen blitt informert om at barnet trenger en kjent og trygg voksen i testsituasjonen, at barnet bør bli informert om at jeg kommer på besøk, at vi trenger et kjent rom for barnet uten andre barn tilstede og at vi i startfasen vil bruke tid på å bli trygge på hverandre gjennom å gjøre noe sammen, gjerne en aktivitet som barnet velger selv (vedlegg 6). For etablering av en samarbeidende relasjon mellom barnet og meg som testperson beskriver BAS3 manualen at jeg skal "Make every effort to ensure that the child is at ease with you and with the testing environment before starting to administer the scales" (Elliott og Smith, 2011, s. 51). Det er ifølge Elliott og Smith viktig at barn skal føles seg mest mulig komfortabel og villig til å gjøre testen. Jeg har som testperson ansvar for å skape kontakt og tillit, bidra til at barns opplevelse av situasjonen er best mulig, gjøre testene korrekt og notere skåringene for hva barna presterer.

1.8 Pilotering av BAS3 – en forforståelse til studien

En pilotering av testmetoden BAS3 ble gjort cirka et halvt år før forskningsprosjektet startet. Den ble gjennomført med fem enkelt barn i alderen to og et halvt - tre år i en barnehage der barna og jeg kjente til hverandre. Piloteringen ble gjort av meg og en annen person med prosjekttilhørighet og testmetoden var ny for begge. Jeg var forberedt gjennom lesing av testmanualen med informasjon og instruksjoner, og var skeptisk til testingen. Begreper som *stimulus*, *cognitive scale* og *ability* var begreper med en negativ klang for meg som

barnehagelærer. Det var begreper jeg opplevde som avstandsskapende og fremmed i barnehagehverdagens nære relasjoner. Til og med begrepet test omtalt som *måleinstrument* fant jeg fremmed. Det gav meg assosiasjoner til noe maskinelt. Denne begrepsbruken i sammenhengen med små barn fant jeg problematisk og testinstruksene gav inntrykk av måling av evner til objekter. Noe spørsmål og bekymringer meldte seg. Hva var hensikten med målingen og hvordan ville barn oppleve denne situasjonen? Jeg var bekymret for barnas tillit til voksne ut fra at situasjonen kanskje kunne bli preget av en ubalanse i forholdet mellom voksen-barn. En ubalanse mellom den som vet og den som er uvitende, og et spørsmål om respekt for den andre og likeverdet. I forhold til likeverd peker Tholin (2003) på noen utfordringer knyttet til relasjoner. Voksne og barn kan være likeverdige, men ikke jevnbyrdige. Relasjonen kan forstås som asymmetrisk, ”... og det ligger en utfordring i at de likeverdige er ulik i alder, erfaring, utdanning og innflytelse” (Tholin, 2003, s. 69). Min uro for testsituasjonen kan også knyttes til den etiske fordringen, ansvaret for relasjonen og møtet mellom meg og barnet (Tholin, 2003). Jeg tenker at tillit er noe som er skjørt og bør pleies, at barns tillit til voksne hovedsakelig har med barns erfaringer med voksne å gjøre. Kanskje er testsituasjonene mellom meg som en ukjent voksen - barnet – barnets kjente voksne, en situasjon der de relasjonelle utfordringene fordrer en sterk bevissthet om et etisk ansvar.

En del spørsmål meldte seg i forhold til barnets opplevelse av testsituasjonen. Hvor lang tid trengs for å bygge tillit og utvikle en dialog mellom en testperson og et barn som er ukjente for hverandre? Vil det bli nok tid til å skape en relasjon med preg av anerkjennelse? Er et utvalg av bilder med objekter tatt ut av sine naturlige sammenhenger og konstruerte testsituasjoner, en god måte å undersøke små barns begrepsforståelse? Kan testingen i praksis få en prioritet på bekostning av barns opplevelser? På hvilke måter ville barnet kunne få medvirke i testsituasjonen der hensikten bak møtet er testingen? Spørsmålene problematiserer testen, situasjonen, den enkelte deltakers posisjon i sammenheng med en standardisert test.

Piloteringen av testmetoden utviklet seg til å bli en positiv overraskelse. Det viste seg at mange av bildene var av noe som virket kjent for de fem barna. Å få oppleve at testsituasjonene generelt sett virket som en god opplevelse for de fem deltakende barna, var en interessant erfaring. Generelt sett synes jeg de virket overraskende fornøyde. Kanskje var det den blide og hyggelige oppmerksomheten fra to voksne, og eller kanskje likte de å bli utfordret? Piloteringen var overraskende og interessant fordi det ikke underbygget mine bekymringer og min skeptiske forforståelser. Når jeg startet undersøkelsen var min

arbeidstittel: *hva opplever små barn i språktestsituasjoner?* I ettertid kan jeg reflekterer over mine tidligere opplevelser, kritiske spørsmål og over hvordan problemstillingen har forandret seg som følger av erfaring. Jeg tenker at forforståelsen hører med i en helhet og gjør helheten fyldigere. Jeg ser for meg den hermeneutiske sirkelen som beskrives som forståelsens sirkel (Gadamer, 1959, i Gadamer, 2003). Han sammenligner forståelsen med en konstruksjonsprosess som styres av en meningsforventning i sammenhengen med tidligere hendelser, forventningene korrigeres som kan bety at forventningene får en annen retning. ”Slik går forståelsens bevegelse hele tiden fra helhet til del og tilbake til helheten. Oppgaven består i å utvide enheten av forstått mening i konsentriske sirkler” skriver Gadamer (2003, s. 33). Piloteringen av testmetoden og min forforståelse utgjør deler av min studie og gjør etter min mening helheten mer forståelig, fyldig og troverdig.

1.9 Studiens oppbygging

Innledningen tar sikte på å informere om studien plassering i forhold til et nasjonalt forskningsprosjekt, tidligere forskning, presentere tema og problemstilling, og informere om testemetode og forforståelse. Kapittel to løfter fram relevant teori og forskning innen område barns trivsel og behov for omsorg, kommunikasjon og samhandling, sensitivitet og pedagogisk takt og perspektiver på improvisasjon. Studiens metodologiske bakgrunn presenteres i kapittel tre. Her tar jeg for meg studiens fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming, andre områder som har vært betydningsfulle for studiens utvikling og beskrivelse av forskningsprosessen. Resultatene presenteres i fjerde kapittel og kommer fram gjennom delkapitlene og sammenfattet i enkeltessenser og en felleessens. I kapittel fem drøftes resultatene ut fra blant annet behov for viten, teori og forskning og etiske dilemmaer. Avslutningsvis vises det til hvem studien er relevant for.

2. TEORI OG FORSKNING

Dette kapittelet presenterer teori og relevant forskning knyttet til ulike områder i studien. I kapittelet refereres det til Noddings, Gadamer og van Manen, og til Bae, Tholin, Emilsson og Johansson, Svare, Søndena, Sawyer, Steinsholt og Sommerro. I det første delkapitlet presenteres ulike perspektiver på barns trivsel og behov for omsorg. Videre er det kommunikasjon og samhandling som står i fokus. Tredje delkapittel tar opp perspektiver på sensitivitet og pedagogisk takt og fjerde delkapittel omhandler perspektiver på improvisasjon. En teoretisk presentasjon av studiens fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming kommer i kapittel Metodologi.

2.1 Perspektiver på barns trivsel og behov for omsorg

Det å trives kan defineres som ”å like seg” og ”utvikle seg harmonisk” (<http://www.nob-ordbok.uio.no>). Det er flere områder som kan relateres til barns trivsel og hvordan barn har det. Nel Noddings i *Caring* fremmer det å bry seg om den andre og føle omsorg, og hun skriver ”Caring involves, for the one-caring, a ”feeling with” the other” (1984, s. 30). The one-caring tenker jeg er den personen som har-, føler-, viser omsorg med den andre. Hun reflekterer over hva det vil si å føle med, i sammenheng med ”receive” å motta, og skriver ”I receive the other into myself, and I see and feel with the other. I become a duality” (Noddings, 1984, s. 30). Sett i forhold til små barn og eksempelet gråt påpeker hun at vi reagerer spontant på barns gråt, vi reagerer med barnet og føler at noe er galt. Det er barnets følelse og vår egen følelse (Noddings, 1984). Følelsen blir mottatt og vi deler den, skriver hun. Videre tar hun for seg at vi begynner vanligvis ikke først å tolke gråten, selv om vi kan lære å gjøre det. Vi responderer først på følelsen på at noe er galt, og det er vanlig å begynner med å trøste før vi begynner å analysere hva som er galt (Noddings, 1984). I en sensitiv og mottagende tilstand, forstås ikke den andre som objekt. Noddings diskuterer om omsorg kan forstås som kunnskap eller følelse, og skriver at ”I am not making claims to knowledge” (1984, s. 32). Jeg forstår det slik at hennes teoretiske utredningen om det å bry seg om andre, er en invitasjon til å se omsorgstema fra et alternativt perspektiv.

Noddings er opptatt av omsorg i form av *mottagelighet* (Øksnes og Steinsholt, 2007).

Mottakelighet kan beskrives som det å være opptatt av hva den andre forteller med en åpen, forståelsesfull og mottakelig oppmerksomhet rettet mot den andre og dens livsverden. Å prøve å identifisere seg med den andre kan være en form for å bli opptatt av den andre.

Mottagelighet forstår jeg som en åpen bevissthetstilstand med en oppmerksomhet rettet mot å

nærme seg en annen persons virkelighet (Øksnes og Steinsholt, 2007). ”Det å være opptatt av andre er en betingelse for å være i en omsorgsrelasjon” skriver Øksnes og Steinsholt i kapittelet *Nel Noddings: Pedagogikk er et spørsmål om å gi naturlig omsorg* (2007, s. 658).

Søbstad (2011) spør om hva det vil si å trives i sitt kapittel om *Trivsel og glede i barnehagen*, og gir uttrykk for at trivsel vises gjennom hvordan den enkelte har det over en tidsperiode i både generelle og bestemte sammenhenger. Å trives er noe som føles og vises gjennom å uttrykke at en liker seg, blomstrer og har det godt. ”Trivsel handler mye om glede, gode sosiale relasjoner og en vennlig omgangstone” (Søbstad, 2011, s. 244). Det er flere relasjonelle forhold som er viktig for å trives og Søbstad knytter omsorg, felleskap, vennskap, medvirkning, skapertrang, tillit og respekt til de relasjonelle forhold som er med på å skape trivsel. Glede settes i sentrum for trivsel som en spontan og ubevisst følelse, og forstås som en respons som ikke kan læres eller planlegges, men er en følelse som dukker opp spontant. Glede kan observeres gjennom kroppsuttrykk, ansikt og verbale uttrykk (Søbstad, 2011). Glede har betydning for å trives, og andre relasjonelle aspekter som er blitt nevnt er følelsen av å motta tillit og respekt i møte med andre. Det å føle eller oppleve å bli møtt med tillit og respekt, kan blant annet knyttes til det å bli sett og forstått som et subjekt og ikke et objekt.

Bae (2006) tar opp at å se barn som subjekt har blant annet med anerkjennelse å gjøre. ”Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser” (Bae, 2006, s. 2). Anerkjennelse innebærer å se barnet som likeverdig og enkeltindividets ukrenkelig verdi, skriver Bae og referer til Taylor (1994). Det å se barn som likeverdige har å gjøre med hvordan forstå, tenke og handle slik at barn opplever seg selv sett og forstått som likeverdige. Jeg forstår det slik at rettigheter er helt nødvendig, men det er i direkte møter med den andre og gjennom å oppleve den andre, at likeverdighet kan komme til uttrykk. Barnets trivsel utvikles gjennom barnets opplevelse av seg selv sammen med andre. Trivsel kan i følge Søbstad (2011) knyttes til barns medvirkning. Medvirkning i praksis kan være å lytte og prøve å tolke deres kroppslige måter å uttrykke seg på (Bae, 2006). Kanskje kan barns mulighet til å medvirke i sine hverdagsliv forstås som omsorg. Medvirkning og omsorg er relasjonelle forhold som kan knyttes til barns trivsel (Søbstad, 2011). Bae hevder at ”I lys av synet på barn som subjekt er det nødvendig å se kritisk på hvordan omsorgsbegrepet forstås og utøves” (2006, s. 4). Omsorg kan forstås som en praktisk og fysisk omsorg i form av stell, hygiene, mat og søvn, men omsorg i form av å se barn som subjekt er det andre forhold som settes i fokus. Når barn

blir sett som subjekt i en omsorgssammenheng vektlegges følelser og relasjoner (Bae, 2006). Ut fra min forståelse har det å gjøre med å være innstilt på å føle hva den andre trenger for å ha det bra. Omsorg kan forstås i form av omtanke og oppmerksomhet rettet mot barns uttrykk, som en type intuitiv forståelse. Barn har behov for å skape egne forståelser og meninger, føle å bli lyttet til, og de har behov for å bli møtt med forståelse når de gir uttrykk for sine intensjoner. Bae beskriver denne omsorgsformen som *psykisk omsorg* (2006).

Omsorg som begrep og omsorgens posisjon kan se ut til å kommet i skyggen av fokus på læring, hevder Tholin (2011). Hun er kritisk til omsorgens utydelige posisjon og mangelfulle begrepsdefinisjon i forhold til barn i barnehagen i Norge. Videre vises det til Halldén som ser ut til å se noe av det samme i Sverige og begge beskriver omsorg som dominert av fokus på læring. "Omsorg beskrivs som en aspekt av lärandet och man undviker att ge ett utrymme åt omsorgsbegreppet som inte är starkt kopplat till lärandet" (Halldén, 2007 sitert i Tholin, 2011, s. 64). Jeg forstår det slik at Tholin melder sin bekymring for den underordnede posisjonen omsorg kan se ut til å ha blitt tildelt i forhold til læring, fordi omsorg burde hatt en tydelig og overordnet posisjon. Det etterspørres synliggjøring og en etisk og faglig definisjon på omsorg, og en oppgradering og presisering av omsorg på et annet nivå enn den praktiske hverdagsomsorgen (Tholin, 2011). Videre pekes det på at omsorgsbegrepet kanskje blir benyttet for vidt og upresist, når mange av de som jobber i barnehager beskriver de praktiske rutinesituasjonene som omsorg. Det etterspørres en oppgradering av den etiske dimensjonen i synet på omsorg. "Etisk omsorg er omsorg som gis i situasjoner der mennesker ikke er knyttet til hverandre gjennom følelsesmessig bånd, men der det likevel fordres at man viser omsorg" skriver Tholin (2011, s. 68). Det framheves bevisstheten om ens eget etiske syn, og et omsorgsperspektiv som kan komme til uttrykk gjennom begrepet profesjonell omsorg. *Profesjonell omsorg* kan beskrives som evne til å se, bli berørt og beveget i møte med barn og barns opplevelser (Tholin, 2011). Kanskje kan den psykiske omsorgen Bae tar opp være noe av det samme som det Tholin beskriver som profesjonell omsorg.

2.3 Perspektiver på kommunikasjon og samhandling

Når jeg søker etter begrepet *kommunikasjon* finner jeg utallige sider med beskrivelser og mange interessante sammenhenger. Jeg velger å si at kommunikasjon kan defineres som "det å dele tanker med andre individer" (<http://snl.no/ordbok>). Det å dele tanker kan utdypes med det Gadamer hevder i *Forståelsens filosofi*, "Målet for all kommunikasjon og all forståelse er en felles forståelse av saken" (2003, s. 34). Han reflekterer over hva det er å forstå og

hvordan utvikle forståelse for noe eller noen ”... vi forsøker å gi gyldighet til den saklige riktighet i det den andre sier” og han forklarer videre ”at vi beveger oss innenfor en meningsdimensjon...” (Gadamer, 2003, s. 34). I sine refleksjoner om det å forstå beveger Gadamer seg innenfor den hermeneutiske sirkel, som går ut på å forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten, og beskriver sirkelen som forståelsens sirkel. Han er opptatt av hvordan forstå meningsinnholdet i en tekst eller en samtale. Gadamer referer til Heideggers eksistensanalyse og utarbeidelse av vitenskapelige tema, og skriver ”I sirkelen skjuler det seg en positiv mulighet for den mest opprinnelige erkjennelse” (2003, s. 36). Samtidig, ut fra hvordan jeg forstår Gadamers tekst, betinger det at tilfeldige innfall og folkelige oppfatninger ikke må få ”... bestemme forsett (*Vorhabe*), forutseenhet (*Vorsicht*) og foregripelse (*Vorgriff*)” (2003, s. 36). ”Enhver riktig fortolkning må skjerme seg mot vilkårlige innfall og begrensninger som følger av tilvante tankemønstre, og rette blikket mot saken selv (*auf die Sachen selber*)” (Gadamer, 2003, s. 36). Det å oppriktig forstå handler da om å holde blikket rettet mot saken selv og ikke la seg påvirke av ulike forstyrrelser. Jeg tar her for meg at kommunikasjon og samhandling handler om utvikling av felles forståelse. Forståelse og tolkning tas videre opp i kapittel Metodologi gjennom studiens hermeneutiske tilnærming.

I studien undersøkes kommunikative aspekter i forhold til barnas trivsel i testsituasjonene. De kommunikative aspekter undersøkes på grunnlag av samhandlingen mellom meg som en ukjent voksen for barnet og barnet. Emilsson og Johansson (2009) har undersøkt verdier som kommuniseres i samhandlinger mellom barnehagelærere og barn, og sett på hvordan verdiene blir uttrykket gjennom kommunikasjonen. Med utgangspunkt i at voksne ser barn som subjekter slik at det blir en subjekt-subjekt relasjon, er det mulig å utvikle dialog orientert mot en felles forståelse, skriver de. Jeg forstår det slik, at det gjennom en subjekt-subjekt relasjon er det muligheter for at kommunikasjonshandlinger kan utvikles til å bli samarbeidshandlinger. En annen kommunikasjonsform som Emilsson og Johansson (2009) tar opp er strategiske handlinger. Jeg forstår det slik at gjennom strategiske handlinger er det et mål å få barn til å gjøre slik de voksne synes er best. Dette utgangspunktet gjør andre til handlingens objekt, istedenfor å skape dialog basert på intersubjektivitet (Emilsson & Johansson, 2009).

Bae (2009) skriver blant annet om samspill og dialog mellom voksne og barn i barnehagen, ut fra ulike typer kroppslige og non-verbale kommunikasjonssignalers betydning for et dialogforløp og barns meningsskaping. Hun sikter her til barna mellom 1 og 3 år. Det dreier

seg om hvordan voksne møter barna som dialogpartnere, med et fokus på å se og fortolke kommunikasjonsuttrykk på en velvillig måte i tillegg til verbalspråket (Bae, 2009). Bae har analysert barns ulike måter å henvende seg på og tilpasse seg i samspill. Hun skriver at barn henvender seg gjennom kommunikasjonsformer som beskrives som oppmerksomhetsmarkører, bruk av konkrete ting og lekende-humoristisk kommunikasjons signaler. Videre kommer det fram at barnehagelærerens inviterende eller avrundende måte å bruke stemmen på, blir intuitivt forstått av barn slik at dialogen kan flyte videre. Med utgangspunkt i Bae og egne erfaringer, opplever jeg at kommunikasjonen mellom voksne og barn preges av det intuitive, fortolkende og spontane, i en blanding av kroppslige uttrykk, stemmeleie, blikk og gjennom det verbalspråklige (2009). Jeg tenker at ved å forstå barnet som en likeverdig dialogpartner så er en voksen mer mottakelig for inntrykkene.

I samme undersøkelse har Bae (2009) tatt for seg dialogprosesser og beskriver de ulike dialogprosessene ut fra kvaliteten i samspillene som romslige og trange samspillsmønstre. Dialogprosesser og samspill er nødvendig i kommunikasjon. Noen kjennetegn ved Baes romslige samspillsmønstre er den voksnes lyttende og mottagelige måte å komme barn i møte i dialogene. Det viser seg gjennom hvordan barns innspill blir tatt imot med forståelse og velvilje. Den voksne prøver å sette seg inn i barnets subjektive forståelse for noe, ved å gjenta på en velvillig måte og stille oppklarende spørsmål (Bae, 2009). I romslige samspillsmønstre observeres bevegelse og skifte av posisjon i den betydningen at barn og voksnes roller ikke oppleves som låste, skriver Bae (2009). Det betyr for eksempel at barn kommer i posisjon til å stille spørsmål til den voksne. Posisjonene skifter mellom barnet og den voksne og det er fleksibilitet i romslige samspill. Kjennetegn ved trange samspillsmønstre er for eksempel at voksne stiller lukkede spørsmål med forventning om spesifikke svar, istedenfor åpne spørsmål der det er rom for barns egne tolkninger og barns spontane innspill (Bae, 2009). Posisjonene virker låste i trange samspillsmønstre og "... reduserer barns erfaringer av å ha innflytelse parallelt med at deltagelsen i dialogen minsker" (Bae, 2009, s. 22). Som følge av en kommunikasjonsform der den voksne eksempelvis er mindre uttrykksfull, lite støttende og mottakelig i dialogen, trekker barn sin oppmerksomhet til seg og blir tause, skriver Bae. Ut fra barnas kroppslige og non-verbale uttrykk beskrives det at "Energien og lysten til deltakelse synes svekket" (Bae, 2009, s. 22). Å fortolke kommunikasjon ut fra romslige og trange samspillsmønstre, tenker jeg synliggjør betydningen av hvordan være sensitiv oppmerksom, ut fra en relasjon der både barnet og den voksne opplever seg selv og den andre som subjekt.

I kommunikasjon og samhandling foregår det dialoger, men hva er en dialog, spør Svare (2006) i *Den gode samtalen -kunsten å skape dialog*. Begrepet er sammensatt av ”dia” som betyr ”igjennom” og ”logos” som betyr ”ord”, ”tale” eller ”fornuft” (Svare, 2006, s. 10). En dialog er ikke bare en samtale mellom to personer, flere kan være inkludert, skriver han. Jeg skal med utgangspunkt i Svare avgrense og tydeliggjøre hva dialog er. Monolog er ikke en dialog, monologer kjennetegnes av enetale, utestengelse av andres deltakelse og ”Den som holder en monolog, snakker ikke *med* sitt publikum, hun snakker *til* det” (Svare, 2006, s. 11). Debatt er ikke en dialog, debatter er som en krig med ord der ”Debattanten er en kriger, debatten er en slagmark, de andre er fiender, og målet er seier” skriver Svare (2006, s. 12). Det ser ut til at i gjennom både monologer og debatter er den enkeltes bestemte oppfatninger om noe som har enerett. I begge uttrykksformene er det lite interesse for hva den andre har å si, eller å komme den andre i møte, eller se fra den andres perspektiv og samarbeid ser ut til å være utelukket. Kanskje rommer disse uttrykksformene noe av det som Emilsson og Johansson (2009) beskriver som strategiske handlinger. Målet med strategiske handlinger er å få barn eller andre til å handle i tråd med noens bestemte oppfatninger, og med strategiske handlinger kan mennesker bli sett som objekter (Emilsson og Johansson, 2009). Dialogen inneholder det motsatte og Svare (2006) skriver at:

- Dialogen er et samarbeidsprosjekt der deltakerne arbeider mot et felles mål.
- Deltakerne går inn i dialogen med en visshet om at alle som deltar, kan ha noe å bidra med.
- De innser at oppgaven, i tillegg til å bidra med egne innspill, også er å hjelpe de andre til å bidra med sine. (s. 17)

Jeg tenker at i samhandling med barn har den voksne et spesielt ansvar for at en dialog kan skapes, og med utgangspunkt i å forstå barn som subjekter og prøve å se deres perspektiv, kan en dialog utvikle seg til et samarbeidsprosjekt.

2.2 Perspektiver på sensitivitet og pedagogisk takt

Sensitiv kommer av det latinske ordet *sensus* som betyr sans og følelse, og sensitiv betyr følsom og lettpåvirkelig (www.bokmalsordboka.uio.no). I følge samme oppslagsverk betyr både sensitivitet og sensibilitet, følsomhet. Det ser ut til at de tre begrepene tar for seg det å være følsom og å la seg påvirke. Søndena (2004) har tatt for seg betydningen av begrepet

sensibilitet og skriver at det dreier seg om en sterk evne til å sanse, og i pedagogisk sammenheng ”evne til å ta imot inntrykk, vurdere dei og handle pedagogisk klokt saman med andre” (Søndenå, 2004, s. 106). Jeg har gjennom denne studien funnet begrepet sensitiv beskrivende og essensielt for hva jeg har erfart i feltarbeidet. Begrepet løfter fram en oppmerksomhet mot barnet og situasjonen, som involverer å la seg bli følelsesmessig berørt av barnet som grunnlag for handling. Søndenå knytter sensibilitet sammen med didaktikk og omsorg, og refererer til Honneth (2003) med ”omsorg i vid forstand” der evne til å lytte, gi emosjonell støtte og oppmuntring står sentralt (Søndenå, 2004, s. 99). Å lytte istedenfor å bare høre, tenker jeg beskriver en følsom form for å ta imot inntrykk og la seg berøre. Kanskje kan en sensitiv lytting skape grunnlag for å bli i stand til å gi emosjonell støtte og oppmuntring tilpasset det enkelte barn som en møter i testsituasjoner.

Pedagogisk takt er et begrep jeg har blitt oppmerksom på gjennom studien med barn i testsituasjoner og jeg tenker at det rommer sensitivitet på en aktiverende og handlende måte. Begrepet knyttes til van Manen (1993) gjennom hans beskrivelser av begrepets innhold og omfang i boken *Pedagogisk takt, Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Takt er det operative begrepet som definerer hva for eksempel en barnehagelærer gjør i det pedagogiske øyeblikket, uttrykker van Manen og referer til James (1962) (1993, s. 117). Jeg finner at beskrivelsen av takt som operativt er interessant, fordi det peker mot aktiv handling på bakgrunn av en følsomhet. ”Takt impliserer gjerne følsomhet, en oppmerksomhet, årvåken, lydhør, fintfølelse oppfatningsevne” (van Manen, 1993, s. 113). Disse beskrivelsene av takt mener jeg kan knyttes til sensitivitet og oppmerksomhet. Å opptre taktfull tar for seg det å lese eller tolke sosiale situasjoner. Hvordan kommer pedagogisk takt til uttrykk, spør van Manen (1993) og viser til den praktisk-pedagogiske samhandlingen med barn, og med utgangspunkt i å forstå barn som subjekt. Han løfter fram at en pedagogisk takt:

”... viser seg som tilbakeholdenhet, som en åpenhet overfor barnets opplevelse, som innlevelse i den andres subjektivitet, som en umerkelig innflytelse, som en trygghet i situasjonen og som evnen til å improvisere”. (van Manen, 1993, s. 135)

Van Manen (1993) tar for seg alle disse formene for takt gjennom sine fortellinger fra hverdagslivet. I forhold til en innlevelse i den andres subjektivitet vil jeg vise til en av fortellingene. Fortellingen bygger på en metafor om kryssing av gaten, der det enkelte barn står på den ene siden og læreren på den andre siden. Metaforen sikter til det å komme den

andre i møte. Tema her er læring og han antyder at det forventes at barnet (eleven) må komme over gaten til lærerens side for å lære. Det vil si at det er opp til barnet (eleven) å få tak i hva som skal forstås og læres, men van Manen er ikke enig og skriver at:

En taktfull lærer innser at det ikke er barnet, men læreren som må krysse gata og komme over på barnets side. Læreren må vite ”hvor eleven står”, ”hvordan barnet ser på ting”, hvordan det har seg at denne bestemte eleven har vansker med å krysse gata og komme inn på læringsområdet. Læreren må stå ved siden av og hjelpe eleven til å finne steder der han eller hun kan komme over, og finne metoder så den enkelte elev kan greie å komme over til denne andre siden. Det er dette som egentlig er innholdet i det latinske ordet educare, ”å føre inn” i verden ... (van Manen, 1993, s. 140-141)

Jeg tenker at gate-metaforen, hvem som bør krysse gaten og komme den andre i møte og beskrivelsen av den taktfulle læreren, skaper et bilde der det går an å forestille seg: innlevelse i den andres subjektivitet. van Manens eksempel er med større barn, et annet sted, en annen tid og med læring som tema. Jeg synes likevel at en konkretisering av hvordan leve seg inn i den andres subjektivitet, kan passe til min studie med små barns opplevelse i testsituasjoner, fordi konkretiseringen synliggjør et sensitivt perspektiv. Van Manen er en av studiens metodologiske kilder til fenomenologisk tilnærming, og jeg kommer tilbake til han i kapittelet om metodologi.

Jeg ser på pedagogisk takt og sensitivitet som et relasjonelt fenomen. Denne formen for oppmerksomhet rettet mot barnet i en testsituasjon kan forstås ved å anerkjenne barn som medvirkende subjekter. Bae (2009) skriver om anerkjennelse med utgangspunkt i Schibbye (2002), der anerkjennelsesbegrepet forstås som et ”sensitizing concept”, ”... en grunnleggende holdning hvor andre møtes som likeverdige subjekter, med rett til å være eksperter i forholdt til egen opplevelsesverden” (Bae, 2009, s. 11). Anerkjennelse er ikke en kommunikasjonsmetode, men det kan komme til uttrykk gjennom samhandling ved å være lyttende til den andre, ta imot inntrykkene og prøve å skifte perspektiv (Bae, 2009). Tilliten til egen opplevelse antas å bli styrket gjennom å oppleve anerkjennelse. Jeg tenker at en sensitiv og anerkjennende oppmerksom, må romme en forståelse av andre som de personene de er, gjennom å prøve og sette seg inn deres opplevelsesverden og la inntrykkene være grunnlag for kommunikasjonen.

2.4 Perspektiver på improvisasjon

Det etymologiske opphavet for improvisasjon er ut fra *Store Norske leksikon* ”uforutsett” (<http://snl.no/ordbok>). Videre beskrives improvisasjon blant annet som en spontan fremføring. Steinsholt og Sommerro introduserer improvisasjon som ”det å være til stede når noe skjer” (2006, s. 9), og viser blant annet til det å være spontan og kunne ta ting på sparket. Det følger en viss grad av risiko og usikkerhet med det å improvisere, samtidig som det åpner for de mulighetene som eventuelt kan dukke opp. Historisk sett ser improvisasjon ut til ha en plass i det å framføre kunstneriske aktiviteter. Retorisk har det dreid seg om evne til å produsere variasjonsrike og følelsesbetonede tekster, fremføre tekster for publikum, og improvisatorisk fremføre tekstens betydninger gjennom kroppslige uttrykksformer (Steinsholt & Sommerro, 2006). I dag anvendes improvisasjon innenfor drama, koreograferte danser og musikk, og jazz er kanskje den musikksjangeren som blir knyttet nærmest til det å improvisere (Steinsholt & Sommerro, 2006). I forhold til samtaler så kan uformelle samtaler forstås som improviserte ut fra at det ikke foregår ut fra et manus, ”våre samtaler skapes i et samvirke, og springer ofte ut fra handlingene til de som er til stede” skriver Steinsholt og Sommerro (2006, s. 16). Jeg tenker at det improvisatoriske aspektet i en samtale ligger i åpenheten og nysgjerrigheten mot deltakerens innspill, det ligger i hvilke nye og uventede innslag og perspektiver som kan dukke opp og hvilken vending eller retning samtalen vil ta. Det improvisatoriske kan beskrives som det uvisse og flyktige elementet i en samtale, en døråpner for alle perspektiver og inspirerer til kreativ tenkning. Jeg finner det interessant at improvisasjon beskrives som det skapende elementet i en samtale. ”Improvisasjon er noe som skjer, en hendelse; en leken opplevelse” skriver Steinsholt i *På den andre siden av ingensted* (2006, s. 25). I Steinsholt og Sommerro (2006) vektlegges at improvisasjon kjennetegnes av åpenhet, men det betyr ikke at det ikke foregår innenfor strukturer og rammer eller at ikke ligger kunnskap og erfaring bak improvisasjon. Steinsholt hevder at ”Enhver improvisasjon fører med seg en bearbeiding av noe som allerede eksisterer; forskjellene har med hvordan bearbeidingen gjøres og hvor den finner sted” (2006, s. 28).

Steinsholt (2006) referer til improvisasjon i jazzen og at jazzens eksistens hviler på hva det er som er spilt før, sosiale erfaringer og tradisjoner innen ulike sjangere. Bearbeidingen av det musikalske uttrykket har å gjøre med hva den enkelte musiker uttrykker i de improviserte øyeblikkene. Bearbeiding er det kreative, spontane og personlige innspillene i musikken, samtalen, eller hva du i øyeblikket finner passende å gjøre i møte med et lite barn i en

barnehage. Det å bearbeide kan også være variasjoner over et tema eller flere tema (Steinsholt, 2006). Ut i fra barnehagefeltet tenker jeg at de som har kunnskap og erfaring med to- treåringer kan kjenne seg igjen, og føle seg inn i barnets situasjon. Erfaringer med lignende situasjoner har skapt et repertoar å ta av, for å tilpasse og prøve ut i akkurat den situasjonen en står i. Det fungerer som variasjoner over kjente tema. Iblant kan noe som ligner det en har gjort før være passende, for eksempel variasjoner over temaet ”titte-tei”, andre ganger krever øyeblikket at en finner på noe nytt. I et vanskelig øyeblikk erfarte jeg at et spontant innslag, som i ettertid kan beskrives som en form for slapstick humor, snudde en vanskelig stemning. Slapstick er fysiske, humoristiske, stumfilmlignende innslag, og min improviserte slapstick var å bruke noen runde sitteunderlag som jeg fant i en hylle, balansere sitteunderlaget på hode slik at de falt ned og leke overrasket. Innslaget ble møtt med smil og latter og måtte gjentas utallige ganger.

Innen musikk skriver Steinsholt at ”De musikerne som er best forberedt er også de som er mest i stand til å være spontane” (2006, s. 31). Å være best forberedt har ut fra mitt ståsted å gjøre med mye erfaring og kunnskap, forståelse og engasjement innen fagområde, små barn. Å være forberedt tenker jeg kan handle om en indre, utviklende kompetanse som spontant kan komme til uttrykk i møte små barn i testsituasjoner. Steinsholt løfter fram improvisasjonens lekende karakter, at det å spille sammen er omtrent det samme som å leke sammen. ”Når vi på en leken måte har vår oppmerksomhet rettet inn mot noe vil vi også være dypt til stede” (Steinsholt, 2006, s. 37). Å være dypt til stede i testsituasjoner med små barn vil jeg beskrive som å bli berørt og å la seg rive med, ta ansvar for den andre, prøve seg fram og gripe barns initiativ. Sandvik (2007) skriver i en artikkel om de yngste barnas medvirkning i barnehagen og referer til Steinsholts *pedagogiske improvisasjon* i et medvirkningsperspektiv. Hun skriver at i en pedagogisk improvisasjon er det fokus på måter å samhandle i ulike situasjoner, som det å lytte til barns intuitive improvisasjoner. Steinsholt (2006) peker på det lekende i det å improvisere, samhandle, det å være til stede og la seg rive med. Jeg referer til Steinsholt i kapittel Resultat.

Sawyer (1997) har forsket på leken som en improvisatorisk, samhandlende uttrykksform. Han har undersøkt ”Play as Improvisational Performance” ut fra språklige samhandlinger blant barn mellom tre-fem år i preschool (1997, s. xvii). Barns lek som improvisasjon er forsket på ut fra *implicit metapragmatics, the emergent, og indexical entailment* (Sawyer, 1997, s. 50). De tre konseptene eller kategoriene beskrives som modeller for å teoretisere de lek-

samhandlingene som ble funnet spesielt improviserende (Sawyer, 1997). Begrepet *metapragmatic* viser til barnas pragmatiske eierskap til samhandlingene i leken, og referer til måter å kommunisere på som for eksempel ulike språkstiler og valg av spesielle pronomen som plaserer deltakerne i gjenkjennelige, sosiale sammenhenger (Sawyer, 1997). ”The properties of the play frame are pragmatic aspects of the interaction, and include the role of each child, their relationships, and the type of play under way” skriver Sawyer (1997, s. 38). Det vil si at improvisasjon i leken undersøkes i sammenheng med barnas rolle, forholdet til hverandre og lekeutviklingen. Det metapragmatiske kommer fram gjennom hvordan barna uttrykker seg i den improviserte leken. Begrepet *the emergent* forstår jeg som *det som viser seg*, og er valgt fordi det representerer hvordan undersøke improvisasjon ut fra et syn om: at det kommer an på hva som vil vise seg i en ”moment-to-moment flow of interaction” (refererer til Mead, Sawyer, 1997, s. 48). The emergent består ofte av variasjoner av betydninger eller forståelser, fordi hvert barn kan ha litt forskjellige oppfatninger av leken som foregår, men samtidig inneholder the emergent alle samhandlingseffektene fra flyten i et lekedrama, forklarer Sawyer (1997). Begrepet *indexical entailment* i Sawyers forskning, forstår jeg som at barns ytringer og kroppslige uttrykk peker mot noe som kan fortolkes semiotisk i barnets lekekontekst sammen med andre barn (refererer til Peirce, Sawyer, 1997). ”The index is the most important type of sign for pragmatics research, because many uses of language are indexes of the social context” (Sawyer, 1997, s. 40). Vindpiler og værhaner peker mot den pågående vindretningen og ”... conversational indexes point to some aspect of the social context” (Sawyer, 1997, s. 40). Sawyer viser med sin forskning hvordan improvisasjon i barns lek kan undersøkes. Jeg tenker at improvisasjonens lekende, åpne og tilstedeværende måten å møte andre på, viser til relasjonelle og kommunikative aspekter i samhandlingene i flere av testsituasjonene jeg har erfart.

2.5 Sammendrag

Dette kapitlet inneholder ulike perspektiver av teori og forskning, som jeg har funnet relevant for studien. Første delkapittel tar for seg perspektiver i forhold til barns trivsel og behov for omsorg. Her blir synet på barn som subjekt, anerkjennelse, medvirkning og barns opplevelse av likeverd vektlagt, og omsorg blir beskrevet ut fra ulike omsorgsbegreper. Det neste delkapitlet omhandler kommunikasjon og samhandling. Her dreier de teoretiske perspektivene rundt muligheter i samhandlingene for å utvikle dialog orientert mot en felles forståelse, hvordan møte barn som dialogpartner og hva som kjennetegner en dialog. I tredje delkapittel er det fokus på sensitivitet og pedagogisk takt. Det stilles spørsmål til hva

sensitivitet er, hvordan det kommer til uttrykk gjennom pedagogisk takt og omtenkksomhet for den andre. Det fjerde og siste delkapitlet tar for seg perspektiver på improvisasjon, hva som kreves for at det skal finnes sted, det lekende aspektet, en åpen og nysgjerrig oppmerksomhet mot andre og forskning på feltet. I delkapitlene tar jeg for meg fire områdene som hver viser til teori og forskningsperspektiver, som i praksis går inn i hverandre og er knyttet til sammen og virker i sammenheng med hverandre.

3. METODOLOGI

Hva kan metodologi være? van Mane beskriver at ”We might say that the methodology is the theory behind the method, including the study of what method one should follow and why” (1990, s. 27-28). Jeg skal ikke prøve å svare på det innledende spørsmålet og tenker at van Manens beskrivelse er godt nok. Dette kapittelet presenterer først teoriene som ligger til grunn for studiens metodologiske tilnærming. Videre kommer ulike områder og betraktninger med metodisk betydning og siste del presenterer forskningstilnærmingen.

3.1 Studiens fenomenologiske tilnærming

Fenomenologien er min vitenskapsteoretiske forankring. Den har gitt studien en retning og utgjør bakgrunnen for de metodologisk valgene. Thagaard (2009) beskriver at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen for å nærmere forstå enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer danner utgangspunktet for å studere andres perspektiv og for å beskrive verden slik det erfares av andre. Gjennom fenomenologien kan fokuset rettes mot det som tas for gitt innenfor en kultur (Thagaard, 2009). Det som er sentralt innen fenomenologisk tilnærming er å forstå fenomener, slik som små barn i testsituasjoner, på grunnlag av barns perspektiv ved å beskrive omverden slik den erfares av dem (Thagaard, 2009).

Min fenomenologiske tenkning er på bakgrunn av van Manens (1984) metodologiske *Practicing Phenomenological Writing*, og andre av van Manens litterære bidrag til fenomenologien. Fenomenologi forstås som filosofi gjennom Merleau-Ponty (2012), Bengtsson og Løkken (2007), Gallaghers (2010) og andre sine tolkninger av Merleau-Pontys *Phenomenology of Perception*. Disse er mine kilder til fenomenologi. Jeg tenker at min opplevelse av barn og meg selv, og hva som spontant uttrykkes kroppslig og verbalt, hva jeg intuitivt tar inn over meg i disse uttrykksfulle øyeblikkene i testsituasjonene, er praktisering av fenomenologi. Det enkelte barn jeg møter gir gjennom sin kroppslighet, uttrykk for hva som oppleves som morsomt og spennende, og uttrykk for skepsis eller protest. De ukjente barna viser meg glimt av sin livsverdener som jeg kan kjenne meg igjen i gjennom mine tidligere erfaringer som barnehagelærer sammen med andre og kjente barn. Jeg forstår de ukjente barna gjennom erfaringer fra år med pedagogisk praksis. Jeg føler at vi kan kommunisere fordi vi møter hverandre på en sanselig, intuitiv kroppslig måte, jeg tilpasser mine uttrykk til den jeg møter og bruker mine levde erfaringer og teoretisk innsikt. Det blir som et felles språk, vi kan føle oss fram til hverandre, tune oss inn og finne tonen. Svenneby

(2007) skriver om Edith Stein, begrepet innføling og innfølingsfenomen som et fenomenologisk, filosofisk og sosialt fenomen. Innføling beskrives som en erkjennelse av den andre "Det er en bevissthetstilstand der jeg blir klar over den andres unike eksistens, og der denne innsikten refleksivt konstituerer et umiddelbart krav om respekt" (Svenneby, 2007, s. 473). Innføling er et interessant begrep som jeg finner beskrivende for hva som kan skje når barnet på 2 år og 8 måneder og jeg, ukjente for hverandre, møtes og prøver å få kontakt. Jeg prøver her å beskrive den fenomenologiske tilnærmingen i testsituasjonene, og utgangspunkt for fortolkning og for å trekke ut meningsfulle essenser.

Hva er fenomenologi spør Merleau-Ponty (2012) i forordet til "Phenomenology of Perception" og foreslår selv at det er i prosess av å bli definert. I begrepet prosess ligger det en betydning av noe uferdig, at fenomenologi ikke er ferdig diskutert. Jeg tenker at den er åpen for bidrag, for flere perspektiver og utvikles gjennom å bli tatt i bruk. Merleau-Ponty regnes som en betydningsfull person innen utviklingen av fenomenologi, og han beskriver at "Phenomenology is the study of essences, and it holds that all problems amount to defining essences, such as the essence of perception or the essence of consciousness" (2012, s. 7). Med utgangspunkt i Merleau-Ponty er fenomenologi en filosofi som plasserer essensen i eksistensen. Eksistens forstått som det levde livet som det erfares av kroppen og forståelsen av mennesket og verden ut fra deres "facticity" (Merleau-Ponty, 2012, s. 7). Gallagher skriver om Merleau-Ponty's *Phenomenology of Perception* og tar opp forståelse av mennesket og verden, og forklarer det kroppslige, autentiske i begrepet facticity som "the medium that we are, and that puts us in-the-world, is central for understanding human existence" (2010, s. 183).

Fenomenologisk forskning er studie av essenser (van Manen, 1984). Det spørres etter det opprinnelige i fenomen, som gjør fenomenet til det det er. Essenser kan ut fra hva jeg forstår, skrive seg fram gjennom prosesser og det framhever det sentrale i fenomenologiske studier. van Manen utdyper at det ikke er noe mystisk i betydningen av begrepet og det viser heller ikke til en endelige kjerne i en erfaring. Essens kan best forstås som en språklig konstruksjon som beskriver et fenomen (van Manen, 1984). Beskrivelsene viser fram en eller flere essenser av noe, og er konstruert slik at den levde erfaringen avslører det spesielle i erfaringen på en måte som gjør leseren i stand til å kjenne seg igjen. Fenomenologisk forskning kan i følge van Manen være en poetisk aktivitet med sterke bånd til virkeligheten (1984, s. 39). Det kan være en poetisk betonet tekstskapingen der tenkning dreier rundt

virkelige erfaringer. Van Manen (1984) stiller også spørsmål til hva fenomenologi kan være, men går videre i en mer praktisk retning og spør etter hvordan fenomenologisk forskning kan bidra til pedagogisk kompetanse. En praktisering av fenomenologisk skriving har til hensikt å løfte fram en følsomhet for meningsstrukturer i levde erfaringer, slik det oppleves i hverdagen. Fenomenologisk forskning beskrives som en studie av levde erfaringer, av livsverdenen, verden som vi spontant opplever den før tolkning, kategorisering og teoretisering (van Manen, 1984). Det fenomenologiske målet beskrives som å komme til en dypere forståelse av hva som er naturlig, hva som er det meningsfulle i hverdagsopplevelser ut fra en sanselighet over hva som viser seg. Jeg forstår det slik at fenomenologien gir mulighet til en undrende og åpen tilnærming gjennom subjektive, nære beskrivelser av det opplevde. Fenomenologiske studier har ut fra van Manen (1984) til hensikt å gi en troverdig innsikt som fører til en mer direkte kontakt med verden slik den oppleves og erfares. Troverdigheten i forskningen ligger i å kjenne seg igjen i beskrivelsene, skriver han. Gjennom fenomenologien letes det etter *hva* som menes med å være menneske, for å komme til en dypere forståelse av for eksempel å være et barn i en testsituasjon (van Manen, 1984). Hva opplever barnet og hva opplever jeg at barnet opplever? Gjennom studien preget av et fenomenologisk perspektiv er det et mål å utvikle og utvide egen forståelse til barn og forskning, og det er ønskelig å utvide egen pedagogisk og forskende innsikt. I følge van Manen er fenomenologiens ultimate mål ”... to become more fully who we are” (1984, s. 39). Uttrykket, å bli mer av den en er, beskriver utvikling av et jeg. Når jeg benyttet studien til å samle på øyeblikk av møter med barn og studerer situasjonene ut fra et opplevelsesperspektiv, blir jeg kanskje mer av den jeg er.

Fenomenologisk forskning er en praktisering av omtenkksomhet (van Manen, 1984). En forskning som praktiserer omtanke har ut fra hva jeg forstår å gjøre med å komme i møte de levde erfaringene i hverdagslivet, skape bevissthet og en sensitiv oppmerksomhet mot hva som gir mening i levde erfaringer. Gjennom studien undersøkes levde erfaringer gjennom opplevelser av testsituasjoner. Situasjoner som ikke regnes som hverdagslige for barn og voksne i barnehager i Norge, og avviker fra fenomenologiens som et studie av det hverdagslige. Til tross for at jeg ikke gjør en studie av et hverdagslig fenomen, har jeg valgt fenomenologien fordi den gir mulighet for å løfte fram opplevelser slik den direkte erfares som et forskningsgrunnlag. I studien bruker jeg meg selv og min praktisk-pedagogiske erfaring med små barn til å være sensitivt tilstede, og gjennom det praktiske arbeidet nærme meg barnets perspektiv.

Fenomenologi forstås med utgangspunkt i den levde kroppens opplevelser. Den levde kroppen kan tenkes som et subjekt som har lært og erfart, som er i en persepsjon til andre subjekter og objekter, i sine nære omgivelser, i en kultur og i en tid. Bengtsson og Løkken presenterer Merleau-Ponty ut fra tittelen *kroppens verdslighet og verdens kroppslighet* og tolker "den levde kroppen" som utgangspunktet for hele hans filosofi (2007, s. 563). Det betyr ikke at kroppen blir sett som en ting som kan flyttes rundt, men kroppen blir sett som subjektet som kan flytte på ting; kroppen er alle handlingers subjekt "Den er subjektet som noe viser seg for..." (Bengtsson & Løkken, 2007, s. 563). Kroppen beskrives som noe som bebor rommet og tiden, det oppstår et levdt rom og en levdt tid gjennom kroppens væren-til-verden i en interaksjon og kommunikasjon med verden. "Rommet og tiden former seg for meg i mine aktiviteter" (Bengtsson & Løkken, 2007, s., 563). I forhold til feltarbeidet i egen studie og egne improviserte samhandlinger i testsituasjoner med små barn, blir rommet tatt i bruk. Rommet vi fysisk befinner oss i blir en del av det levde, av virkeligheten og av eksistensen gjennom aktivitetene rommet byr på. Når rommet byr på interessante puslespillbrikker av dyr utvikles en samspillende kommunikasjon (logg 5), og når rommet byr på kopipapir som kan rives og formes til papirveier (logg 18), utvikles samspillet mellom subjektene og det blir som om rommet former seg for oss fordi vi tar det i bruk. Jeg forstår det som at rommet, tiden og mennesker som kroppssubjekter interagerer, og det foregår en interaksjon av persepsjoner. Husserl gjennom Merleau-Ponty beskriver at persepsjon ikke er "of something", men "Perception is instead as if of something..." (Carman i forord i Merleau-Ponty, 2012, s. ix). Det kan bety at forståelse om noe, og opplevelsen, erfaringen gjennom kropp og sinn, kan beskrives som et undrende *som om*, om noe.

For å prøve å forstå hva fenomenologi er har jeg lest hva andre har tenkt og forstått, og forfatterne som det refereres til har tatt utgangspunkt i det litterære og filosofiske verket "Phenomenology of Perception". Gallagher (2010) resonnerer i sin artikkel:

If Phenomenology of Perception is a book about perceptual consciousness, it is also about the fact that consciousness is embedded in the physical world, the social world, in time, and in history, and such insights force us to rethink the large concepts of intentionality, language, and rationality, but also the very specific conception that have shaped philosophical discourse about perception: sensation, association, attention, the phenomenal field. The real beginning, for Merleau-Ponty, however, is the body..." (s. 184)

Gallagher (2010) resonnerer og inntar en spørrende oppsummering av det litterære verket *Phenomenology of Perception* og verkets hovedtema, ”perceptual consciousness”, oversatt som perseptuell omtenkksomhet, følsomhet. Resonnering peker på fenomenologi i ulike større sammenhenger og spesielt mot den levde kroppen. Kroppen forstås som begynnelsen og utgangspunktet for oppmerksomheten til å se sammenhenger, og hva som oppleves som det essensielle i opplevelsene. I en fenomenologisk, metodologisk sammenheng har studien også en fortolkende tilnærming.

3.2 Studiens hermeneutiske tilnærmingen

I en fortolkende, hermeneutisk tilnærming vektlegges det at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009). Hermeneutikken har utviklet seg i flere retninger med forskjellige syn og perspektiver på å fortolke, men det er også noe felles. I følge Alvesson og Sköldbberg har hermeneutikken et felles fokus på intuisjonens betydning, og forklarer at ”Intuitionen innebär ett slags inre ”skådande”...” (2008, s. 192). Intuisjonen får betydning gjennom innlevelse i andre individer, innlevelse for å forstå en meningsbakgrunn, men ikke som en forklaring av en årsakssammenheng (Alvesson og Sköldbberg, 2008). Jeg tenker at innlevelse og intuisjon har med følelser å gjøre, det har å gjøre med å føle seg inn mot den andre og konteksten noe foregår i. Å føle seg inn, eller innføling, et begrep som i følge Svenneby (2007) fenomenologen Edith Stein brukte, er en empatisk tilnærming for å tolke eller forstå en annen person. Alvesson og Sköldbberg tar opp empati som en utviklingsgren i hermeneutikken og beskriver måten som hvordan en ”... lever sig in i (tänker sig in i, känner in i) den handlandes (skrivandes, talandes) situation” (2008, s. 195). Forståelse utvikles gjennom å sette seg inn i den andres situasjon, og ikke gjennom et utenfrapreget fornuftsperspektiv, ”endast en ”inkännande” intuisjon kan till fullo tillägna sig en annan människas mentala universum” (Alvesson og Sköldbberg, 2008 s. 195). Intuisjon som et felles referansepunkt i hermeneutikken kan forstås som en innfølede tolkning av den andres situasjon.

Hermeneutikkens hovedtema er å forstå deler av noe i sammenheng med en helhet og helheten i sammenheng med delene, tenkt som en sirkel eller spiral, der forståelsesutviklingen er i bevegelse og i en prosess (Gadamer, 2003). En diskusjon som beveger seg mellom forforståelse og forståelse kan også tenkes som en sirkel. Begrepene å tolke og forstå leser jeg som to sider av samme sak, en kan ikke tolke uten å forstå og forståelse innebærer tolkning. Jeg tenker at hermeneutikk som metoden viser til en utvikling

av hvordan forstå gjennom å reflektere over sammenhenger, se nye forståelser og nye sammenhenger. Det synliggjør en reflekterende prosess der delene hører med i et større forståelsesbildet. Utviklingen av å forstå ser ut til å skape gyldighet for hva som presenteres som et resultat i en studie. Jeg vil trekke fram at mine forforståelser til testing og testmetoden i det nasjonale forskningsprosjektet, utgjør deler av min forståelsesutvikling. Dette har jeg tidligere skrevet om innledningsvis.

I min forforståelse til forskningsprosjektet og testing av små barn, før jeg fikk mer erfaring gjennom feltarbeidet, var jeg skeptisk til den avstandsskapende begrepsbruken i testmetodens beskrivelser. Jeg fant det problematisk at målingene av faktiske barn ville bli til objektive tall. Det var et nytt og ukjent forskningsperspektiv og min forforståelse gjorde meg usikker og bekymret for hvordan barna ville oppleve å bli testet. Gjennom forskningsprosjektet og egen studie har erfaring med å teste barn blitt utvidet. Testgrunlaget som en helhet har blitt fyldigere og har vist andre sider enn hva som viste seg for meg tidligere. Prosessen av å forstå gjennom en hermeneutisk tilnærming er som en pendling, en bevegelse fra deler av direkte erfarte opplevelser til en mer helhetlig avstandstakning. Alvesson og Sköldberg skriver at ”Det gemensamma för de hermeneutiska cirklarna (flera är tänkbara) är att de framställer en processuell, dialektisk lösning med alternering mellan polerna av en motsägelse som statisk betraktat vid en första anblick förefaller olöslig” (2008, s. 194). Alterneringen mellom polene er som en pendling fra delene og det nære til et mer samlende avstandsperspektiv og tilbake igjen med nye tanker, og fra det nære i opplevelsene til teoretiske perspektiver og tilbake igjen.

Gadamer (2003) reflekterer over hvordan forståelse for noe utvikles gjennom ulike forståelses sirkler. Han skriver om hermeneutikken som å oppklare det å forstå som ”... en deltakelse i en felles mening” og at ”Målet for all kommunikasjon og all forståelse er en felles forståelse av saken. Hermeneutikken har hele tiden hatt til oppgave å gjenopprette en manglende eller svekket felles forståelse” (Gadamer, 2003, s. 34-35). Beskrivelse av hermeneutikkens oppgave tar for seg det å være deltakende i felles meninger og opprette felles forståelse, og etter mitt syn en dypere forståelse. Det vil si at når jeg finner essensielle meningsstrukturer, kategorier, grupper, i mitt forskningsmateriale har det til hensikt å bidra til en dypere forståelse av små barn i testsituasjoner, og kan ses som et bidrag i en felles forståelsesdebatt om testing og vurdering.

Van Manen (1990) skriver om hermeneutisk, fenomenologisk refleksjoner og beskriver at hensikten med fenomenologiske refleksjoner er å prøve å fange den essensielle meningen av noe. ”The insight into the essence of a phenomenon involves a process of reflectively appropriating, of clarifying, and of making explicit the structure of meaning of the lived experience” (van Manen, 1990, s. 77). I studien er meningsstrukturer beskrevet gjennom kategorier og grupper. Det å finne meningsstrukturer er en måte å ordne erfaringene gjennom å skrive, og jeg forstår det som en fortolkning av samhandlinger gjennom tekstarbeidet og utgjør hoveddelen i analyseprosessen. Fenomenet blir tilnærmelig og synlig når det er beskrevet, utviklet gjennom tekst, og ordnet i meningssammenhenger. Jeg tenker at dette er et stadiet i tolkningsprosessen som fører til utvikling av innsyn. Innsyn i form av essenser og den essensielle meningen av noe. Kategoriene er essensielle meningsstrukturer ved at de løfter fram hvilke kommunikative aspektene som har vist seg som mest sentrale for barnas trivsel. Gruppene er essensielle meningsstrukturer ved at de viser variasjoner av barns trivsel under testsituasjoner.

3.3 Perspektivtakning

Begrepet perspektiv kan brukes for å skille ulike ståsteder, eller posisjoner for ulike måter å betrakte hva som viser seg, i sammenhenger der barn og voksne møtes gjennom den aktuelle situasjonen og testen. Perspektiv kan også beskrives som ”Et sted å feste blikket” og er en uttryksform som jeg opplever som en poetisk måte å forstå perspektivtakning. Uttrykket bærer med seg assosiasjoner til at den som ser må gjøre et valg. Strofen kommer fra Anne Grete Preus (2013), hun synger om et blick festet mot kjærlighet og gir assosiasjoner til fenomenologiske kjærlige beskrivelser. van Manen (1984) bruker blant annet uttrykket ”thoughtfulness” som kan forstås som omtanke og omtensksomhet, og ”attentive awareness” som kan forstås som imøtekommende sensitivitet og viser til en kjærlig perspektivtakning.

The end of phenomenological research is to sponsor a critical educational competence: knowing how to act tactfully in pedagogic situations on the basis of a carefully edified thoughtfulness. Phenomenological research does this by reintegrating part and whole, the contingent and the essential, value and disire. It sponsors a certain attentive awareness to the details and seemingly trivial dimensions of our everyday educational lives. (van Manen, 1984, s. 36)

Det kjærlige tema som uttrykkes i stofen ”Et sted å feste blikket” ser jeg i sammenheng med studiens fenomenologiske bakgrunnen. van Manen (1984) løfter fram omtenkksomhet og sensitive imøtekommenhet i fenomenologisk forskning og som en utdanningskompetanse. Jeg tenker at uttrykksformene til Preus og van Manen bringer fram at det er personer som er i fokus, både den som ser og den som blir sett, det er personer som eier blikket. Uttrykksformene peker på det kvalitative og subjektive perspektivet jeg tar i en kvantitativ og objektiv orientert testmetode.

Jeg prøver å ta barnets perspektiv med utgangspunkt i hva som viser seg for meg, og målet er å synliggjøre hva barn kan oppleve når de finner seg selv i denne spesielle settingen. Hva opplever jeg at barn opplever? På hvilke måter utvikles samspillet mellom barnet og meg? Fra en annen side og fra et testmetode-perspektiv er målet å få sammenlignbare skåringsresultater, gjennom å legge til rette for et samspill der barnet aksepterer meg, mine tilnærminger og testeoppgavene. Dette perspektivet vil jeg beskrive som et objektivt og distansert perspektiv. Hvordan barn opplever testingen og hva som oppleves, er mindre relevant ut i fra dette perspektivet. Dahlberg, Moss og Pence i kapittelet om ”barndom og pedagogikk på modernitetens betingelser” er kritiske til pedagogisk praksis og hvilke perspektiv som ligger bak, ”... det vil si at pedagogisk arbeid er produktet av hvem vi tenker oss det lille barnet er” (2010, s. 87).

Halldèn (2003) stiller spørsmål til hvem det er som formulerer og skaper perspektivet, og Johansson (2003) nevner at muligheten for å forstå barns perspektiv handler om våre egne perspektiv. Som masterstudent i barnehagevitenskap med erfaring som barnehagelærer, er jeg opptatt av barns opplevelser og erfaringer og hvordan vi kommer hverandre i møte for å trives i hverandres selskap. Jeg er interessert i å løfte fram hva som hender når vi møter hverandre, om vi klarer å nærme oss hverandre på en måte som skaper trivsel og hvilke etiske spørsmål som vil synliggjøres. Barn møter en ukjent person som har en bestemt hensikt med å møte barnet. Den ukjente er meg som har i oppdrag å teste barnet. Vi har til felles at vi er ukjente for hverandre, men møtene er arrangerte med hensikt om å teste.

Her vil jeg drøfte om det er mulig å ta et barns perspektiv. I situasjonene er det to hovedperspektiv til barn i testsituasjoner. Det er objektive testmetode-perspektivet og mitt subjektive opplevelse-perspektiv. I forhold til opplevelse så er det barns perspektiv jeg forsøker å ta, men, er det mulig å ta barns perspektiv. Halldèn viser til at barns perspektiv

innebærer "... att barnen själva har lämnat sitt bidrag" (2003, s. 14). Johansson problematiserer hva det innebærer å ta barns perspektiv og sier at "Det handlar å ena sidan om att ta fasta på de villkor under vilka barn lever och vad dessa innebär för barns erfarenheter, å andra sidan om att söka förstå barns intentioner och meningsuttryck" (2003, s. 42). I testsituasjonen ønsker jeg å møte det enkelte barn med min oppmerksomhet rettet mot barns intensjoner og meningsuttrykk. Hva jeg klarer å fange opp av barns uttrykk, barn bidrag, finner jeg avgjørende for å nærme meg barnets perspektiv. Testmetoden og egen studie tar ulike perspektivretninger, men situasjonen som faktisk skjer og samspillet mellom barnet og meg i situasjonen utgjør et felles utgangspunkt.

Studien har et kvalitativ, subjektivt forskningsperspektiv. Perspektivet i testmetoden kan beskrives som objektivt og distansert ut fra at den er formet for kvantitativ forskning. Om forskningsperspektiver generelt sett i sammenheng med barn og barndom er varierende. I en artikkel om barns deltakelse og stemme i forskning henvises det til fire generelle, anerkjente perspektiver på hvordan se barn og barndom: "...child as object, child as subject, child as social actor, and child as participant or co-participant" (Alderson, 2008; Christensen & Prout, 2002; Christensen & James, 2008 i Harwood, 2010). Harwood beskriver at synet på barn som objekt er det tradisjonelle perspektivet, i motsetning til barn som sosiale aktører, likeverdige og aktive deltakere med innflytelse i forskningsprosessen. Johansson og White med *Educational reseach with our youngest* framhever "ways of reconceptualising and foregrounding voices that have been constrained or are typically unknown or unheard" (2011, s. ix). De framhever det å forstå på ny og synliggjøre de yngste barnas stemmer i forskningen. Barns *stemme* forstår jeg som et begrepsbilde som løfter barnas posisjon som subjekter i forskningsfeltet med mulighet til å bidra til egne erfaringer, og til forskningen de er en del av gjennom å være deltakere. Barns stemmer forstår jeg som det å løfte fram barns perspektiv.

3.4 Testsituasjonen - en konstruert sosial situasjon

I studien er de strukturerte testsituasjonene med på å forme studien, det innebærer en induktiv tilnærming til forskningen (Postholm, 2005). Det er fokus på deltakernes opplevelser i relasjon til hverandre og testmetoden, og hvordan opplevelsene utvikler seg i testsituasjonene. Deltakerens opplevelse av hverandre og hvordan deltakerne i samhandlinger er med på å utvikle situasjonene sammen er grunnlaget for forskningsmaterialet i studien. Testsituasjonene forstås som konstruerte, sosiale situasjoner fordi de ikke er hverdagslig og naturlig, men er basert på å legge til rette for testmetoden BAS3 ut fra instruksjer i

metodemanualen (Elliott & Smith, 2011). Denne spesifikke testmetoden er valgt av forskningsprosjektet, som tidligere nevnt, og egen studie gjøres via forskningsprosjektet. Testmetoden setter visse rammer for situasjonene. Rammene testemetoden setter er for eksempel kriterier for hvordan gjennomføre testingen, eksempelvis at andre barn i nærheten utelukkes og at barnet og testpersonen er ukjente for hverandre. På en annen måte kan rammene i testmetoden ses på som spillereglene som følger med et brettspill. I et spill finnes regler for hva du har lov til og ikke lov til å gjøre. Et brettspill er som en lek, men en test i et forskningsprosjekt er ikke en lek selv om det kan oppleves sånn for barnet. Testingen er et mål i seg selv for testsituasjonen og testingen skal føre til tellbare og sammenlignbare data. Studien tar for seg hvordan barn opplever å være i en slik situasjon. Jeg opplever at testmetoden påvirker testsituasjonene, utviklingsforløpet og relasjonen mellom deltakerne, og testmetoden kan ses som en deltaker i en konstruert sosial situasjon.

Hvem som forstås som deltakere er vanligvis mennesker som er aktive/passive i forskjellige grader. Jeg vil her ta for meg hvem deltakere kan være med utgangspunkt i begrepet aktører ut fra aktør-nettverk-teorien, forkortet til ANT (Latour, 2005, i Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 93-96). Deltakere som aktører åpner opp for å dra inn ikke-menneskelige aktører i en sosial konstruksjon, slik som testmetoden BAS3 i min studie. ANT er en metodologi utviklet av Latour der aktørene ikke trenger å være mennesker. Aktørene kan være organisasjoner og grupper, og andre tenkelige ikke-menneskelig aktører kan være tekniske systemer som IT-systemer i organisasjoner, det kan være planer og prosjekter som kan oppleves og forstås slik at de antar et slags eget liv (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Disse aktørformene kan forstås slik at de har innflytelse på andre aktører og er ikke bare passive produkter, skriver Alvesson og Skjöldberg. I studien opplever jeg at testmetoden ikke er et passivt produkt. Latour gjennom Alvesson og Skjöldberg (2008) løfter fram de enkelte aktørene, hendelsene og prosessaspektet som de viktige elementene i konstruerte sosiale situasjoner. De beskriver at Latour har et sterkt mikro-sosiologisk "bottom-up" perspektiv. ANT forfølger "... associationer mellan aktanter; associationer som ständigt upplöses och åter bildas" (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 94). Det sosiale i konstruksjonen ses som noe som hovedsakelig skapes på et mikronivå. Metodisk sett fokuseres det på å beskrive hvordan aktørene skaper nettverk, og ikke på å forklare. Fokus på å beskrive isteden på å forklare i aktør-nettverk-teorien, vil jeg knytte til studiens fenomenologiske-hermeneutiske tilnærmingen. Testmetoden BAS3 med testens kriterier ser jeg som en aktør, som spiller en rolle for blant annet barns opplevelse av egen trivsel i testsituasjonen. Latour i Alvesson og Skjöldberg

(2008) stiller spørsmål til om en konstruksjon er en bra eller dårlig konstruksjon. I forhold til testsituasjonene med aktørene: testmetoden, det enkelte barn, barnets kjente voksen og testperson/forskeren, kan det stilles spørsmål til om konstruksjonen er en bra eller dårlig konstruksjon. Følgelig i forhold til studien kan det videre stilles spørsmål til: hvordan konstruksjonen av en testsituasjon virker på sine aktører og spesielt med tanke på barnet som en sentral aktør. Jeg finner tanken om testmetoden som en aktør i testsituasjonen som en høyst relevant tanke, fordi den stiller sine krav og påvirker de andre aktørene.

Jeg har tatt for meg hva som er studiens perspektiv, drøftet perspektiv i forhold til barn og ulike perspektivtakninger. Testsituasjonen forstås som en sosial konstruert situasjon ved at den ikke er hverdagslig og naturlig, og at testemetoden kan forstås som en av aktørene i testsituasjonen. De neste to delkapitlene tar opp omsorg og etikk i testsituasjonen og studiens forskningsetiske betraktninger.

3.5 Omsorg og etikk i testsituasjonen

Testsituasjonene i studien innebærer for barn at det møter en ny og ukjent voksen i sin barnehage, sammen med en kjent voksen fra barnets avdeling. Den ukjente voksne er meg som testperson for forskningsprosjektet og forsker i egen studie. Barnet har i forhold til denne situasjonen ikke selv tatt stilling til at dette skal skje, og møtet er kommet i stand etter avtalt med barnehagen. For barnet kan dette oppleves som litt brått og plutselig, selv om han eller hun kanskje har fått vite at det kommer en voksen som barnet ikke kjenner. Det rettes oppmerksomhet mot hvordan barnet tar imot meg og vi som møter hverandre for første gang, må relatere oss til hverandre på et vis som ikke kan planlegges. Min erfaring at de første øyeblikkene kan oppleves mer eller mindre problematisk. Mange barn er forståelig nok skeptiske, og hvis jeg hadde vært et av de barna hadde også jeg gitt den ukjente voksne skeptiske blikk og gjerne gjemt meg bak en som var trygg og kjent. Barnet møter meg sammen med sin kjente voksne, men det kan likevel stilles spørsmål til: hvordan en testsituasjon sammen med en ukjent og fremmed kan bli en trivelig, interessant og frivillig situasjon for barnet.

Dette spørsmålet kan ses fra flere sider og en side er det etiske ansvaret. Jeg finner det vanskelig å ta for meg et omsorgsperspektiv uten å komme inn på etikk, og andre etiske forhold i studien tas opp i kapitlet Studiens forskningsetiske betraktninger. Som forsker i feltet har jeg et etisk ansvar for barna. Barna forstås som deltakere med redusert

samtykkekompetanse. Foreldre har gitt sine samtykker til barnas deltakelse, men med respekt for barns rett til å uttrykke sin mening og medvirke i eget liv, så er barns uttrykk for frivillighet og trivsel i testsituasjonen av betydning. Ut fra forskningsetiske krav om informasjon og fritt samtykke, regnes barn som personer som har redusert eller manglende evne eller mulighet til å gi fritt og informert samtykke (NESH, 2011). Forskere som møter barn har et spesielt ansvar for å ivareta deltakernes integritet og til å gjøre belastningen ubetydelig (NESH, 2011). En annen side av spørsmålet, handler om relasjonen mellom deltakerne og om omsorg. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, beskriver en omsorgsfull relasjon som en relasjon preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne, og vilje til samspill (2006, kap. 2.1). Den relasjonelle omsorgen som er beskrevet i Rammeplanen, sammenfaller ut i fra mitt syn, med forskerens ansvar om å ivareta barns integritet og å gjøre belastningen minimal.

I forhold til en omsorgspreget relasjon i møte med barn i barnehager og forskerens etiske ansvar, vil jeg dreie inn på den etiske fordringen. Jeg tenker at omsorg kan ikke bare knyttes til hva som kreves fra overordnede instanser. van Kooten Niekerk (2007) introduserer *Beyond the Ethical Demand* av Knud E. Løgstrup, og presenterer ulike forståelser og en realisering av den etiske fordringen. Med utgangspunkt i denne introduksjonen vil jeg løfte fram at den etiske fordringen kommer til uttrykk gjennom en ektefølt, autentisk realisering og praktisering, men "But this fulfillment is a *spontaneous* one, not a fulfillment in conscious obedience to the demand" (van Kooten Niekerk, 2007, s. xviii). Videre forklares det at den etiske fordringen ikke kan oppfylles gjennom bevisst lydighet til oppfordringen, og Løgstrup konkluderer med at "the demand demands that it be itself superfluous" – fordringen fordrer til at den skal bli seg selv overflødig (2007, s. xviii, egen oversettelse). Jeg forstår denne utdypingen slik at å handle etisk og moralsk godt mot andre, bør komme fra et personlig indre og ikke som en følge av plikt. Det å handle etisk bør være ektefølt og spontan, slik som omsorgen kan være for barn i testsituasjoner. van Kooten Niekerk (2007) beskriver videre at Løgstrup seinere identifiserte den etiske fordringen med *den gylne regel*, fordi det knytter oss til handlinger som baserer seg på forestillingen om andres behov. Løgstrups etiske fordring og litterære verk er i følge van Kooten Niekerk, filosofisk forankret i fenomenologien. Omsorg og etikk ser ut til å være knyttet sammen gjennom et ontologisk og relasjonelt perspektiv. Løgstrup skriver at "Våre liv er viklet inn i hverandres liv – derfor er vi avhengige av hverandres omtanke og omsorg ..." (sitert i Tholin, 2003, s. 98).

Johansson og Pramling Samuelsson (2001) diskuterer omsorg som et sentralt aspekt av pedagogikken. De forankrer omsorgsperspektivet til Merleau-Ponty (1962) og teorien om livsverden som et "... ett filosofisk perspektiv som tar faste på en odelbar relation mellom menneske og verden" (2001, s. 82). Jeg forstår livsverdenen som sentral for den enkeltes erfaringer og opplevelser, og en essensiell del av livsverdensteorien er den levde kroppen. Det er gjennom våre kroppers muligheter til forstå hverandre, barnet og jeg opplever hverandre. Barnet kommuniserer sine følelser for den nye situasjonen og vi tolker uttrykkene i hverandres kropp. Forhåpentligvis finner vi noe meningsfullt i situasjonen som gjør at vi kan nærme oss hverandre og etter hvert trives i hverandres selskap. Johansson og Pramling Samuelsson hevder at:

För att pedagogiska möten skall komma till stånd krävs ett engagemang i och en omsorg om den lärandes livsvärld. I en pedagogisk kontext, vilar ansvaret för dessa möten på pedagogens strävan att försöka närma sig barnets livsvärld. (2001, s. 83)

I forbindelse med studien og møte med det enkelte barn, og med min anstrengelse på å nærme meg barnets livsverden, kan det stilles spørsmål til om en testsituasjon er et pedagogisk møte. Jeg er barnehagelærer, men jeg møter barn og voksne i barnehager som en testperson, datainnsamler, kontaktperson for forskningsprosjektet og forsker i mitt eget studie, det skaper usikkerhet for både meg selv og andre voksne til hvem det er som møter barnet. For å svare på denne usikkerheten vil jeg hevde at, barnet møter et menneske som tar i bruk seg selv som den personen den er. Jeg tar i bruk mine pedagogiske erfaringer og egenskaper, og tar ansvar for barnets trivsel som en naturlig og spontan måte å møte et barn på. I en testsituasjon bør det ut fra min forståelse være naturlig å streve etter å nærme seg barnets livsverden, og den som møter barnet kan støtte seg til den etiske fordringen og til vitenskapsetiske krav.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Studiens formelle forskningsetiske hensyn begynte med innmelding og godkjenning fra NSD og personvernombudet (vedlegg 8 og 9). Studien inngår som et selvstendig studie i et nasjonalt longitudinelt forskningsprosjekt på kvalitet i norske barnehager. Utvalget av barnehager og barn er derfor gitt gjennom deres frivillige samtykker til å delta. Barnas samtykke til deltakelse går gjennom foreldrene, noe jeg tidligere har omtalt, og i forhold til det spesielle ved barns samtykkekompetanse kreves det etisk varsomhet av forskeren i feltet

(NESH, 2011). Enkelte av personalet i barnehagene i barnets avdeling, de som jeg omtaler som barnets kjente voksne, ble forespurt om å delta i min uavhengige studie. Forespørselen til personalet inneholder informasjon om studien, frivillighet, hva deltakelsen innebærer og informasjon om at personopplysninger ikke vil bli notert (vedlegg 7).

Barnas opplevelse av å være i en testsituasjon er midtpunktet for studien, og andres opplevelse, spørsmål, tanker, tolkninger og refleksjoner rettes inn mot dette sentret for oppmerksomhet. Jeg opplever at det kreves en særlig sensitiv oppmerksomhet ut i fra et omsorgsperspektiv som tidligere er beskrevet, der forskeren som den aktive testpersonen har ansvar for barnas opplevelse i testsituasjonene. I forhold til barns særlig krav på beskyttelse viser jeg til delkapittel om omsorg i testsituasjonen og hvilke omsorgsperspektiver jeg har hatt fokus på. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora skriver at ”Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov” (NESH, 2011, punkt 12). Men, selv om barnas opplevelse har stått i sentrum for både meg som forsker i feltet og for de voksne deltakerne, betyr det ikke at det ikke kan oppstå etiske dilemmaer underveis.

Et av flere etisk dilemma handler om dikotomien mellom de ulike deltakerne. Ulikhet i alder og posisjon kan gi fordeler og ulemper, og for det enkelte barnet kan jeg som forsker i feltet få innflytelse over barnet som kan være etisk betenkelig. I forhold til barnets kjente voksen og de ulike posisjonene vi møter hverandre med, kan gi meg en innflytelse over den andre voksnes velvillighet og imøtekommenhet. Situasjonen kan gjøre barnets kjente voksne usikker på sitt etiske ståsted og ansvar for barnet. Det kan tenkes at barnets kjente voksne ubevisst tar mer hensyn til meg og min studie, enn hensyn til barnet i situasjonen. Det betyr at en testsituasjon kan utvikle seg til at barnet kan føle seg alene mot to voksne. Disse etiske betraktningene er betraktninger jeg har gjort meg underveis og i ettertid av feltarbeidet.

Et annet etisk dilemma har vært knyttet til usikkerheten omkring når og hvor tidlig jeg kan eller bør avbryte en test. Testmetoden er tydelig i sine instruksjoner om å fortsette et bestemt antall ganger etter at barn ikke kan eller ønsker å svare, og noen barn har kanskje opplevd dette som ubehagelig. Noen barn har sagt tydelig at de ikke vil mer, og det er blitt akseptert, mens andre barn har vært mer utydelige. I et slikt etisk dilemma blir det opptil meg som testpersonen å avgjøre om og når det er mest riktig å gi seg. Jeg har erfart at en hyggelig og en munter væremåte kan legge en demper på barns eventuelle utvikling av usikkerheten og

ubehaget, og det ligger et krav om å gjennomføre testen ut fra instruksene i testmanualen. I forhold til å avbryte, kan det stilles spørsmål til om små barns kroppslige uttrykk skal ha lik betydning som små barns verbale uttrykk. Hva som etisk kan føles best for barnet stilles opp mot testemetodens instruksjoner for hvordan gjennomføre en test riktig. Når spørsmålet stilles her teoretisk, kan det nærmes virke banalt. Små barn uttrykker seg både kroppslig og verbalt og skal bli respektert for sine uttrykksmåter. Så hvorfor kan det føles som et etisk dilemma i praksis? Kanskje en sikring av barns rett til å avbryte en test bør diskuteres.

Testsituasjoner der det i deler av situasjonen har vært antydninger til etisk usikkerhet, har ut fra mine erfaringer ikke vært mange. Forskningsprosjektet har etter hvert gitt anledning til at jeg har fått møtt mange flere barn i testsituasjoner, enn de som har skapt grunnlag for denne studien, og følgelig mer erfaring knyttet til etiske spørsmål. I delkapittelet Omsorg og etikk i testsituasjonen har jeg tatt for meg problematikken om hvorfor omsorg hører med i strukturerte testsituasjoner med små barn, behov for omsorg og en utdyping av omsorgens forankring i det etiske, personlige og ekteføyte. Barna som plutselig står mitt oppi en testsituasjon med en ukjent person er etter min mening i en særlig sårbar posisjon, og bør få møte personer som strever etter å nærme seg deres livsverden. En testperson har ansvar for barnets opplevelse. I neste kapittel er det studiens reliabilitet og validitet som settes i fokus.

3.7 Pålitelighet og troverdighet

I en kvalitative studie forankret i fenomenologisk og hermeneutisk teori refereres reliabilitet til studiens pålitelighet og validitet til studiens troverdighet (Postholm, 2005). Jeg vil først ta for meg tema pålitelig og videre tema troverdighet. Pålitelighet i min studie handler om hvor konsekvent studien er gjennomført innenfor en struktur for fenomenologisk analyse i tråd med Creswells referanse til Moustakas (1994) og van Manens (1990) anbefalinger (Creswell, 2013, s. 260, Postholm, 2005). Ved å arbeide steg for steg ut fra den anbefalte analyseprosessen og synliggjøre prosessen tilpasset studien, gir mulighet for å følge studiens utvikling fram til resultat. Det vil si at jeg har 1) beskrevet mine personlige erfaringer med fenomenet som studeres, 2) utviklet en liste over signifikante ytringer fra datamaterialet (loggene) som Moustakas i Creswell har beskrevet som en *horizontalization of the data*, 3) gruppert signifikante ytringer og dannet meningsenheter i form av kategorier over sentrale kommunikative aspekter for små barns trivsel, og grupper som viser variasjoner av trivsel, 4) i resultatkapittelet kommer det fram en *textual description*, beskrivelser med eksempler over deltakerens erfaringer, 5) beskrivelse av et *how* kommer fram som en beskrivelse av

omgivelser, skrevet ut fra Creswells (2013) eksempel, og plassert som et underkapittel under studiens metodologi, og tilslutt 6) har jeg sammenfattet de kommunikative aspektene med barns trivsel. Denne delen er det siste kapittelet under resultatkapittelet, og viser hva jeg har funnet som det essensielle i studien. Studien kan etter min vurdering også vise til en autentisk forståelse av informantenes erfaringer, ut fra intervju av den tilstedeværende barnets kjente voksen og mine egne opplevelser beskrevet i mengden av loggmateriale/datamateriale. Mengden med detaljerte beskrivelser av opplevelser i 22 testsituasjonene utgjør datamaterialet og grunnlaget for tolkning og analyse. Tolkning og analyse av datamaterialet har resultert i kategoribeskrivelsene og gruppebeskrivelsene i kapittel Resultat. I følge Postholm (2005) brukes begrepet *autentisk forståelse* i kvalitativ forskning for å beskrive studiens reliabilitet og referer til Silverman (1993). Creswell (2013) referer til Lincoln and Gubas (1985) bruk av termene *credibility*, *authenticity* og *transferability*.

Studiens troverdighet eller validitet dreier seg om studiens metodologiske valg, om studien undersøker det den er ment å undersøke, og videre er det i følge Postholm (2005) et troverdighets kriterium om fortolkninger av ytringer er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Creswell (2013) viser til at forskeren bør ta i bruk minst to av følgende strategier for validering - Tid tilbrakt i feltet, - triangulering som blant annet kan ha med bruken av flere og forskjellige kilder og teorier, - andre forskere lesning og ekstern sjekk av forskningsprosessen, - tydeliggjøre forskerens forforståelser og antakelser, - member checking som gir deltakere mulighet til å lese fortolkninger og komme med eventuelle korrigeringer, - rike og tykke beskrivelser som gir lesere anledning til å selv å avgjøre studiens overførbarhet, - og ekstern uavhengig leser (Creswell, 2013, s. 250-253).

Jeg vil trekke fram at studien kan vise til fire av de troverdighets strategiene som er nevnt.

1) I forhold til å fortolke opplevelser i de enkelte testsituasjonene har jeg intervjuet barnas kjente voksne som har vært tilstede og spurt etter deres opplevelse, i tillegg til fortolkning av mine opplevelser. Det betyr at det er to kilder til hver testsituasjon og kan forstås som en form for triangulering. 2) Jeg har innledningsvis i studien beskrevet min forforståelse ut fra pilotering av testmetoden BAS3. 3) Det er foretatt en member checking gjennom at alle informantene som jeg referer til som barnets kjente voksen, har fått utdelt loggene for gjennomlesning og for mulighet til å komme med korrigeringer. Loggene inneholder forskerens opplevelse og kommentarer fra barnets kjente voksen (se eksempel på logger i vedlegg 1, 2, 3 og 4). 4) Med utgangspunkt i fenomenologisk og hermeneutisk metode er det

formet rike og tykke beskrivelser fra testsituasjonene i mitt loggmaterialet på totalt 60 sider. Fortolkningene kommer fram som deler av resultatet i kapittel Resultat. ”En høy validitet eller *troverdighet*, som fenomenologiske forskere ofte kaller det, er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen” skriver Postholm (2005, s. 170).

Troverdigheten i forskningen ligger i å kjenne seg igjen i beskrivelsene, skriver van Manen (1984). Studiens presentasjon i sin helhet og presentasjon av resultatene har til hensikt å skape gjenkjennelse for lesere og gi studien troverdighet.

I forhold til kvaliteten i en kvalitativ studie poengterer Postholm at forskeren er et viktig forskningsinstrument og at dens subjektivitet bør synliggjøres. Jeg vil her ta opp den subjektive dimensjonen i studien. Studien og resultatene er skrevet fram gjennom subjektive beskrivelser fra meg som forskende deltaker, og 13 andre deltakere som enkeltvis er tilstede og omtalt som barnets kjente voksne. De 13 deltakerne er også informanter. De har vært til stede med det enkelte barn under hele testsituasjonen og gitt sine kommentarer i intervju med meg foretatt direkte etter testsituasjonene. Disse voksne informatene var ukjente for meg, forskeren. Det er totalt foretatt 22 testsituasjoner med 22 forskjellige barn og med 13 forskjellige informanter. Det betyr at den enkelte informant har vært med på fra en – tre testsituasjoner. De subjektive beskrivelsene er subjektive ut fra min aktive deltakelse og beskrivelser av mine opplevelser av hva som skjer i testsituasjonene, og ut fra tanker og refleksjoner underveis og gjennom analyse og tekstarbeid. Dette kommer fram i beskrivelser av forskningstilnærminger, min opplevelse av fenomenet og gjennom tilknytning til teori. Beskrivelsene er subjektive ut fra barnas kjente voksne som har vært til stede under hele testsituasjonen og gitt sine subjektive kommentarer i intervjuene. Subjektive beskrivelser er subjektive tolkninger av opplevelser knyttet til barna, barnas kjente voksne og forskeren i de konkrete testsituasjonene (Postholm, 2005). ”Kunnskap menneskene utvikler, er ikke et bilde av virkeligheten, men en sosial konstruksjon av den” skriver Postholm (2005, s. 129). Den sosiale konstruksjonen blir ikke til bare på grunnlag av hendelsene i situasjonene, men har også bakgrunn i erfaring og barnehagekultur. Barnas kjente voksne er ikke hvem som helst, de er en del av personalet i barnehagene til barna. De er med i testsituasjonene fordi de kjenner barna, og det relasjonelle forholdet kan beskrives som kjent og trygg. Kommentarene fra de voksne er på bakgrunn av deres erfaring og kjennskap til det enkelte barnet de uttaler seg om, og styrker påliteligheten og troverdigheten i deres kommentarer til hendelsene i testsituasjonen. Men, det følger også en viss usikkerhet i forhold til forskerens påvirkning av den intervjuede. Som følge av forskerens posisjon som intervjuer og medarbeider i det

forskningsprosjektet som barnehagen er deltaker av, kan kommentarer fra barnet kjente voksne være farget av en prioritering av å framheve det positive og nedtone det negative i deres opplevelser. Jeg tenker at det kan framkomme som en ubevist og spontan prioritering, eller at noen vil finne det vanskelig å fortelle meg direkte om noe de har funnet som negativt. Det relasjonelle forholdet som skapes i situasjonene mellom deltakerne, meg inkludert, kan tenkes å være en grunn til at det holdes tilbake noe som kan oppleves som ubehagelig eller negativt. Min opplevelse var imidlertid at barnas kjente voksne var åpne og ærlige i de uformelle samtalene med meg, og at de generelt sett likte godt å få anledning til å gi uttrykk for hva de nettopp hadde observert og opplevd.

Her har jeg trukket fram studiens pålitelighet og troverdighet og hva det innebærer innenfor en kvalitativ og fenomenologisk, hermeneutisk studie, videre har det blitt fokusert på å synliggjøre subjektiviteten og usikkerheten i forhold til tolkning av subjektive opplevelser og usikkerhet i forhold til informasjon framkommet gjennom intervju. I det neste kapittelet presenteres ulike sider ved studiens forskningstilnærming og viser bakgrunn for resultatene.

3.8 Forskningstilnærming

Delkapitlene i studiens forskningstilnærming synliggjør en prosess og områder over hva som har hatt betydning for utvikling av forskningsresultater. Min forskningstilnærming bygger på studiens utvalg og forskningsmaterialet, hvilke ulike roller jeg har hatt i forskningsfeltet, de uformelle samtaleintervjuer, jeg beskriver her handlingsrekkefølgen i en testsituasjon, testsituasjonens omgivelser, analyseprosessen og de personlige erfaringene med fenomenet.

3.8.1 Utvalg og forskningsmateriale

Utvalget av barn og barnehager er gitt gjennom det nasjonale forskningsprosjektet. Barna i min studie er mellom 2 år og 8 måneder – 3 år og var de 22 tilfeldige første som ble meldt klare, og var i den rette alderen for testing med BAS3 metoden. Barna var knyttet til syv barnehager av ulike størrelser fra bynære og landlige strøk. Opplevelser i møte med barna har gitt grunnlag til å skrive 22 logger, det utgjør studiens forskningsmateriale. Dette forskningsmaterialet inneholder som tidligere nevnt 22 uformelle intervju med barnets kjente voksen, foretatt umiddelbart etter testsituasjonene. Barnets kjente voksen er den personen som har vært sammen med barnet under hele situasjonen, kjenner barnet og er den som skal gi barnet trygghet i en ukjent situasjon sammen med meg, en ukjent testperson og forsker i

feltet. 13 voksne utgjør gruppen barns kjente voksne. Studiens forskningsmateriale inneholder 18 lange og korte fortellinger fra egne opplevelser av å være den aktive testpersonen i samspill med barna i testsituasjonene. Årsak til at fire barn/situasjoner er uten min fortelling har med at testingene ble gjort i perioder med flere tester utført etter hverandre over kort tid. Det hadde betydning for min kapasitet. Hvilke barn og situasjoner som har blitt beskrevet gjennom mine fortellinger har vært tilfeldig. Alle de 22 loggene, både med og uten mine fortellinger, har gitt verdifulle innsyn i opplevelsene og blitt brukt likestilt i analyseprosessen. Barn og voksne i loggene er anonymisert med fiktive navn. Totalt utgjør forskningsmaterialet/loggmaterialet 60 sider og eksempler på logger er vedlagt.

3.8.2 Mine roller i feltet

Jeg har hatt forskjellige roller. Gjennom forskningsprosjektet har jeg tatt initiativ til å møte barn og voksne i barnehagen for språktesting. For barnehagene er jeg kanskje et ansikt som representerer forskningsprosjektet og sett av personalet og barna som språktestdama. En av barnas kjente voksne forteller at ”når vi var ute av rommet for å skifte bleie sa hu (barnet) ”nå må me gå tebake til damå” og ”kikka i bokå” (Logg 7). Jeg har gjennom rollen og arbeidet som språktestdama opplevd barna i testsituasjonene, vært den aktive i møte med det enkelte barn i barnehagen og gjort mitt beste for å skape en samspillende situasjon med aksept for testing. Med utgangspunkt i opplevelse av testsituasjonene har jeg tatt rollen som forsker i feltet, og foretatt enkle og uformelle intervjuer med barnas kjente voksne. Som forsker i feltet har jeg i intervju med barnet kjente voksne fortløpende skrevet deres kommentarer for hånd, og i loggskrivningen forsøkt å gjengi det slik som det ble sagt i intervjuet. Rollen som forsker i feltet kommer fram gjennom min stemme i fortellingene. Loggene er utlevert til barnas kjente voksne og regnes som godkjente ved at ingen har benyttet anledningen til å komme med korrigeringer.

3.8.3 Uformelle samtaler/forskningsintervjuer

Etter hver testsituasjon har jeg hatt samtaler med en varighet på 15-20 minutter, med barnets kjente voksne om hvordan de har opplevd barnet i testsituasjonen. Spørsmålene var få og enkle og gått ut på hvordan den voksne har opplevd barnet i de ulike fasene av testen, barnets trivsel, opplevelsen av samspillet mellom barnet og meg, og om hva som har gjort mest inntrykk (se vedlegg 5). Samtalene har hatt et oppsummerende preg der de voksne umiddelbart etter hendelsen har gitt uttrykk for sine inntrykk. Den voksne har fått snakke fritt ut fra mine åpne spørsmål og jeg som intervjuer har vært mest opptatt av å lytte og notere. Det finnes kun skriftlige notater fra intervjuene i studien fordi forskningsprosjektet ikke har

tillatt lydopptak. Jeg har vært opptatt av hvordan den voksne har opplevd barnet, tanker om barnets opplevelse av situasjonen, testene og meg i møte med barnet. Kvale og Brinkmann (2010) løfter fram ulike aspekter i det fenomenologiske forskningsintervjuet, og legger blant annet vekt på at det søkes etter nyanserte og spesifikke beskrivelser som kan bidra til å forstå betydninger innen et tema eller hendelse.

Forholdet mellom den som har blitt intervjuet og meg som intervjuer har ut fra mitt ståsted generelt virket avslappet og åpenhertig. Jeg har fått inntrykk av at det har vært en positiv opplevelse å få mulighet til å sette ord på sine umiddelbare inntrykk, og kanskje kan det ha å gjøre med at de har fått tid til å danne seg et inntrykk av meg gjennom testsituasjonen. Det betyr ikke at det er et symmetrisk maktforhold mellom oss. Når jeg møter barn og voksne gjennom et forskningsprosjekt er jeg i en annen posisjon enn de som jobber med barn i barnehagen. Vi opplever kanskje at vi jobber med noe felles, men det er ut fra ulike perspektiver og posisjoner. Kvale og Brinkmann (2010) minner om den asymmetriske maktrelasjonen i kvalitative forskningsintervjuer og peker på forskjell i kompetanse, hvem som definerer og bestemmer tema, stiller spørsmålene, oppfølgingsspørsmålene og hvem som sitter med privilegiet av å fortolker intervjupersonenes utsagn. Forskjellen mellom den intervjuede og intervjuer skaper usikkerhet i forhold til grunnlaget for utvikling av forståelse og kunnskap. Maktforholdets asymmetri gir grunnlag for epistemologisk usikkerhet hevder Kvale og Brinkmann (2010).

3.8.4 Handlingsrekkefølgen i strukturerte testsituasjoner

Jeg beskriver her faser i en handlingsrekkefølge som er felles for de fleste testsituasjonene. Rekkefølgen, innledning - test - avslutning har utviklet seg til et mønster som rommer ulike kommunikasjonshandlinger. Testsituasjonene har tatt cirka 45-60 minutter der innledningen utgjør omtrent halve tiden. Innledningen vil jeg beskrive som sårbar og følsom fase mellom barnet og meg som testperson. Jeg opplever at denne fasen kan med fordel innledes med en aktivitet ønsket av barnet og med utgangspunktet i hva barnet kommuniserer når vi møtes. Testfasen begynner helst etter at jeg har opplevd en god utvikling av samspillet mellom barnet og meg. En synlig plassering av testebøkene og papirskjema under innledende fase informerer barnet om at det vil komme noe mer etter hvert. Når fokuset flyttes fra å bli kjent til testing kommer det ikke som en overraskelse. Den kjente voksne til Ola forteller i intervjuet at ”du klarte å skape nysgjerrighet når du først viste bøkene og så leiken, det var først kontaktskapende og så bøkene” (Logg 4). Testen introduseres gjennom første oppslag

og bildekort. Under testingen opplever jeg at min innlevelse og ros har stor betydning for barnets trivsel. Videre har en sensitivitet for barnets behov for variasjon av tempo og utvikling av eventuelle frustrasjoner og mistriivsel betydning. I testen brukes det to testebøker og neste testebok introduseres også gjennom første oppslag. Avslutningsfasen begynner når testene er gjennomført og runder av situasjonen med utgangspunkt i hva som passer.

3.8.5 Omgivelsene

De 22 barna i testsituasjoner har foregått i syv barnehager som var barnas barnehager.

Testsituasjonene har foregått i rom kjent for barnet og har variert fra lekerom til pauserom, ut fra hva barnehagene har hatt tilgjengelig. I rommene har det i varierende grad vært leketøy, puslespill, bøker, stoler og bord. Under testsituasjonene har vi ofte kunne høre barn i nærheten som barnet i testsituasjonen kjenner, og mitt inntrykk er at barn har opplevd det som positivt. Innledningen i testsituasjonen har ofte vært gjennom det som har vært tilgjengelig i rommet for lek og samtale, eller gjennom leker og bøker tatt med fra avdelingen. Testingene har foregått på gulvet eller ved bordet ut fra testebøker, bildekort og skåringskjema. Testmaterialet har vært ukjent for barnet.

3.8.6 Analyseprosess

Jeg opplever at utviklingen av å prøve å forstå et fenomen skjer både før, underveis og i ettertid. Det er som en kontinuerlig tolkende prosess der skriveprosessen fører til et tilbakeblikk på forforståelser og erfaringer fra feltarbeidet, revurderinger gjort underveis, improvisering i testsituasjonene og ut fra innholdet i loggene. Dette regnes som det empiriske grunnlaget, og innledningen for analyseprosessen og hva som vil tre fram som mest sentralt i fenomenet. Feltarbeidet i studien og flere års erfaring fra arbeid med barn i barnehage, teori og tolkning har utviklet min innsikt og intuisjon som forsker i feltet. Creswell trekker fram at forskere som gjør kvalitativ data analyse ofte tar i bruk de tre Iene ”insight, intuition and impression” (Dey 1995 i Creswell, 2013. s. 182). Jeg har nærmet meg feltet og innsamling av data ut fra en fenomenologisk og hermeneutisk innstilling og inkluderer min subjektive innsikt, intuisjon og inntrykk i utviklingen av analysen og tilnærmingen til essens og resultat. Både problemstillingen og tema har formet seg underveis i takt med hva som har tred fram som sentralt, og i tråd med en teori om fenomenologi og tolkning.

22 logger med egne fortellinger og kommentarene fra barnets kjente voksne utgjør materialet for tolkning og analyse. Målet med analysen er å synliggjøre hvilke sentrale kommunikative aspekter som trer fram som mest sentrale for små barns trivsel under strukturerte

testsituasjoner i barnehagene. Jeg har jobbet ut fra en fenomenologisk analysestruktur beskrevet gjennom Creswell (2013) med spesifikk referanse til Mustakas og har tilpasset strukturen til mitt materiale.

3.8.7 Personlige erfaringer med fenomenet

Jeg opplever at hvordan jeg viser meg for barnet, min følsomhet for situasjonen og hvordan barnet opplever meg, er betydningsfullt for å finne fram til hverandre. Det handler om å være åpen for hva som enn kan dukker opp i det øyeblikket en trer over dørterskelen og det å klare fange mulighetene som byr seg. Muligheten som byr seg kan vises gjennom barnet kroppslige uttrykk slik som når ”Barnet ser på meg med et nysgjerrig blick og holder seg tett inntil kroppen til den kjente voksne” (Logg 1). Her ser jeg nysgjerrighet og skepsis samtidig, det gir føringer til mine videre handlinger. Innledningene gir anledning til å komme på en kommuniserende bølgelengde med hverandre. Jeg opplever at hvordan jeg klarer å by på meg selv har betydning for hvordan barnet møter meg. Hva barnet kommuniserer gjennom sine kroppslige og verbale uttrykk har betydning for hvordan jeg intuitivt og improvisert velger å gå fram og hvilke hensyn jeg tar gjennom alle faser av testsituasjonen. Barn møter meg med skeptiske blick, skeptiske og nysgjerrige blick, åpne og nysgjerrige blick, alvorlige og usikre blick. Det første blicket og de kroppslige uttrykkene har variert og uttrykkene har ofte forandret seg i løpet av møtet. Jeg opplever at de fleste barna utvikler seg fra skepsis til imøtekommenhet og glede, og at samspillet, testene og rosen skaper engasjement.

3.9 Sammendrag

Kapittel metodologi inneholder 8 delkapittel eller tema som jeg tar et enkelt tilbakeblikk på. Studien har metodologisk en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, og filosofisk er studien forankret i fenomenologisk tenkning. Jeg har løftet fram de inngangene til fenomenologi som jeg har funnet essensielle gjennom noen av fenomenologiens kilder og gjennom hovedbegreper. Det har vært fokus på forståelse for persepsjon og kropp i sammenheng med ens egne og andres livsverdensperspektiv, fenomenologisk forskning som en praktisering av omtenkksomhet og en studie av essenser. Fortolkningen er hermeneutisk med utgangspunkt i å skape forståelse ved å se deler i sammenheng med helheten. Denne pendlingen kan ses som ulike forståelsessirkler. Forforståelsen og utvikling av nye forståelser ses i sammenheng som en sirkelbevegelse, teori i sammenheng med opplevelser en annen forståelsessirkel. I en fenomenologisk-hermeneutiske, forskende tilnærmingen er det fokus på å utvikle forståelser og finne fram til essenser av et fenomen.

I delkapittel og tema perspektivtakning, fremmer jeg studiens fenomenologiske perspektivet som imøtekommende, sensitiv og kjærlig, og jeg drøfter muligheten for å ta barns perspektiv. Neste tema tar for seg at testsituasjonene ses som konstruerte ved at situasjonene ikke er hverdagslig. Testsituasjonene er konstruert for å gjennomføre tester ut fra det nasjonale forskningsprosjektet. Jeg tar opp at testmetoden kan forstås som en aktør på lik linje som menneskeaktørene i situasjonen.

Omsorg og etikk i testsituasjonen er det neste. Her tar jeg opp en omsorgspreget relasjon og stiller meg spørrende til, hvordan en testsituasjon sammen med en ukjent og fremmed kan bli en trivelig, interessant og frivillig situasjon for barnet. Den etiske fordringen vektlegges og omsorgsperspektivet ut i fra livsverdensteorien. I tema forskningsetiske betraktninger nevnes første de formelle forskningsetiske hensyn og videre tar jeg for meg barns krav på beskyttelse. Jeg drøfter ulike etiske dilemmaer som dikotomiske forhold mellom deltakerne og vurderingene som ligger til grunn for å avbryte en test. Det neste temaet som tas opp er studiens reliabilitet som refereres til pålitelighet, og studiens validitet forstås som troverdighet. Jeg tar for meg ulike deler av forskningsprosessen som gjør studien pålitelig og troverdig. Videre utdypes kvaliteten i den kvalitative studien.

Det siste temaet i metodologien tar for seg forskningstilnærmingen. Dette området er inndelt i mindre underkapitler som synliggjør studiens utvikling og beskriver delene av prosessen som fører fram til hva jeg anser som resultatet av studien. Prosessen kommer fram gjennom beskrivelser av studiens utvalg og forskningsmaterialet, hvilke ulike roller jeg har hatt i feltet, uformelle samtaleintervjuer, handlingsrekkefølgen i en testsituasjon beskrives, testsituasjonens omgivelser, analyseprosessen og de personlige erfaringene med fenomenet.

Jeg regner neste kapittel som hovedkapittelet i studien, det omfatter hva jeg har funnet som de mest essensielle områdene i studien og utgjør resultatene. I kapittelet bruker jeg begrepen kategorier og grupper. Kategorier viser til hvilke kommunikative aspekter jeg har funnet som sentrale i testsituasjonene for barns trivsel. Gruppene viser til variasjoner av barns trivsel.

4. RESULTAT

Resultatene som er skrevet fram omfatter fire kategorier med sentrale kommunikative aspekter ut fra testsituasjoner fra hele forskningsmaterialet, og tre grupperinger med variasjoner av barns trivsel. I kapitlet tar jeg først for meg kategoriene som viser til sentrale kommunikative aspekter, så gruppene som viser til variasjoner av barns trivsel. Jeg avslutter med en sammenfatning der resultatene beskrives som enkeltessenser og som samlet i en felles essens.

Jeg referer i studien til testsituasjonene, opplevelsene og det relasjonelle perspektivet mellom barnet og meg. Det betyr ikke at barnets kjente voksne ikke er tilstede. I alle testsituasjonene er barnets kjente voksne alltid fysisk tilstede i rommet. Den voksne er ofte aktiv med i begynnelsen av testsituasjonen og avhengig av situasjonens utviklingen, etter hvert mer tilstede som en passiv observatør og trygghet for barnet. Barnets kjente voksne blir referert til ut fra deres kommentarer fra samtaleintervjuene foretatt etter testsituasjonene.

Oppbyggingen av delkapitlene med kategorier og grupper er hovedsakelig:

1) beskrivelse med eksempler fra ulike testsituasjoner der kommentarer fra barnas kjente voksne viser til ulike sider ved kategoriene og gruppene, 2) utdrag fra mine fortellinger, 3) en reflekterende sammenfatning knyttet opp mot teori og forskning.

4.1 Kommunikative aspekter - fire kategorier

Her beskrives aspekter av de kommunikasjonshandlingene som er funnet mest sentrale for barns trivsel. Disse er ordnet i kategoriene: *Sensitiv oppmerksomhet - Improvisasjon - Ros og engasjement - Tempo og rom for pauser*. Bakgrunnen for kategoridannelsene er uttrekking av de mest varierte og interessante kommentarene fra barns kjente voksne og utdrag av mine fortellinger fra loggmaterialet. Det som ble trukket ut ble behandlet som signifikante ytringer. For å danne meg en forståelse for hva ytringene gav uttrykk for har de blitt sidestilt, tolket og vurdert. Denne framgangsformen kan beskrives som en ”horizontalization” (Moustakas i Creswell 2013, s. 82). Med utgangspunkt i de signifikante ytringene og med tanke på hva som ble opplevd som de mest sentrale kommunikative aspektene for barns trivsel i de ulike testsituasjonene, ble disse fire kategoriene formet.

4.1.1 Sensitiv oppmerksomhet

Kategori *Sensitiv oppmerksomhet* beskriver ansvaret til testpersonen i testsituasjonen for opplevelsen til barnet. Oppmerksomheten baseres på et fokus på at barnet opplever at deres

innspill blir tatt imot som viktige bidrag for utviklingen av samspillet. Den kjente voksne sammen med Jens forteller under intervjuet om hva hun opplevde og beskriver det som å finne tonen, ”Du så hva han ønsket - du fikk raskt hans interesse - du og han fant tonen...” (Logg 18). Jurgis kjente voksen vektlegger gjensidighet og tilnærming og forteller at ”du startet på hans premisser, hans ønske og så testen” (Logg 11). Thomas sin kjente voksen legger vekt på barnets trygghet og et felles fokus, og forteller at ”når han er trygg så snakker han - bare det at dere hadde felles fokus gjorde at møte ble så bra, da er dere der begge to” (Logg 12). Andre voksne forteller om at å vente, gi barna tid, ikke overstyre har vært viktig i testsituasjonen ”Du har en rolig og fin framtoning og spiller på hva som dukker opp - hva barnet kommer med - skjer i situasjonen” (Logg 13). Stine sin kjente voksen forteller om hva hun opplevde i selve testingen at ”Du lot henne få lov til å prøve” - ”Da får du følelsen av at dette er noe vi gjør sammen, og ikke bare noe du vil ha meg til å gjøre” (Logg 17). Natasha sin kjente voksen forteller om en innføling til når det passer å begynne på testeoppgavene, at ”du introduserte når ho var blitt trygg” (Logg 3). Den kjente voksne til Elias forteller at det er viktig å være på samme kanal og ”... dere var på samme kanal hele tiden” (Logg 22). Sensitiv oppmerksomhet er ut fra mine opplevelser en nødvendighet i alle faser og beskriver en måte å vurdere for eksempel når det passer å introdusere en test. I den innledende togleken med Elias passet det å legge opp til en pause, en ”... sovepause for togene” for å gjøre testene sammen (Logg 22).

Jeg finner her at en sensitiv oppmerksomhet fra testpersonen kan ha betydning for å trives i hverandres selskap. En slik oppmerksomhet handler blant annet om omsorg for den andre. Det utfordrer testpersonens ”...strävan att försöka närma sig barnets livsvärld” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 83). De referer til at barnets livsverden dreier seg om barnets tenkning, måte å forstå seg selv, andre og sine omgivelser, kroppslighet og følelser. Å møte barn med en sensitiv oppmerksomhet innebærer ut fra min mening, en forståelse for den andres situasjon og å forsøke og lese den andre slik som Johansson og Pramling Samuelsson beskriver det. Tholin (2011) tar for seg evne til å se, bli berørt og beveget i møte med barn og beskriver det som *profesjonell omsorg*. En profesjonell omsorg kan utfordre en persons evner og kompetanse i testsituasjonene, og ut fra min erfaring passer en sensitiv oppmerksomhet inn i beskrivelsen av profesjonell omsorg. *Innføling* er et begrep fra Edith Stein, gjennom Svenneby (2007). Det beskrives som et sosial fenomen, en bevissthetstilstand som kan knyttes til Noddings *mottagelighet* som handler om å være opptatt av andre (Øksnes & Steinsholt, 2007). Mottagelighet ut fra det å være opptatt av andre, er en betingelse for å være

i en omsorgsrelasjon, og er en beskrivelse som kan passe til kommentarene fra barnas kjente voksne. Ut fra mitt syn inneholder en sensitiv oppmerksomhet et spekter av forståelser som kommer til uttrykk gjennom møte barn.

Utdraget som følger beskriver en innledning i en testsituasjon der vi finner hverandre gjennoms barnets interesse for lydene som dyr lager. Carmen er den kjente voksne og Einar er barnet. Jeg opplever i starten at han ikke har særlig lyst til å forholde seg til meg:

... De holder på med puslespill med dyremotiv og ser opp på meg når jeg kommer inn. Jeg småprater litt om at nå er jeg her og at det var kjekt å se både Carmen og Einar. Jeg setter meg ned på den ledige lille stolen ved bordet. Møblene er små og derfor kommer vi ganske nær hverandre. Jeg tror det blir litt for nært for Einar og merker at han trekker seg bitte litt over mot Carmen uten å gjøre noe vesen av det. Han virker uforstyrret, og kanskje er det det han ønsker å gi uttrykk for når han holder blikket festet på puslespillet foran seg og fortsetter å snakke om dyrefigurene. Einar ser ikke i min retning, han er vendt mot Carmen, de snakker om tigeren (løven) i puslespillet og om de andre dyrene. Jeg velger å sitte og lytte en stund. Han er tydeligvis opptatt av lydene dyrene lager, etter hvert prøver jeg å komme inn som en enkel samtalepartner ved å snakke om det samme som han. Altså om lyder som dyr lager. Etter hvert opplever jeg at han syntes at det var greit at jeg blir med i samtalen, og han forsetter å snakke om lydene til de enkelte dyrene. Jeg sier omtrent det samme som han og utvider med å foreslå noen lydvarianter. Jeg sier lydene med min stemme, og jeg får inntrykk av at han syntes det var interessant å høre lyden av dyrelydene fra en ny stemme og ny person. Han lytter til mine lydforslag og etter hvert er det vi to som har en interessant samtale gående. Vi snakker oss igjennom to puslespill med dyrefigurer... (Logg 5)

Etter at jeg opplevde at vi klarte å nærmet oss hverandre tenkte jeg at Einar slappet av og var blitt mer åpen og imøtekommen mot noe nytt og ukjent. Jeg tenkte at han kanskje var klar for å finne testeoppgavene spennende og utfordrende. Når testebøkene ble åpnet så jeg at han var spent og utålmodig etter å komme i gang. Begge testene opplevde jeg som interessante for Einar og at han etter hvert likte å gjøre noe sammen med meg etter en litt avvisende start.

4.1.2 Improvisasjon

Kategori *Improvisert lek og samtale med utgangspunkt i barns verbale og kroppslige uttrykk* peker på å fange mulighetene som byr seg i øyeblikket ut fra omgivelsene og barns bidrag, ut fra en betydning av barns uttrykk og initiativ. I intervjuet tar Mikael's kjente voksen opp leken

i situasjonen og forteller at det var ”Bra at du kom inn i våres leik og overtok dinosauren – ... her fikk du og han ein slags dialog sammen uten at eg va med” (Logg 21). I en annen testsituasjon utvikles et samspill gjennom å male sammen og barnets kjente voksen forteller at ”Hu malte i dine fotspor!” – ”Hu tok initiativ og sa ”mammaen gjemt seg!” (når hu malte over mitt malte smilefjes) - ”Hu var tydeleg fenga av det, det såg eg på kroppsspråket og ansiktet” (Logg 20). Overgang fra en lekende innledning og til testing kan improviseres gjennom hva omgivelsene kan tilby. Jens var mer opptatt av tallbildene på veggen enn testebøkene. Tallene ble et samtaleemne og en improvisert og interessant start på testen fordi på baksiden av bildekortene var det også tall. Jens sin kjente voksen er opptatt av at ”Han gav interesser og ideer, og ...” at barnets uttrykk førte til en improvisert lek mellom oss. Hun forklarer i intervjuet at ”Han dupper inn i sin fantasiverden når han får mulighet til det” (Logg 18).

Her er et utdrag fra den innledende, første tiden før tallene på veggen og testing. Utdraget viser hvordan jeg prøver å nærme meg Jens ut fra hans fantasifulle uttrykksform:

Vi satt ved et bord i et lite rom og Jens begynte å fly med bil-puslespillbrikkene (figurer av barnefilmkarakterene i Lynet McQueen). Jeg tenkte at han var åpen for fantasifulle innspill. Mine første innspill med kjøring med bilbrikkene på bordet vekket ikke akkurat interessen til Jens, så jeg tok et papir og brettet og rev remser så det ble en slags papirvei med en papirtunnel. Jens holdt opp med sitt og observerte mitt papirarbeid. Jeg så at Jens sine øynene lyste opp og han hjalp meg, kommenterte papirveien mens de ble laget, og begynte å prøve den ut. Jens kjørte forsiktig med puslespillbrikken på papirveien og gjennom tunnelen... . (Logg 18)

Jeg opplevde at Jens utfordret meg med sin flyging, og min kjøring på bordet med puslespillbrikkene ble tatt imot som om han tenkte ”ja vel, kan du ikke bedre”. Så jeg fant noe kopipapir og lagde papirveier. Etter dette papirstuntet opplever jeg at vi fikk bedre kontakt, vi fant på en måte fram til hverandre gjennom en improvisert fantasilek. Steinholt er opptatt av improvisasjon og beskriver at, det å ta ting på strak arm er et av de mest vitale aspektene, ”Improvisasjon blir knyttet til det som skjer her og nå, og som rett og slett hører øyeblikket til” (2006, s. 25).

Ola i Logg 4 liker tog, og hans lek med toget oppfattet jeg som et lekende initiativ og en invitasjon rettet mot meg til å nærme meg hans lekeverden. Utdraget beskriver hvordan det grønne toget inspirerte til en improviserte lek der vi gjorde noe sammen. Ola kjørte og mine fingre fikk være med:

... Jeg opplevde at et grønt leketog utvikla seg til å bli et samlende objekt mellom oss. Jeg satt på gulvet og på en krakk mellom oss hold Ola på med toget. Han kjørte det forsiktig fram og tilbake for seg selv. Jeg kommenterte alle hjulene toget hadde, og han viste meg hvordan det kjørte framover og hvordan det kunne ”bakke” som han sa. Toget var stort nok til at to av fingrene mine kunne på liksom være en slags levende figur som hadde lyst til å være med på en tur. Ola så ut til å bli forsiktig fascinert. Jeg fikk inntrykk av at Ola likte dette innspillet og han ble med på leken. Denne finger-figuren fikk gå inn i toget. Den fikk være med på en kjøretur til byen for å kjøpe is. Ola smilte glad til meg, og når figuren hadde kjørt to ganger ville den av, og den vinket ”hade” til Ola og toget... (Logg 4)

”Improvisatoren venter på øyeblikket der det som skjer, skjer,...” sier Steinsholt (2006, s. 25). Han knytter improvisasjonen opp mot det uvisse, og beskriver improvisasjon som en leken opplevelse og som noe som dukker opp samtidig med at det skjer. I testsituasjonen er jeg først avventende og oppmerksom på hva Ola viser at toget kan gjøre. Det kan oppfattes som en ”passiv” måte å møte den Andre på, og en form for å ta ansvar ved å gi andre oppmerksomhet og rom for å uttrykke seg. Begrepet *passivitet* blir tatt opp av Steinsholt, han referer til Levinas (1996) og at ansvar for den Andre har blant annet med å være sensitiv, berørt, følsom, kreativ og sårbar (2006, s. 39). Jeg finner her at improvisasjon kan knyttes til både en sensitiv oppmerksomhet og til omsorg. *Barns bidrag* er et begrep som jeg har hentet fra Halldén (2003) som retter det mot barns perspektiv. Et bidrag fra barn har ut fra hva jeg forstår, å gjøre med å klare fange noe som barnet gir uttrykk for, og se på det som et bidrag til å se ut fra et barns perspektiv. Jeg oppfatter Olas fascinasjon for tog som hans bidrag og en invitasjon til å se fra hans perspektiv.

4.1.3 Ros og engasjement

Kategori *Ros og engasjement under testing* beskriver et kommunikasjonsaspekt som fremmer trivsel og motivasjon. Det er en aktiv form for å komme barnet i møte i en krevende situasjon, og en måte å tydelig vise en takknemlighet for at barnet yter sitt beste. Jeg har tenkt at ros og et tydelig engasjement forteller barnet at, jeg verdsetter og bekrefter alle dine valg som gode valg. Under intervjuet forteller Ellen sin kjente voksen at ”hu blei så

imøtekommende av rosen” (Logg 7). Elias sin kjente voksen forteller at han ”ble veldig fornøyd, smilte og var enig i at han var god” – ”Han ble glad og berørt, til mer du fylte på jo mer vokste han og strutta av fornøyelse” – ”Unger kan ikke få nok av både bekreftelser og at de er gode” (Logg 22). Under testingen og etter å fått høre ”du er så god!” gjentok Elias lavt for seg selv ”ja, eg e go”, og iblant rørte han litt på seg som om det kriblet av gode følelser i kroppen (Logg 22). Andre barn uttrykket seg ikke så tydelig, men Jens sin kjente voksen forteller at det var ”Bra at han fikk bekreftelse fra deg innimellom, han trengte det og vokste på dette”- ”Han ville ikke vise det” (Logg 18). Jeg opplever at barn trenger ros uansett hvilke valg de gjør underveis i testsituasjonen. Natasha sin kjente voksen fortalte at ”underveis var du støttende og oppmuntrende selv om ho ikkje svarte riktig” (Logg 3). Generelt sett opplever jeg at rosen virker kontaktskapende og motiverende.

Utdrag fra min opplevelse i Logg 1 beskriver Camilla når hun jobber med oppgavene i den første testboken og hvor ivrig hun blir:

... Camilla studerer bilderekken nøye og sier ingenting. Så får hun et bildekort av meg samtidig som jeg spør om hvilket bilde i boka hun tror at dette bildekortet passer til. Hun ser ivrig på bildekortet og legger det under et av bildene i boka uten å si noe. Jeg sier begeistret at dette er ”kjempebra”, vender om og sitter klar med et nytt bildekort i hånden. Vi forsetter med å studere nye oppslagene med nye bilderekker og Camilla griper kortene som jeg byr fram med et lekent ”ta-daa..”. I blant er hun så ivrig at hun tar kortet ut av hånden min før jeg får tid til å by det fram. Camilla jobber ivrig og stille, og ved hver plassering av bildekort får hun høre av meg at hun er god... (Logg 1)

Barnets kjente voksne forteller under intervjuet at Camilla ”følte at hu mestret dette og likte å få høre den gode responsen, kjempebra!” (Logg 1). Å være rosende og vise engasjement ut fra en ektefølt og autentisk måte kan ses ut fra *Den etiske fordringen* (Løgstrup i van Kooten Niekerk introduksjon, 2007). ”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd...” (Løgstrup i Tholin, 2003, s. 99). Jeg vil trekke fram tolkningen av den etiske fordringen som en ektefølt og autentisk måte å forholde seg til barnet når det jobber med testen. Merleau-Ponty, tolket av Gallagher beskriver forståelsen for mennesket i verden som kroppslig og autentisk (2010, s. 183). Jeg tenker at barnet er i en sårbar og krevende situasjon og har behov for å få ekte bekreftelser på at alle valg eller svar, er gode svar. En naturlig, autentisk og ektefølt ros og engasjement viser noe mer enn

hyggelige høflighetsros. Sette fra et annet perspektiv og barns perspektiv, kan engasjement i å prøve å forstå barnets situasjon når det holder på med testoppgavene, ses ut fra de vilkårene som barnet er i og hva dette innebærer for barns erfaring (Johansson, 2003). Barns perspektiv ”... handlar å ena sidan om att ta fasta på de villkor under vilka barn lever och vad dessa innebär för barns erfarenheter, å andra sidan om att...” (Johansson, 2003, s. 42). Barnet som testes er under spesielle vilkår, og jeg synes det er viktig at erfaringene barn sitter igjen med etter testsituasjonen og møte med en ukjent testperson, er så god som det har vært mulig å få til. Jeg tenker at den ekteføyte, uttrykte rosen er en direkte form for respons og bekreftelse og er noe testpersonen kan by på av seg selv. Rosen kan kanskje føre til at barnets erfaring med å bli testet blir generelt god; for til tross for eventuelle ubehag ble det ros for strevet.

4.1.4 Tempo og rom for pauser

Kategori *Tempo og rom for pauser under testing* viser til oppmerksomhet for barns uttrykk for ønske om variasjon av tempo og barns behov og initiativ til korte pauser. Jeg opplever at barn iblant har behov for tid til å tenke og prøve å forstå oppgavene i testen, andre ganger er hurtighet motiverende og løfter stemningen. Under intervjuet forteller Natasha sin kjente voksen om tempo, at ”dere fekk ein gang på det (rytme) - eit samspel hvor jenta dreiv det vidare” (Logg 3). Om behov for tid forteller Elias sin kjente voksen at det var en ”fin måte å vente, han fikk føle at det ble hans valg” (Logg 22). Barn viser behov for tenkepauser på forskjellig måter. Når oppgavene i testen etter hvert ble mer krevende vendte Jens iblant blikket fra oppgavene til tallbildene på veggen, kanskje han trengte å feste blikket på noe som ikke krevde noe av han, vi var stille og så begge på veggen og iblant snakket vi litt om disse tallene (Logg 18).

Thomas tar initiativ til sine pausebehov på en kroppslig måte under testingen og her er et utdrag fra min opplevelse i Logg 12 ”ska berre gjera eit triks”:

... Testebøkene hadde ligger på gulvet ved siden av hele tiden og når leken begynte å bli mindre engasjerende begynte vi med den første testeboken, på gulvet og rett ved bilene og parkeringsanlegget. Thomas viste interesse og engasjement, det virket som at han likte å bli utfordret litt, likte oppgavene, men etter hvert som oppgavene ble vanskeligere så det ut til at han trengte å bevege seg litt. Thomas satt på gulvet og jeg så at han ble litt urolig etter hvert i kroppen. Han hadde blikket på oppgaven i boka og samtidig beveget han litt på bein og armer. Virket litt urolig i kroppen og løftet seg litt opp på armene samtidig som han hadde fokus på oppgavene i testeboken. Så rullet han seg raskt bakover og opp med begge beina i lufta og så

tilbake i sitteposisjon for testeoppgavene. Etter et par oppgaver og medfølgende turninger forklarer Thomas at han ”ska berre gjera eit triks” og ruller så bakover igjen. Dette gjentok seg og ble hyppigere etter hvert som oppgavene ble mer og mer krevende. Jeg synes det var interessant at barnet tok initiativ til småpauser på sin kroppslige måte. Jeg opplevde at vi kom hverandre i møte på en fin og varsom måte. (Logg 12)

Denne kategorien tar for seg en sensitiv oppmerksomhet og en følsom mottagelighet for hvilke tempo som til enhver tid passer under testingen. Jeg har funnet at oppmerksomhet for at hurtighet, noe som løftet stemning, har vært engasjerende for noen barn og i enkelte deler av testeoppgavene. Jeg har funnet at det å kunne ta tempoet ned til å ta det sakte, avpasse, vente, gi god tid, har vært viktig for barn i deler av testeoppgavene. Tempo har også å gjøre med å se barns behov for pauser, og kunne stoppe opp og vente. Å se barns behov har å gjøre med å oppfatte de kroppslige uttrykkene. Når det gis rom for pauser erfarer jeg det slik at det er noe jeg uttrykker mer kroppslig enn verbalt. Jeg kanskje retter meg opp og tar blikket bort fra oppgaven, eller jeg retter blikket mot det som barnet har rettet blikket mot. Det blir som små opphold, med stillhet, eller at vi snakker om andre ting som for eksempel tall som henger på veggen, eller å bare vente på at et barn har fått turnet litt. Når testperson er kroppslig tydelig på at hun anerkjenner barnets behov for pauser, så ser jeg for meg at barnet opplever nettopp det. Denne følsomme mottageligheten, som en åpen bevissthetstilstand med utgangspunkt i beskrivelse av mottagelighet ut fra Noddings, har ut fra mitt perspektiv å gjør med sensitiv oppmerksomhet (Øksnes & Steinsholt, 2007).

4.2 Barns trivsel – tre grupper

For å nærme meg en forståelse for hva barn har opplevd har jeg sett på variasjonene av uttrykksformer i loggmaterialet og det ble dannet kategorier ut fra fellestrekkene. Her i denne delen har jeg sett på uttrykk for variasjoner av trivsel, og på hva som kunne forstås som fellestrekk innen variasjonene og dannet gruppene: *Åpen og Trygg – Nysgjerrig og Skeptisk – Lukket og Skeptisk*. I forbindelse med å undersøke barns trivsel er det altså loggmaterialet/forskningsmaterialet og utvalget av signifikante ytringer som igjen er grunnlaget. Disse inneholder beskrivelser av hva vi gjør sammen, opplevelser av det enkelte barnet og hva jeg opplever at barnet uttrykker. Kommentarene fra barnas kjente voksne løfter fram deres opplevelser av situasjonene ut fra en blanding av inntrykk og tolkninger. Både kategoriseringene og grupperingene innebærer tolkning av tidligere tolkninger. Det fenomenologiske-hermeneutiske perspektivet står sentral i fortolkningsarbeidet.

Det knyttes usikkerhet til å tolke og forstå små barns opplevelser fra deres perspektiv, blant annet er verbalspråket begrenset, men i møte med det enkelte barn opplever jeg ikke at kommunikasjonen er begrenset. Barn viser sine opplevelser kroppslig og verbalt, og jeg som testperson, aktiv deltaker og forsker i studien, har hatt min oppmerksomhet rettet mot barns kroppslige og verbale uttrykk. Å tolke barns uttrykk og prøve å se fra deres perspektiv har vært viktig for å utvikle god kontakt, for testingen og egen studie. Usikkerhet om hva andre opplever og det å forstå fra det enkelte barns perspektiv, kan også knyttes til at jeg ikke kjenner barnet og til asymmetrien i forhold til alder og posisjon.

Barnas opplevelse i testsituasjonene kan ses eller tolkes gjennom mengden og variasjoner av beskrivelser i 22 logger som representerer 22 barn. I dette kapittelet er barna blitt ordnet i tre grupper ut fra hva som er funnet som felles ut fra barnas generelle trivsel. Grupperingene som presenteres er gjort med utgangspunkt i hvordan trivselen har blitt fortolket, beskrevet og forstått av barnets kjente voksne og meg som forsker. Gruppene indikere barns trivsel gjennom opplevelsen av å være i strukturerte testsituasjoner.

Ut av loggmaterialet har jeg funnet: 5 barn som kan beskrives som *Åpen og Trygg*, 13 barn som kan beskrives som *Nysgjerrig og Skeptisk*, 4 barn som kan beskrives som *Lukket og Skeptisk*. Disse utgjør tre grupper med variasjoner av trivsel innen hver gruppe, og gruppenavnene indikerer barnas opplevelse. Med utgangspunkt i gruppene finner jeg at 18 barn (5+13) på et generelt nivå, kan ha opplevd oppmerksomheten fra meg og barnets kjente voksen, og testingen som positiv og interessant, og 4 barn som kan ha opplevd hele eller deler som problematisk.

4.2.1 Åpen og trygg

Felles for de fem barna funnet som *Åpen og Trygg* er at de viste en stabil åpenhet og trygghet for en ny og ukjent situasjon og person i alle faser av testsituasjonen (Logg 3, 22, 11, 17, 15). Under intervjuet forteller Stines kjente voksen at ”Hu opplevde som stas at det var henne du skulle være med selv om du hadde snakka med alle rundt bordet” (Logg 17). Barnas iver, engasjement og selvtillit under testene opplevdes som stabil selv når oppgavene ble svært utfordrende og der den enkelte sannsynligvis opplevde at den ikke forsto. Det virket som de hadde en indre, urokkelig tro på seg selv. En kjent voksen kommenterer at noe av det som gjorde mest inntrykk på henne var at Elias ”... syntes det var så spennende og ble så glad og fornøyd med seg selv” (Logg 22).

Utdrag fra testsituasjonen med Natasha gir et eksempel på opplevelse av åpen og trygg:

... Det er en rolig stemning og jeg får bidra i småpraten fra første stund. Natasha virker trygg på at det skal foregå noe spesielt, og på at jeg som en helt ukjent person for både henne og Hilde, er her for å gjøre noe sammen med dem. For meg så virker Natasha interessert på en ganske forunderlig moden måte, liksom eldre og mer erfaren en hva jeg kan forvente. Jeg undret meg over at hun virket så trygg og rolig og forestilte meg at Natasha tenkte: her er det ei dame som vil snakke med meg, jeg venter og ser hva hun egentlig vil.

Etter en liten stund med bygging og småpratting finner jeg fram testebøkene og ville si at vi skal se på dette når du er klar, men jeg trengte ikke å tilby henne tid til å bli klar. Natasha reiser seg med en gang og ville se. Boken blir lagt på gulvet foran henne og jeg sitter på gulvet på siden av boka og har bildekortbunken i hånda, og skåringsarkene og blyanten på sofasetet ved siden av. Det ser ut til at hun liker oppgavene og plasserer bildekortene på det valgte bilde kjapt. Vi kommer inni en god rytme. Nytt oppslag - bildekort, ledsaget av mitt ”tadaa..” – Natasha legger bilde på bilde - jeg noterer skåren, mens hun følger interessert med på at jeg noterer - roser hennes valg – nytt oppslag – og så samme rekkefølge. Det er tempo, det går unna. Hele første bok ble gjennomgått til siste side og jeg fikk en følelse av at hun syntes dette var interessant fordi det utfordret henne. Når jeg tok fram neste bok var hun ivrig og spent. Hun svarte øyeblikkelig og viste meg at hun syntes det ikke gikk fort nok... Etter hvert som oppgavene ble mer krevende kom flere av svarene på hennes morsmål... (Logg 3)

Hva finner jeg i dette utdraget som har å gjøre med å være åpen og trygg? Og hva er det som gjør at jeg finner disse fem barna som nettopp åpne og trygge? Jeg beskriver en undring over at barnet uttrykker en rolighet, modenhet og trygghet på seg selv, og undringen referer til at jeg opplevde det som spesielt. Undringen gikk ut på at hver av dem på sine særegne måter skilte seg ut fra andre, og passer til en felles beskrivelse som åpen og med en forunderlig tro på seg selv, som jeg syntes var stabil gjennom hele situasjonen. Gunvor Løkken (2011) i sin studie av toddlere eller små barn, har tatt utgangspunktet i sine *levde erfaringer* som observatør blant toddlerne og Merleau-Pontys *Phenomenology of Percetion* (1962, 1964). Hun baserer sin tolkning på å forstå små barn som situert i verden og sosiale, perseptive kropps-subjekter (2011, s. 162). Det kan i denne sammenheng forstås som at Natasha og de andre barna på cirka 2 år og 8 måneder er tilstedeværende som sosiale, tenkende kroppsobjekter, sensitiv oppmerksom på andre og sine omgivelser. Hver og en uttrykker seg slik at

jeg på samme måte som dem, situert i verden som et sosial, perseptivt kropps-objekt, oppfatter dem som forunderlig åpne og trygge. Løkken uttrykker seg slik:

Being likewise situated as a body-subject-observer, this philosophy implies "... that I, in observing toddlers, feel my way into their manners, tone and accent, before I experience explicit reflections and formulate conclusions about them". (Løkken, 2000b, s. 15 i Løkken, 2011, s. 162)

Tenkningen på at beskrivelsen for hvordan oppleve hverandre som kroppssubjekter, passer til begges perspektiv, barnet og mitt perspektiv, finner jeg interessant.

4.2.2 Nysgjerrig og skeptisk

Felles for de 13 barna i gruppe *Nysgjerrig og Skeptisk* er at trivselen deres har blitt opplevd som ustabil, men med en positiv utvikling. Disse barna utgjør hovedgruppen. Det enkelte barn opplevde jeg i startfasen som skeptiske, reserverte, generte, usikre og noen engstelige, men også mer eller mindre nysgjerrige (Logg 1, 4, 5, 2, 9, 7, 18, 13, 12, 20, 19, 6, 14). Mine inntrykk er at flere opplevde det som vanskelig i starten, men var nysgjerrig på hva jeg kunne by på. Felles for denne gruppa er også den positive utviklingen. Utviklingen av trivselen til det enkelte barn er blitt flittig kommentert. Ellinors kjente voksen forteller i intervjuet at "... den skeptiske holdningen hennes i starten gikk fort over.." (Logg 2). Om Marie sin positive utvikling fortelles det at "Hu kunne godt ha tidd heilt stille, eg va veldig usikker på hvordan hu ville møte deg" - "Gikk veldig bra, hu godtok deg. Hu storkoste seg!" (Logg 20). I forhold til samspillet mellom barnet og meg kommenterer barnets kjente voksen at "Einar opplevde det som gøy" - "at du var interessert i hva han sa, slik som med hesten og de andre dyrefigurene i puslespillet" - "når du lagde lydene til dyrene" (Logg 5). I forhold til barnas opplevelse av testene har det blitt sagt at "du venta til barnet var klar" (Logg 2) og "du ikkje press på han" - "hvis han gjorde feil så fikk han ikke vite det - det var bra!" - "du opptrede likt om det var feil eller riktig" (Logg 4). Om Marco sin opplevelse forteller barnets kjente voksen at "han smilte til meg når han fikk skrøyd" - "ville ikkje slutte, virket skuffet da det ikkje var fleire bildekort igjen" (Logg 14). Einar uttrykker sitt engasjement og den kjente voksne sier at "for hver oppgave i boka klappet han for seg selv - det var positivt" (Logg 5). Noen av barna har vist at de har hatt behov for pauser og Ola sin kjente voksne forteller at "Ola hadde toget med seg under selve testen og kjørde over sidene i blant - følte

trygt og det ble pauser” (Logg 4). Kommentarene fra de kjente voksne tolker jeg som indikasjoner på barnas opplevelse og at trivselen var stigende.

Utdraget fra Logg 2 viser en utvikling av barnets trivsel. I fortellingen er Carmen den kjente voksne og Ellinor er barnet:

Barnet står tett ved siden av sin kjente voksen i garderoben, hun ser på meg med et alvorlig blick og gjør en bevegelse med munnen og gjømmes delvis bak den voksne. Det jeg ser er ei jente som viser at hun ikke har lyst til å treffe meg (kroppen, blikket)...

Vi går til et kjent rom og setter i gang en aktivitet som barnet ønsker å gjøre

... Carmen finner fram flere hullebrett, et par skåler og en stor plastkrukke med fargerike stifter og vi går inn på et lyst, rom med lave små bord og stoler. I det vi er i ferd med å gå inn, slår en liten gutt på samme alder med Ellinor, følger med oss. Jeg nikker godkjennende til Carmen og tenker at det kanskje er bra for Ellinor at han er med oss før vi setter i gang med testen. Og jeg tenker at det vil ta en stund før Ellinor kanskje vil godta at jeg er her og omsider vil snakke med meg.

Vi sitter sammen rundt det lille bordet, gutten, Carmen, Ellinor og jeg. Jeg viser henne testebøkene og legger dem fra meg på en stol. Jeg gjør det for å forberede henne på hva som vil hende etterpå. Barna får hullebrettene og skåler med fargede stifter som skal trykkes ned i hullene. De ser fornøyde ut og jeg småsnakker innimellom litt med begge. Jeg passer på å ikke være for frampå, prøver å være tilbakeholden og gi rom for Ellinor. Tenker at nå er det viktigst å etablere en god og avslappet stemning gjennom pusleaktiviteten på det lille bordet.

Ellinors handlinger i situasjonen er utgangspunktet for samspillet mellom henne og meg. Så når Ellinor finner på å helle sine stifter i guttens skål kommenterer jeg dette og sier at nå ble den jo heilt tom! Hun likte å høre det, hentet mer stifter og triumferende viser hun meg at nå har hun mange stifter. Dette gjentar seg noe ganger og Ellinor smiler fornøyd til meg. Så spør jeg om jeg kan få en stift av henne, men det vil hun ikke, og gir en til Carmen istedenfor. Barna fortsetter med å trykke stiftene ned i brettet og Carmen snakker litt med dem om stiftene og hvordan de kan plasseres i brettene for at det skal bli en form. Så får jeg omsider en stift av Ellinor og jeg blir glad. Jeg blir glad for den fine fargen jeg har fått, holder den fram og gjemmer den i hånden, så holder jeg fram begge hendene så hun skal gjette hvor den er. Ellinor likte den leken, så var det gutten sin tur til å gjette, Carmen sin tur og Ellinor en

gang til. Nå føler jeg at vi kanskje har fått såpass god kontakt til at jeg tørr å prøve meg på testebøkene. Jeg nikker til Carmen og hun snakker med gutten om at i rommet ved siden av var det tid for å spise frukt. Hun følger han ut døren og han følger villig med... (Logg 2)

Disse barna utgjør i antall klart hovedgruppen. De testsituasjoner jeg har hatt ansvar for over en periode etter innsamling av forskningsmaterialet, har vist seg å ligne opplevelsene i gruppen, nysgjerrig og skeptisk. Fellestrekkene jeg har funnet er barnas uttrykk for skepsis, reservasjon, usikkerhet og utrygghet i den første tiden sammen, men bak det første inntrykket har jeg likevel ant et snev av nysgjerrighet. Følelsen av den bittelille åpenheten i nysgjerrigheten gav utsikter til at vi kunne finne hverandre på et eller annet vis, og med den positive utviklingen i hvert tilfelle sitter jeg tilbake med en god følelse av at vi har hatt det bra sammen. De litt vanskelige første øyeblikkene og den gode utviklingen ligger bak beskrivelsen av trivselen som ustabil.

De levde erfaringene, basert på forskeren og barnets kjente voksne som situerte, sosial orienterte og perseptive kropps-subjekter, beskrives ganske enkelt som opplevelser, erfaring, tolkning og forståelser (Løkken, 2011). De direkte levde erfaringene utgjør grunnlaget for å tolke fram fellestrekkene. Når jeg i ettertid fortolker min egen tekst, er det de levde erfaringene ut fra Løkken og persepsjonens fenomenologi, jeg beskriver gjennom de mer enklere begrepene. Det å føle seg inn mot hva som er ”... perceived and experienced by an alert body-subject-observer, truly (and literally) is at the heart of observation as *lived*” (Løkken, 2011, s. 162). van Manen (1990) som refererer til Merleau-Ponty (1962) og Husserl (1911/80) tar for seg det å vende seg til fenomenet for den levde erfaringen. Han gjør en fenomenologisk tilnærming ved å reflektere over essensielle tema ”About any experience or activity ... we can reflectively ask what is it that constitutes the nature of this lived experience?” (van Manen, 1990, s. 32). Og som følgende kan det spørres om: hva er det som skjer med barna funnet nysgjerrige og skeptiske?

Kanskje kan det som skjer forstås som en utviklende *mottagelighet* mot meg slik jeg var mottagelig mot dem (Noddings i Øksnes & Steinsholt, 2007). Det kan forstås som en utvikling av det relasjonelle forholdet fra en begynnende antydning til nysgjerrighet til opplevelsen av å stå i sentrum for andres sensitive og omsorgsfulle oppmerksomhet. En relasjonsutvikling, der begge utvikler forståelse for den andre gjennom å være tilstede og leser hverandre som kropps-subjekter, og sammen skape en felles improvisert livsverden. Det

virker som om at vi responderer på hverandre ved å gi hverandre sensitiv og omsorgsfull oppmerksomhet, der følelsen av improvisasjon ligger på lur og kan overraske med spennende triks - ”ska berre gjera eit triks” sa Thomas, når han følte for å ta seg pauser under testingen.

4.2.3 Lukket og skeptisk

Felles for de fire barna i gruppen *Lukket og Skeptisk* er at det enkelte barnet gir uttrykk for å ha opplevd møte med meg og/eller testingen som problematisk (Logg 16, 10, 8, 21). Generelt sett tror jeg at trivsel har vært lav i hele eller deler av testsituasjonen for disse barna. Vi klarte ikke å utvikle et samspill. Barna valgte å være tause i hele eller deler av situasjonene, eller tok fysisk avstand. De gav mer eller mindre uttrykk for at de ikke ønsker å komme meg i møte. Det var som om de ikke ville gi slipp på å undre seg over hvorfor jeg var der. De hadde jo ikke ønsket å møte meg, så hvorfor komme meg i møte? Jeg opplevde at barna forsto oppgavene i testene, men vist meg taushet og skeptiske blikk. Oppgavene er en side av det problematiske, en annen side som jeg undrer meg over er hvordan den enkelte har opplevd å plutselig komme i en situasjonen der en ukjent, men veldig hyggelig voksen prøver å styre barnet i bestemte retninger. Kan tausheten, blikkene og den fysiske avstandstakningen indikere en protest og motstand mot å bli styrt?

Utdrag fra Logg 10 og min opplevelse av møte mellom Oskar og meg:

Jeg sitter på gulvet ved inngangen til et lekerom og ungene på avdelingen leker på gulvet både her og der med forskjellige leker. Oskar har en gul traktor med tilhenger som han kjører med på gulvet, og sier med lekestemme for seg selv at han skal ”kjøyra og henta rondballar”. Begrepet rondballar synes jeg var interessant, og jeg tenker at det forteller om hans livsverden. Jeg lurer på om BASTestene kan fange opp dette barnets bondegårdsverden?

Jeg er med på måltidet og sitter ved bordet til de to barna som skal være med på BASTesting. Det ene barnet ser nysgjerrig på meg og virker avslappet og fornøyd med sin tilværelse. Det ser ikke ut til å forstyrre han at jeg er der. Han snakker og spiser. Det andre barnet, Oskar ser på meg med et alvorlig blikk under hele måltidet. Han følger meg med dette alvorlige, mistenksomme og skeptiske blikket når jeg snakker med de andre ungene...

BASbok 2 – Taushet som protest?

Taushet. Oskar responderer ikke på min spørsmål om hva bildene i testeboken viser. Alvor, virker skeptisk, urolig og utrygg. Jeg tror jeg forstyrrer hans dag. Iblant viser Oskar at han vil

se og bla selv i boken. Oskar snakket litt med sin kjente voksen om hva han ser, men ville ikke snakke når jeg spør om de enkelte bildeoppgavene. Vil tydelig ikke være med på min ”lek” (oppgavene), og viser meg taushet og et skeptisk, alvorlig blikk. Så åpner Oskar munnen, ser direkte på meg, spør oppgitt og frustrert ”koffår e det inge stutar og kydn her”?

... Hvorfor skulle han snakke om dette i boken, med meg som fremmed og som trengte seg på i hans liv uten at han ville det? Jeg fikk en sterkt inntrykk av at han ikke ønsket å møte meg. Bildene virket ikke interessante for han, han fant få bilder som passet inn i hans liv. Det opplevdes som en uønsket innblanding i barnets verden. Barnet viser sin livsverden gjennom observert lek med traktoren som skulle kjøre og hente ”rondballer”. Er Oskars taushet en protest? Jeg finner det interessant at Oskar gir uttrykk for sin frustrasjon gjennom å spørre ”koffår e det inge stutar og kydn her?” om bildene i BASbøkene. (Logg 10)

I samtale med barnets kjente voksen blir det fortalt at ”bildene i BASTesten, ikkje hans verden - han lever i ein bondeverden” (Logg 10).

Jeg finner fire barn som jeg fortolker som lukket og skeptisk. De hadde til felles at de var tause i hele eller deler av testsituasjonene, forholde seg skeptisk og holdt meg på avstand. I utdraget med Olav gir jeg uttrykk for at jeg opplever at jeg forstyrres og trenger meg på i hans kjente og trygge verden. Jeg føler at han er mistenksom og skeptisk, han har et alvor i det stirrende blikket og det er en rynke mellom øynene. Olav har rett i sin mistenksomhet, jeg vil noe spesielt og er ikke kommet for være i barnehagen hans som en av de andre voksne. Når han kikker litt i testebøkene og kritiserer innholdet av bilder, får jeg innsyn i Olavs livsverden gjennom hans mening om at det mangler noe essensielt. Jeg opplever i møte med Olav at jeg hører ikke til og får ikke slippe inn i hans livsverden. Teorien om livsverden er et filosofisk perspektiv, og ut fra hva jeg forstår er det et helhetlig syn på mennesket i en kroppslig, erfaringsorientert relasjon med verden som natur, samfunn, kultur, historie og subjekt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). ”Livsvärden är referenspunkten för alla våra erfarenheter” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 82). Mennesket erfarer og opplever verden gjennom sin levde kropp og ”Kroppen är en enhet av sinnen, tankar, känslor, språk och motorik där det fysiska är integrerat med det psykiska” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 82). Olav opplever meg og testoppgavene med sin levde kropp ut fra sin livsverden og jeg opplever han med min levde kropp og livsverden. For å oppsummere så fortolker jeg ut fra hva jeg har opplevd og skrevet fram i loggene, at tausheten, blikkene og

verbal kritikk fra barna i disse testsituasjonene, indikerer en protest og motstand mot en inngripen i deres livsverden. Barns trivsel ut fra hva de opplever i møte med en fremmed og ukjent testperson i sitt nærmiljø og selve testingen, forstår jeg som viktige bidrag til å nærme meg barns perspektiv.

4.3 Sammenfatning - enkeltessenser og en felles samlende essens

Fenomenet som undersøkes er hvordan små barn opplever strukturerte testsituasjoner ut fra kommunikative aspekter og trivsel. Her samles kategorier av kommunikasjonsaspekter i sammenheng med grupper som indikerer grader av trivsel. Hver kategori og hver gruppe representerer enkeltessenser gjennom kategoriene og gruppene. Utviklingen og fortolkningen av kategoriene og gruppene er skrevet fram som resultater gjennom kapitlene med samme navn. Enkeltessensene er samlet her for å synliggjøre de essensielle områder av studien, men de utgjør også grunnlaget for hva jeg har tolket fram som en samlende felleessens.

Fenomenologisk analyseprosess beskrives som en prosess som fører fram til et fokus på hva som viser seg som felles i deltakernes opplevelse, og forstås som essensen av forskningen (Creswell, 2013). Kategoriene og gruppene som er skrevet fram som enkeltessenser for ulike områder, indikerer hva som har hatt betydning for barnas opplevelser i testsituasjonene.

Med utgangspunkt i *hvilke kommunikative aspekter som trer fram som mest sentrale i testsituasjoner*, har jeg identifisert følgende fire kategorier og enkeltessenser:

- sensitiv oppmerksomhet
- improvisert lek og samtale
- ros og engasjement under testing
- tempo og rom for pauser under testing

I sammenheng med *små barns trivsel under strukturerte testsituasjoner* har jeg identifisert følgende tre grupper og enkeltessenser:

- åpen og trygg
- nysgjerrig og skeptisk
- lukket og skeptisk

Ut fra tolkning av mine funn finner jeg utfordringene innen det pedagogiske feltet og omsorgsfeltet som det felles underliggende i kategoriene og gruppene. Samlet sett finner jeg at kategoriene av kommunikative aspekter i sammenheng med gruppene av barns variasjoner av trivsel i testsituasjonene, viser til den samlende felleessensen:

- **sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet og improvisasjon**

En sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet og evne til å improvisere finner jeg beskrivende for hva som er felles i studien. Kategorier av kommunikative aspektene henger sammen med grupperingene av barnas trivsel, gjennom hva som ser ut til å kunne påvirke barns opplevelse og utvikling av trivsel. En sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet beskrives gjennom kategoriene som en måte en testperson er på, og uttrykkes både kroppslig og verbalt. Det kan forstås ut fra et syn på barn som likeverdige og forankret i teorien om livsverden ”Teorin om livsvärden är ett filosofisk perspektiv som tar fasta på en odelbar relation mellan människa och värld (Merleau-Ponty, 1962, i Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 82). Et sensitiv og omsorgsfull oppmerksomhet måte å være på kan forstås som et værende, og ut fra mine refleksjoner tolkes som en ontologisk kroppsliggjort bevissthet. En bevissthet som kommer til uttrykk gjennom den spontane og improviserte måten å forholde seg til barnet og situasjonen. En sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet og evne til å improvisere kan forstås som en relasjonell kvalitet, og kan påvirke barns utvikling av trivsel gjennom hvordan være oppmerksom, og gjennom åpenhet for å gripe til improvisasjon ut fra øyeblikket. Den samlende felleessensen i studien peker på hva som kan utvikle en relasjonell kvalitet.

Men, det som er funnet og beskrevet som essensen kan ikke ses som en garanti for ønsket virkningen, ikke alle situasjonene har hatt en god utvikling. Beskrivelser fra de fire barna i gruppen *lukket og skeptisk* viser at de kommunikative aspektene ikke har hjulpet alle i studien til å utvikle sin trivsel. Ut fra min og barnas kjente voksne tolkning, blir det gitt uttrykk for at møtet med meg som fremmed og ukjent eller selve testingen, var problematisk. I sammenheng med det som er tolket fram, forstår jeg de kritiske sidene som etiske og betydningsfulle overveielser i møte med små barn. Det gir en innsiktsfull bredde i andres opplevelser. Samlet sett vektlegger en essens som peker på sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet og improvisasjon, ansvaret for barns opplevelser. Ut fra min forståelse har testpersoners evne til pedagogiske takt betydning for barns opplevelse.

5. DRØFTING

Jeg vil her drøfte resultatene som jeg har tolket fram gjennom studien i sammenheng med noen kritiske perspektiver og behov for viten, teori og forskning, noen etiske betraktninger og spørsmål om kvalitet. Videre i sammenheng med studiens fenomenologiske-hermeneutiske tilnærming. I innledningen ble det henvist til Ellis og Frances (2012) undersøkelse i UK med unge mennesker som var sett som ”risky” og med behov for ”professional intervention”, med utgangspunkt i deres perspektiv på å være under vurdering. De konkluderer blant annet med at for å forstå de unge var det behov for bevisstgjørelse om maktrelasjoner og de unge trengte å bli hørt og sett som likeverdige (Ellis & Frances, 2012). Jeg viser i innledningen også til Holms (2009) evaluering av språkvurderingen av barn i Københavns daginstitusjoner. Som følge av sin evaluering etterspør han utvikling av teori om den sosiale konteksten for språklig vurdering og han undrer seg over hvordan barn opplever å bli vurdert. Begge undersøkelsene indikerer ut fra min mening et behov for viten om hvordan det kan oppleves å være i testsituasjoner, bli testet og vurdert. Videre til et behov for å vite om hva det er som kan skape trivsel og gjøre disse situasjonene til gode opplevelser. Holm skriver ”Inførelsen af sproglige vurderinger i daginstitutioner synes således i et generelt perspektiv at have medført, at der er kommet et betydeligt fokus på børns sproglige udvikling i et målingsmæssigt – men ikke i et sprogpedagogisk – perspektiv” (2009, s. 28). Følgelig kan det stilles spørsmål til hva et språkpedagogisk perspektiv inneholder. Jeg har i studien undersøkt hvilke kommunikative aspekter som har framtréd mest sentral i strukturerte testsituasjoner i forhold til barns trivsel. Gjennom studien er det identifisert fire kategorier som også kan beskrives som pedagogiske perspektiver og gjelde for både språk og andre fagområder. Felles for en sensitiv oppmerksomhet mot barnet og testsituasjonen, improvisert lek og samtale, ros og engasjement under testing, og tempo og rom for pauser, er at de dreier seg om sosiale og relasjonelle aspekter i et pedagogisk samspill. Disse kategoribeskrivelsene rommer i et sosialpedagogisk perspektiv, et spørsmål om hvordan være oppmerksom på barns behov og hvordan møte den andre som subjekt med rett til å bli anerkjent for sine opplevelser.

I studien er det som nevnt skrevet fram essenser som resultater, i form av fire kategorier som gjenspeiler viktige kommunikative aspekter for barns trivsel i testsituasjoner med de involverte barna, og tre grupper som gjenspeiler trivselen. En felles og samlende essens er identifisert som *sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet og improvisasjon*. Felleseksensene rommer alle de framtolkede beskrivelsene og teoretiske sammenhengene som løftes fram

gjennom enkeltessensene i resultatkapittelet. Det jeg har kalt enkeltessenser viser altså i tillegg til å være resultater, sammenhenger mellom resultater og relevante teori- og forsknings perspektiver.

Jeg vil her stille noen spørsmål. Hva vil det si å være sensitiv, omsorgsfull oppmerksom og kunne improvisere? Fra en side og med utgangspunkt i Noddings (1984) har det blant annet har å gjøre med følsomhet med den andre og være mottagelig i møte med for eksempel barnet og dens opplevelse. Det å være mottakelig, har å gjøre med hvordan være i stand til å gå inn i et subjekt-subjekt forhold, og det å forstå seg selv og den andre som likeverdige subjekter. Men, hvordan kan barn forstås som likeverdige og som subjekter? For å ta det siste først, Emilson og Johansson skriver ”To stimulate children’s influence, control can be exhibited by adopting a playful manner that requires sensitive responsiveness by the teacher that endeavors to come close to the child’s perspective and the child’s life-world (2009, s. 63). Hvordan forstå barn som subjekter kan ut fra Emilson og Johansson være å legge forholdene til rette for mer innflytelse til barn, ved å gå inn i dialog på en leken og sensitiv måte og der anstrengelsene kan føre en nærmere barns perspektiv og livsverden. Bae (2006) vektlegger likeverd ut fra anerkjennelse av barn som subjekter med rett til å oppleve seg sett og forstått ut fra egne tanker og følelser. Jeg ser på likeverd og subjektivitet som teoretisk nært knyttet til hverandre.

På den andre siden skal det i slike situasjoner som undersøkes i studien, gjennomføres tester eller vurderinger. Det er hovedhensikten med testsituasjoner. Følgelig kan det da stilles spørsmål om hvilken plass en sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet og improvisasjon kan få ut fra dette perspektivet. Kan det være en fare for at målet med testingen og forventninger om resultater i testsituasjonen, rangeres høyere enn hensynet til barns likeverd og subjektivitet i testsituasjoner? Kan testmetoden, testinstrukser og mål om målbare resultater skape en posisjon og situasjon som delvis fristiller en testperson fra å ta hensyn til barns trivsel i disse situasjonene? Disse kritiske spørsmålene kan ses i sammenheng med strategiske handlinger med en orientering mot å komme i posisjon, der oppmerksomheten hovedsakelig rettes mot å få skåringsresultater. Barn blir et slik utgangspunkt redusert til et middel i en samhandling. Ut fra et strategisk handlingsperspektiv ”strategic action” kan barnet i testsituasjoner bli til handlings objekt (Emilson & Johansson, 2006, s. 61). For å unngå at testsituasjoner blir preget av strategiske handlinger, så mener jeg at en testperson må være bevisst sin posisjon i møte med barn eller andre som skal testes eller vurderes, og legge forholdene til rette for den

andres innflytelse. Men, hvordan legge forholdene til rette for andres innflytelse? Svare (2006) tar til ordet for dialogen. Han skriver om at dialogen er et samarbeidsprosjekt der alle som er deltakere kan ha noe å bidra med, og ved å hjelpe hverandre til å bidra, ved å legge forholdene til rette, kan deltakere som små barn få innflytelse i testsituasjoner. Svare sine beskrivelser for hvordan være i dialog tenker jeg handler om å være i et subjekt-subjekt forhold, eller med andre ord dialog basert på intersubjektivitet (Svare 2006, Emilson & Johansson, 2006).

I kapittel teori og forskning viser jeg til pedagogisk takt og betydning av pedagogisk omtenkksomhet (van Manen, 1993). En sensitiv, omsorgsfull omtenkksomhet og improvisasjon er ut fra mitt syn aspekter innen området pedagogisk takt, men kan også brukes som en form for å manipulere andre for å komme i posisjon til testing og få testresultater. Det ville da ha handlet om det van Manen (1993) beskriver som falsk takt. En falsk takt er ikke oppriktig og ”Dette skjer når en person foregir å ha en taktfull omsorg for noen, mens formålet egentlig er noe helt annet (van Manen, 1993, s. 121). En falsk takt er ”En innflytelse som egentlig er manipulerende, og som kjennetegnes av uærlighet og hykleri, kan av og til være lett å forveksle med den ekte taktfølelse” (van Manen, 1993, s. 121). Videre forklarer van Manen hva ekte taktfølelse og pedagogisk takt kan være, han hevder at takt viser seg blant annet som åpenhet overfor barns opplevelse av situasjoner og som innlevelse i den andres subjektivitet. Resultatene i studien kan beskrives som åpenhet for hvordan barn opplever å være i testsituasjoner, det å anstrenge seg for å ta barns perspektiver og gi barn innflytelse gjennom en leken væremåte. Ut fra resultatene kan jeg si at en sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet har å gjøre med å være bevisst den andre, og hvordan møte den andre med ekte oppmerksomhet og omsorg.

I sammenheng med resultatene og gruppe *Lukket og skeptisk* blir det synliggjort noen etiske sider med å teste små barn. Ut fra et etisk perspektiv er det på sin plass å stille spørsmål til om de kommunikative aspektene er virkemidler for å komme i posisjon til testing med forventning om testresultater. Videre med utgangspunkt i delkapittel Forskningsetiske betraktninger, kan det stilles spørsmål til vurderingsperspektivet bak avgjørelser om å avbryte testsituasjoner. Barna i den nevnte gruppen opplevde jeg som avvisende i deler eller hele testsituasjonen, og de gav uttrykk for det gjennom taushet, kritiske spørsmål eller med å gå vekk (delkapittel, *Lukket og skeptisk*). Andre barn fortolket til å tilhøre de to andre gruppene, kan ha opplevd et ubehagelig press når de merker at de ikke lenger mestrer oppgavene. Noe

som må ses i sammenheng med den brukte testemetoden der barn skal skåre feil et vist antall ganger før stopp. For noen barn med flerspråklige bakgrunn har det å uttrykke seg verbalt vært mer krevende for dem enn for andre. Det kan være mange grunner til at barn ikke ønsker å imøtekomme en ukjent, men hyggelig testperson og forsker som plutselig er der i barnets barnehage. Om den etiske avgjørelse skriver Løgstrup ”Et menneske kommer til å stå i en etisk avgjørelse, fordi den situasjon, hvori det befinner sig, forlanger noget ganske bestemt af det. Man bliver genstand for en opfordring eller udfordring” (2010, s. 170). Om utfordringen i etiske avgjørelser vektlegger Løgstrup (2010) modningstiden, tiden det tar for å bli *sjelelig moden* for å bli i stand til å ta bevisste og ikke blinde og tilfeldig avgjørelser. Jeg tenker at en sjelelig modenhet slik Løgstrup skriver om, har å gjøre med en faglig og reflektert bevissthet om likeverd, omsorg og om egen erfaring med små barn. Edith Steins begrep *innfølning* kan være passende for hvordan bli *sjelelig moden* for å ta etiske avgjørelser (Svenneby, 2007). I delkapittel, Pilotering av BAS3 og min forforståelse, nevner jeg min bekymring omkring barnet i et likeverdsperspektiv og at testsituasjonen utfordrer en bevissthet om et etiske ansvar. Ut fra erfaringen og innsikten studien har gitt, vil jeg peke på testpersoners bevissthet om hva et etisk ansvar innebærer i forhold til barn i testsituasjoner.

Hva betyr improvisasjon i forbindelse å være sensitiv, omsorgsfull oppmerksom og hvilken plass har improvisasjon i testsituasjoner? Sawyer (1997) i sin forskning på *Pretend Play as Improvisation* undersøker hvordan barn i ”preschool” kommuniserer. I den sammenheng vil jeg ta fram begrepet ”The Improvisational exchange” som han benytter i forhold til barns bruk av kommunikasjonsstrategier til å forhandle i lekekontekster. Sawyer undersøker kommunikasjonen i interaksjonssekvenser og barns felles, improviserte sosiale lek, og skriver at ”These two-turn improvisational exchanges are the building blocks of intersubjectivity, because they are used to collectively create a shared play frame” (1997, s. 119).

Kommunikasjonen mellom to barn i liksom-lekesituasjoner beskrives som improviserte utvekslinger. Eksempelvis kommer et barn med et innspill ”Pretend her name was Cera, OK?” det andre barnet responderer og følger opp leken med sitt innspill (Sawyer, 1997, s. 119). I de improviserte kommunikasjonsutvekslingene er det her barn-barn, som for hverandre opptrer som subjekt-subjekt. I min studie vil jeg beskrive dialogutvekslingene mellom det enkelte barnet og meg som intersubjektive fordi utvekslingene eller innspillene i kommunikasjonene, ofte førte til at vi tunet oss inn mot hverandre ved å bygge på hverandres improvisasjon (se delkapittel Improvisasjon). Vi kom nærmere hverandre, fant tonen, fikk kontakt ved å bygge på hverandres improviserte innspill. Kanskje kan den improviserte

utvekslingen være byggesteiner for en dialogbasert intersubjektivitet i tråd med Svares (2006) beskrivelse av hva en dialog er. Improviserte utvekslinger kan kanskje ses som byggesteiner i forbindelse med Baes romslige samspillsmønstre (2009), og har muligens også med hvordan uttrykke verdi i samhandlinger mellom voksen og barn ut fra Emilson og Johansson (2009). Ved å henvise til Steinsholt (2006) tenker jeg at improviserte dialogutvekslinger i testsituasjoner er en leken måte barn og voksen møter og utvikler forståelse for hverandre.

Barns trivsel i testsituasjoner kan ses ut fra et relasjonelt kvalitetssyn. Dahlberg, Moss og Pence (2010) diskuterer i sin bok *kvalitetsdiskursen* opp mot det de kaller for *diskursen om meningsskapning*. Begge diskursene tar for seg vurdering av barnehager og slik jeg forstår det, dreier diskusjonen seg om tenkningen og forståelsen om hvordan vurdere og hva som gir mening. Diskurser "... leter etter svaret på hva som er *godt arbeid* i våre barnehager, hvordan dette kan defineres, og hvordan det kan settes ut i livet" (Dahlberg, Moss & Pence, 2010 s. 164). Videre forklarer de at diskursene bygger på ulike forståelser av hva som skaper mening og bruker svært forskjellige metoder. Kunnskapsdepartementet (2008-2009) skriver om kvalitet i barnehagen og om at forskningsbasert kunnskap er en forutsetning for kvalitetsutviklingen. "For å få kunnskap om kvalitet og kvalitetsforskjeller i barnehagene, er det nødvendig å produsere statistikk på barnehagenivå" (St.meld. nr. 41, 2008-2009, kap. 6.4.2 Statistikk). Videre innenfor statistikk vurderer departementet å samarbeid med andre aktører for å utvikle nye kvalitetsindikatorer, der blant annet personalets kompetanse og læringsmiljøer skal vektlegges. Det kan se ut til at kvalitet *bare* kan måles ut fra standardiserte målingsverktøy for så og framstilles statistisk. Min studie tar ikke sikte på å ta stilling til hva som kan være den beste måten å vurdere barnehager på, og nevner kvalitetsdiskursene for å synliggjøre at det finnes flere meninger og muligheter. Dahlberg, Moss og Pence diskuterer tema vurdering av barnehager ut fra et overordnet perspektiv, og ikke innen spesifikke situasjoner som testing eller kartlegging. Deres synspunkter er likevel interessante og ved å lese hva de legger fram som betingelser for en meningsskapende diskurs og sammenligne med min studie, ser jeg tydelige sammenhenger (2010). De henviser til "å benytte pedagogisk dokumentasjon som et verktøy for å støtte kritisk og reflektert tenkning og forståelse av pedagogisk arbeid slik at vi blir i stand til å "underlegge vår praksis en streng og metodisk granskning" (Freire, 1996, s. 108 i Dahlberg, Moss & Pence, 2010, s. 166). Videre vektlegges møter og dialoger ut fra universelle prinsipper om moralsk respekt og likeverdig gjensidighet, der evne til følsomhet for å se og forstå ut fra barns perspektiv står sentralt (Dahlberg, Moss & Pence, 2010). Mine logger om mine og andres opplevelser av

små barns opplevelser i testsituasjoner kan forstås som pedagogiske dokumentasjoner. Studien som helhet vil jeg hevde, støtter kritisk og reflektert tenkning, vektlegger likeverdighet, følsomhet og barns perspektiv. Disse områdene som Dahlberg, Moss og Pence skisserer som meningssskapende, tenker jeg kan vurderes som kriterier for relasjonell kvalitet.

Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det gjelder særlig innenfor området metodologi, men også som en teoretisk bakgrunn. van Manen legger fram åtte sentrale områder som beskriver fenomenologiske-hermeneutiske forskningstilnærminger og jeg never her en av de ”*Phenomenological research is the study of lived experience*” (1990, s. 9). Det vil si at det er en studie av levde erfaringer eller livsverdener, og en livsverden kan studeres ut fra hvordan den spontant oppleves (van Manen, 1990). Hensikten med en slik tilnærming er å få innsikt i hvordan verden, i form av testsituasjoner, kan oppleves. ”So phenomenology does not offer us the possibility of effective theory with which we can now explain and/or control the world, but rather it offers us the possibility of plausible insight that bring us in more direct contact with the world” (van Manen, 1990, s. 9). Den plausible eller sannsynlige innsikten med mer direkte kontakt med andres opplevelser, finner jeg som grunnleggende interessant med denne forskningstilnærmingen. For å bedre forstå barns opplevelse og hva som hadde betydning for utviklingen av barns opplevelse, har studiens fenomenologiske tilnærmingen og teoretiske utgangspunkt gitt anledning til å undersøke mine og andres opplevelser. Undersøkelsene av opplevelser der utgangspunktet er forskningsmaterialet i form av en samling på 22 loggboknotater, har gitt anledning til å studere og utvikle kunnskap om hvordan testsituasjoner kan oppleves. van Manen (1990) nevner at for å studere levde erfaringer eller det jeg kaller opplevelser av testsituasjoner i min studie, kan ikke noe bli vurdert som gitt. I denne sammenheng kan det stilles spørsmål om hva som kan være ansett som gitt i forhold til små barn i testsituasjoner. Ut i fra en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er alle meningsfulle levde erfaringer som har å gjøre med barns opplevelse av testsituasjonene, interessante. Den hermeneutisk tilnærming i studien har foregått gjennom å fortolke mine og andres opplevelser, og utvikling av forståelse og kunnskap om studiens tema ved å undersøke ulike teoretiske perspektiver og relevant forskning. Forståelsesutviklingen har foregått som en pendling fra forforståelse til bredere og dypere forståelser gjennom undersøkelse av teori og forskning, fra den enkelte opplevelse med barn og voksne til helheter av opplevelser. Pendlingen fra deler til helheter og tilbake igjen for å bedre forstå et spekter av opplevelser har gitt innsikt. Utvikling av forståelse for små barn i testsituasjoner i lys av ulike perspektiver tenker jeg er en utvikling av kunnskap.

6. STUDIENS RELEVANS OG AVSLUTTENDE

KOMMENTARER

Studien er relevant for prosjekter som skal bruke standardiserte testemetoder eller andre former for vurderinger og den er relevant for alle personer som skal jobbe med testing av hva barn kan og ikke kan. Det handler om ansvar og interesse for at barn har det bra i testsituasjonene. Studien kan også være relevant i sammenheng med offentlige debatter om testing og vurdering. Som jeg tidligere har vært inne på så tenker jeg at testing ikke bare handler om å registrere testresultater eller diskutere testemetoder. Testsituasjoner byr på utfordringer på det relasjonelle planet. I testsituasjonene møter testpersonen et annet menneske, og det ligger et ansvar for det andre menneskets opplevelse i denne situasjonen. Jeg vil vektlegge at testing eller andre former for vurderinger, utfordrer og stiller krav til testpersoners faglige og personlige kompetanse. Studien viser til oppmerksomhet og bevissthet innen etikk og omsorg i sammenheng med testsituasjoner, til pedagogisk takt og hva det innebærer, og hvilke kommunikative aspekter som kan fremme trivsel. For å møte et barn i testsituasjoner er det ut fra mitt synspunkt viktig å være åpen for hva som vil skje, være klar for å være leken og improviserende, og anstrenge seg for å prøve å forstå situasjonen ut fra barnets perspektiv. Studien viser at det krever en sensitiv, omsorgsfull oppmerksomhet som er rettet mot barnet og testsituasjonen. Jeg mener at testpersoner spesielt, prosjekter og andre instanser som er delaktig i testing, har ansvar for opplevelsen til det enkelte barn og eventuelt andre mennesker i andre livsfaser. Kompetansen og forståelsen til den som møter barn i testsituasjoner tenker jeg må være innenfor et pedagogisk vidt spekter.

Noen oppdagelser er gjort underveis gjennom studiens utviklingen. I arbeidet med fortolke og skrive fram hvilke kommunikative aspekter som viste seg som sentrale for barns trivsel. Ut fra beskrivelser fra barnets kjente voksne og mine egne fortellinger, oppdaget jeg at enkelte barn har møtt meg på samme måte som jeg har møtt barnet. Det ble på et tidspunkt tydelig for meg at flere av beskrivelsene av kategoriene som ble funnet som essensielle for utvikling av barns trivsel, passer også til å beskrive hvordan barn kom meg i møte. Flere av beskrivelsene passer til begge måter å komme den andre i møte. Barna i gruppene kalt *Åpen og trygg* og *Nysgjerrig og skeptisk*, viste meg en sensitiv oppmerksom, de møtte meg på en leken improvisert måte, inviterte meg til lek, aktivitet og samtale og viste meg engasjement. Barna tok sammen med meg ansvar for at vi ”fant hverandre”. Jeg synes det var en interessant oppdagelse som kunne vært undersøkt nærmere.

En annen oppdagelse som ble gjort tidlig under innsamling av forskningsmateriale, var at jeg opplevde overraskende mange barn som kom til å like og være i testsituasjonen. Flere barn utviklet i løpet av tiden sammen, et engasjement for hva situasjonen førte med seg og for å være i sentrum for en ukjent testpersons oppmerksomhet. Det ble også vist et overraskende engasjement for testoppgavene i den første testboken. Denne studien gir innsyn i hvilke områder som jeg har funnet relevant for å skape gode testsituasjoner og innsyn i barns trivsel. Studien byr på kommunikative aspekter for utvikling av barns trivsel under testsituasjoner. Jeg håper lesere vil finne mine resultater knyttet til teori og forskning interessante for å bedre se bredden av utfordringer i sammenheng med testing og vurdering.

1. VEDLEGG – eksempel på logg

Logg 4 Barn 2:8 år/mnd dato: 23.10.13

Alle navn brukt i loggen er fiktive

MIN OPPLEVELSE – MØTE MED OLA OG UTVIKLING AV SAMSPILL GJENNOM ET GRØNT LEKETOG

I garderoben holdt Ola god avstand til meg, gjemte seg litt bak klærne som hang på knaggen og sprang fort forbi og lengst vekk. Jeg snakket litt med Britt, barnets kjente voksen, og satt meg i garderoben og ventet. Fra garderoben kunne jeg se at Ola og Britt gikk inn på et lite rom rett i nærheten og så kom jeg inn og satte meg på gulvet. Døren sto vid åpen ut til de andre barna, de kom forbi, kikket og sprang videre. Inne på det lille rommet var det puter og madrass som i et puterom, litt leker i et hyllestativ, et lite bord og noen små stoler.

Ola hoppet et par ganger i putene og jeg responderte med smil, små kommentarer om hvor kjekt dette var og kroppslig. Iblant tittet andre barn nysgjerrig inn gjennom døråpningen, men ingen kom helt inn. Jeg viste fram testebøkene som vi skulle se på etterpå når han var klar. Han registrerte bøkene og var tydeligvis ikke interessert akkurat nå. Isteden fant Ola ivrig fram leker fra en skuff. Han viste de fram til meg og jeg var ivrig på å vise at jeg likte lekene. Jeg opplevde det slik at han tok kontakt med meg ved å vise lekene, slik han kanskje ville gjort mot ukjente barn.

Jeg opplevde at et grønt leketog utvikla seg til å bli et samlende objekt mellom oss. Jeg satt på gulvet og på en krakk mellom oss holdt Ola på med toget. Han kjørte det forsiktig fram og tilbake for seg selv. Jeg kommenterte alle hjulene toget hadde, og han viste meg hvordan det kjørte framover og hvordan det kunne ”bakke” som han sa. Toget var stort nok til at to av fingrene mine kunne på liksom være en slags levende figur som hadde lyst til å være med på en tur. Ola så ut til å bli forsiktig fascinert. Jeg fikk inntrykk av at Ola likte dette innspillet og han ble med på leken. Denne finger-figuren fikk gå inn i toget. Den fikk være med på en kjøretur til byen for å kjøpe is. Ola smilte glad til meg, og når figuren hadde kjørt to ganger ville den av, og den vinket ”hade” til Ola og toget.

Jeg fant fram skåringspapirene, blyant og bildekort for å være klar til å starte testen, mens Ola fortsatte å leke med det grønne toget ved siden av meg. Han avsluttet ikke selv, men kom når jeg viste han at det var bilder inni boka og at jeg hadde en bunke med bildekort i hånda

mi som han skulle få se. Ola virket ikke så veldig nysgjerrig synes jeg, men han kom og tok med seg toget og plasserte det ved siden av boka. Vi startet og han forsto med engang hva han skulle gjøre med bildekortene. Innimellom når han kanskje følte for et pusterom, en pause midt i oppgavene, så kjørte han forsiktig over den oppslåtte siden med det grønne leketøyet. Begge testene ble avsluttet med at Ola sa ”eg vil ikkje meir”. Før jeg gikk spurte jeg han om hva han syntes var kjekkest, han svarte ”toget”.

KOMMENTAR FRA BARNETS KJENTE VOKSEN

- ”han blei usikker, utrygg når vi skulle gå inn på det lille lekerommet og det var bra at døra fekk vera åpen”
- ”han hadde ikkje så lyst lenger, men eg veit at han liker å hoppa på madrassen i det rommet”
- ”han nærma seg på ein fin måte og fekk styre situasjonen - det likte han - og du nærma deg på en fin måte – spontan leik med tog med han - at fingrene jekk på toget - det likte han - etterpå sa han at togleiken var kjekk”

Om testebøkene

- ”Ola hadde toget med seg under selve testen og kjørde over sidene i blant - følte trygt trur eg, det ble pauser”
- ”det var eit godt samspill mellom deg og Ola - han smilte”
- ”og ein god avslutning - eg meine leiken med toget hans og hånden din” (etter at testen var ferdig).

Om barnets trivsel

- ”når han blei trygg på deg trivdes han, men det var ein rar og ukjent setting for han”
- ”han ville ha sagt ifrå hvis han ikkje ville dette”
- ”du klarte å skapa nysgjerrighet når du fyrst viste bøkene og så leiken”
- ”det var kontaktskapende, og så bøkene”
- ”Ola er ein både interessert og skeptisk type - trenger voksne han er trygg på”

Spørsmål om hva Britt tenker om testen

- ”liker det ikkje så godt (og henviser kanskje generelt til tester), men trur ikkje at han opplevde det slik”
- ”du la ikkje press på han”
- ”hvis han gjorde feil så fikk han ikke vite det - det var bra!”
- ”du opptrede likt om det var feil eller riktig”

Spørsmål om hva som gjorde mest inntrykk

- ”at det såg vanskeleg ut – symbolbildene” (trekanter, prikker og ulike former)
- ”eg blei imponert over hva barnet klarte”



2. VEDLEGG – eksempel på logg

Logg 5 Barn 2:8 år/mnd Dato: 11.11.13

Alle navn brukt i loggen er fiktive

MIN OPPLEVELSE – EINAR OG JEG FINNER HVERANDRE GJENNOM SAMTALE OM DYRENES LYDER OG PUSLESPILL

Barnets kjente voksen, Carmen og Einar sitter ved et lite bord med tre små stoler, i et rom der det er bare de to når jeg kommer inn. Vi kan høre de andre barna i rommene ved siden av. De holder på med puslespill med dyremotiv og ser opp på meg når jeg kommer inn. Jeg småprater litt om at nå er jeg her og at det var kjekt å se både Carmen og Einar. Jeg setter meg ned på den ledige lille stolen ved bordet. Møblene er små og derfor kommer vi ganske nær hverandre. Jeg tror det blir litt for nært for Einar og merker at han trekker seg bitte litt over mot Carmen uten å gjøre noe vesen av det. Han virker uforstyrret, og kanskje er det det han ønsker å gi uttrykk for når han holder blikket festet på puslespillet foran seg og fortsetter å snakke om dyrefigurene. Einar ser ikke i min retning, han vender seg mot Carmen, de snakker om tigreren (løven) i puslespillet og om de andre dyrene. Jeg velger å sitte og lytte en stund. Han er tydeligvis opptatt av lydene dyrene lager, etter hvert prøver jeg å komme inn som en enkel samtalepartner ved å snakke om det samme som han. Altså om lyder som dyr lager. Etter hvert opplever jeg at han syntes at det var greit at jeg blir med i samtalen, og han fortsetter å snakke om lydene til de enkelte dyrene. Jeg sier omtrent det samme som han og utvider med å foreslå noen lydvarianter. Jeg sier lydene med min stemme, og jeg får inntrykk av at han syntes det var interessant å høre lyden av dyrelydene fra en ny stemme og person. Han lytter til mine lydforslag og etter hvert er det vi to som har en interessant samtale gående. Vi snakker oss igjennom to puslespill med dyrefigurer. Det er tigreren (løven), krokodillen og i det neste puslespillet er det hesten som vi snakker mest om (se bilde).

Når puslespillene er gjort føles det naturlig at jeg viser han hvorfor jeg er der. Jeg drar fram testebøkene fra vesken og han ser nysgjerrig på. Jeg forteller Einar om hva jeg har med og viser det fram samtidig. Han virker klar til å undersøke hva dette er og ser spent ut. Jeg opplever at han er helt klar for å sette i gang med en gang, han virker utålmodig. Jeg skynder meg, åpner den første testeboken, picture similarities foran han, før bildekortene er klare. Jeg holder opp første bildekort, han tar det og legger det på det riktige bilde i boka med en gang. Han får ros av meg og jeg forklarer at bildene passer sammen fordi de er like. Jeg sier det for å bekrefte at han har tenkt riktig, og at for å informere om at oppgaven går ut på å se likheter

på et eller annet vis. Vi forsetter og jeg synes at han er ganske raskt til å bestemme seg for hvor bildet skal ligge. Han virker svært ivrig, han klapper oppløftende for seg selv etter hver oppgave og iblant kommenterer han hva han ser på bildene. Jeg passer på å fortelle han hvor god han er. Det er interessant å se at han klapper for seg selv. Det virker som han løfter seg selv opp. Han kommer seg igjennom hele testeboken. Den siste delen er testeboken er vanskelighetsgraden høy, men han gjør riktige valg innimellom slik at jeg ikke kan slutte. Jeg ser at han blir mer usikker og bruker lengre tid på hver oppgave, men han er ivrig og får positiv respons av meg selv om han gjør feil valg. Han klapper for seg selv og venter på neste bildekort og jeg opplever at han ønsker å fortsette. Jeg ser at han følger med at jeg noterer på skåringsskjemaet ved siden av. Papiret ligger på bordet bak testeboken og lengst vekk fra han, men han følger meg med øynene og når jeg noterer et ekstra stikkord i marginen, bøyer han seg nysgjerrig nærmere og ser spørrende på meg og skjemaet. Jeg kunne ikke ignorere dette spørrende blikket, så jeg sa at jeg måtte bare skrive litt om det han gjorde. Jeg fikk inntrykk av at han godtok forklaringen eller likte at jeg svarte og vi fortsatte til siste oppslag.

Andre testebok, ”naming vocabulary” var Einar klar og ivrig i blikket. Han svarte fort hva han så på bildet, fortsatte med å klappe for seg selv og motta ros fra meg. Etter hvert blir det vanskeligere slik som bildet av en fjær. Einar virker usikker og ikke så fornøyd med seg selv lenger. Jeg opplever at ved disse oppgavene så blir det tydelig for barna når de ikke gir riktig svar fordi jeg er forpliktet til å spørre på flere måter. Selv om jeg roser alle svarene, blir de oppmerksom på at jeg er ute etter noe annet enn det de gir. Jeg ser at Einar blir mer og mer usikker og at det ikke er særlig kjekt når jeg spør etter noe mer enn det han har svart. Einar slutter etter hvert å klappe for seg selv og går når jeg sier at vi er ferdig. Han virker ikke lenger blid og fornøyd med seg selv.

KOMMENTARER FRA BARNETS KJENTE VOKSEN

- ”hadde ikke sagt noe til han før du kom – eg spurte Einar: skal vi pusle på dukkerommet? - Ja! svarte han”
- ”det var noe han hadde lyst til, noe som var gilt for han, og gilt å få være aleine med meg” (barnets kjente voksen)
- ”han hadde en god dag i dag, han var glad”

Hvordan opplevde du møtet mellom barnet og meg?

- ”når du kom inn i rommet var det puslespillet som var viktigst”
- ”det var en naturlig introduksjon, det vil si ikkje formell som for eksempel: ” eg heiter... og er her fordi...”
- ”du gjorde som vi gjer i barnehagen”
- ”når det kommer nye vikarer for eksempel - at vi voksne kommer inn og setter oss bare ned med barna og det som skjer for å bli kjent”
- ”Einar opplevde det som gøy” - at du var interessert i hva han sa, slik som med hesten og de andre dyrefigurene i puslespillet”
- ”når du lagde lydene til dyrene”
- ”du puslet sammen med han uten å putte brikkene i brettet, du gjorde pusleaktiviteten mer spennende”
- ”eg trengte ikkje å gjere noen ting, bare være tilstede”
- ”han føler seg trygg her, du møtte han på en trygg plass”
- ”han begynte å snakke med deg fort”

Om første testebok

- ”spill-lek – spennende - han var engasjert”
- ”før du begynte ville han ta alt - han var gira”
- ”han brydde seg ikkje så mye hvem du var, men hva du hadde med”
- ”i begynnelsen var det enkelt for han, og om det ble litt vanskelig mot slutten var det ikke synlig”
- ”han viste ikkje en følelse av at han ikkje klarte, han ville prøve alt”
- ”det viktigste for han var å få prøve alt”
- ”for hver oppgave i boka klappet han for seg selv - det var positivt”
- ”det var bra den rosen du gav også”
- ”det kunne se ut som at eg ikkje trengtes, men han trengte at jeg var der - trengte den bekræftelsen”
- ”og blikk-kontakt med meg - så opp på meg iblant”

Andre testebok

- ”du trengte ikke å forklare, han viste det”
- ”at han skulle si hva det var på bildet”

Om begge bøkene/språktestene

- ”eg synes det var interessant at han fulgte med på hva du gjorde” (skrev skåringene på et skjema)
- ”eg lurar på hva han tenker”
- ”han reagerte når du skreiv noe ekstra på arket”
- ”når han klarer å følge med på både boka og at du skriver så er det kanskje tegn på at han har en veldig avslappet holdning”
- ”for hvis han var nervøs så tror eg ikkje at han ville ha klart å følge med på to ting”
- ”synes at det viser tilbake til at det var ikkje så viktig for han tror eg, om han gjorde riktig eller feil, bare han fikk prøve alle” (oppgavene)
- ”på slutten av bok 2 blei han usikker og merka at han ikkje viste”
- ”forskjell fra første bok der han ville gjere alt fordi det var kjekt å prøve”
- ”det blei også mindre ros”
- ”når han blir spurt to ganger på forskjellig måte så blir han usikker og han merker kanskje at han ikke viste”
- ”det ble meir seriøst, ikkje så mye lek, spill lenger”
- ”at det blir for kjedelig - mister interessen når han føler at han ikkje kan”
- ”kanskje var det for mange bilder”

Hva mener du med seriøst?

- ”det ble meir seriøst når du spør to ganger”
- ”det var kjempegilt i begynnelsen for de var så enkle” (for han)

Hvordan var jeg i forhold til barnet?

- ”du kom ner til hans nivå”
- ”eksempelvis at dere snakka om lydene til elefanten og hesten”
- ”eksempelvis at du ikkje retta tiger til løve” (barnet kalt løvefiguren for tiger)
- ”og så sa du det samme som han når han sa frosk, og han retta på seg selv til liten krokodille rett etter” (se bilde nr..)

Tanker og refleksjoner fra barnets kjente voksne om testene

- ”eg ser ungene på en ny måte”
- ”det vil si at de kan mye meir enn hva eg trur”

- ”eg som voksen får meir respekt for ungene - at det er ein person” – barnet klarer å forstå hvilke bilde som skal ligge hvor”
- ”det var mange forskjellige måter å tenkje på og mange å velge på”
- ”gir meg en Oh.. Wow! – at vi mennesker er bygd opp”
- ”den intelligensen” (Carmen sier det forsiktig og spør) ”kan eg sei det?”
- ”i det hverdagslege, med hverdagslege ting som bleie, mat... vises det ikkje at de kan så mye”
- ”det er flott, det er godt for dem på en måte” (språktestingen)
- ”testen avslører intelligensen - løfter dems tillit til seg selv – eg kan dette!”
- ”eg tar det (opplevelsene) med meg videre når eg snakker med dei andre voksne”



3. VEDLEGG – eksempel på logg

Logg 21 Barn 2:8 år/mnd dato: 16.01.14

Alle navn brukt i loggen er fiktive

MIKAEL OG JEG MØTER HVERANDRE GJENNOM LEKEN MED DINOSAUREN SOM ALDRI BLE METT PÅ PØLSE

Jeg satt meg på gulvet, så litt på hva som skjedde i lekeborgen og hjalp litt til med å plassere figurene, kopper til saft og annet småpuslende og kom med små enkle kommentarer. Etter hvert fikk jeg inntrykk av at Mikael syntes det var greit nok at jeg var der og jeg fikk inntrykk av at leken som foregikk før jeg kom inn i rommet tok seg opp igjen. Jeg syntes at jeg fikk mer og mer innpass og når jeg fikk liv i Tyrannosaurus Rex tror jeg Mikael syntes det var interessant. Barnet kjente voksne trakk seg mer eller mindre ut av leken og var mest bare til stede. Dinosauren satt rett utenfor borgveggen, den ble liksom nysgjerrig på hva som skjedde innenfor og måtte hoppe opp og ned for å se over kanten (se bilde i loggen) Tyrannosaurusen klatret opp på borgen og ville ha pølser fra grillen som Mikael holdt på med. Disse dinosaurene blir aldri mette og bare maser og maser om pølse. Etter en stund med pølsemasing foreslår Mikael at dinosaurusen skulle legge seg i sengen i borgen. Han fant fram en pysjamasbukse som han gav til meg og jeg prøvde å kle den på, den passet ikke over beina, bare på armene til dinosaurusen. Dinosaurusen så rar ut med pysjamas på armene og Mikael lo, vi måtte begge le og så fant Mikael en mindre dinosaur til pysjamasbuksen og denne fikk da legge seg i sengen.

Første testebok

Mikael virket litt nysgjerrig, men skeptisk i begynnelsen og skjønnte fort hva han skulle gjøre. Bare etter noen få oppgaver reiste han seg og gikk, tok seg en runde rundt i rommet. Mikal kom litt ufrivillig tilbake og løste noen få oppgaver ved å komme litt til å fra når jeg gjorde mitt beste for å gjøre bildekortene og bøkene spennende. Etter noen få oppgaver sa han tydelig ifra at dette ville han ikke være med på og vi avsluttet. Testen ble avsluttet før den var ferdig. Jeg opplevde at Mikael en stund prøvde å komme meg i møte ved fysisk å vandre litt til og ifra. Jeg fikk inntrykk av at han likte at jeg var der, men ønsket ikke å være med på testingen. Han så på oppsalgene i testeboken på avstand, kom og plasserte bildekortet et sted helt til han hadde fått nok.

Andre testebok

Mikael ville ikke sitte ned, vandret rundt og var litt overalt mens jeg viste bildene og han svarte på så mange som han kunne/ville svare på. Vi avsluttet etter fem obligatoriske feil, som her betyr fem bilder uten svar.

Noen tanker

Følte han seg presset til å gjøre noe han ikke ville? Var vandringen, rastløsheten et tegn på at han ikke likte seg, følte seg provosert? Følte seg lurert gjennom leken? Samspeillet i leken kan gi innpass til barnets samtykke og aksept, men hvor lenge skal det vare? Hvilke signaler fra barnet er godt nok til å avslutte før det obligatoriske antall feil?

Avslutning på vårt møte

Etter at vi hadde avsluttet språktestene ble det liv i Tyrannosaurus Rex igjen, den ville bare ha mer og mer pølser og han fikk så mye han ville ha av Mikael. Så datt den på gulvet og fikk vondt både her og der. Mikael viste stort engasjement og innlevelse, gav dinosaurusen plaster på nesen, hode, tærne, fingrene og halen. Denne dinosaurusen datt på gulvet mange ganger og fikk plaster av Mikael mange ganger før det var frukttid på avdelingen og for Mikael.

KOMMENTARER FRA BARNETS KJENTE VOKSEN

- ”Trur han ble litt sjenert, ble litt stille, men det tok ikkje lang tid før han va tilbake i leiken, når du blei med på leiken”

(Mikael virket svært engasjert i leken da jeg kom inn i rommet, men da jeg satte meg ned med mine ting, ble det en ganske anstrengt stemning synes jeg. Det sto en åpen borg på gulvet og store duplofigurer som ble ordna med klær, stoler og ble satt midt i borgen. Jeg satt og så på leken som nå var blitt ganske dempet, jeg kom med noen kommentarer nå og da og søkte etter innpass i leken)

- ”Dinosaurusen fekk pølse - kle på dinosaurusen: her fikk du og han ein slags dialog sammen uten at eg va med”
- ”Bra at du kom inn i vårres leik og overtok dinosauren”
- ”Synes og det var greit at du gav deg når du gjorde, fordi han ville ikkje meir”

Om første testebok: ”blei for kjedelig for han trur eg”

Om andre testebok: ”han var overalt, svarte mest for at han ville bli ferdige”

Om barnets trivsel

- ”Likte seg med borgen og begge oppmerksomhet”
- ”Litt nysgjerrig, men fant fort ut at det var kjedelig og blei litt apekatt”
- ”Han blir fort utålmodig”

Om inntrykk

- ”Eg synes at han var flink og såg flere sammenhenger”
- ”eg fikk høyre ord som eg ikkje viste han kunne”



4. VEDLEGG – eksempel på logg

Logg 17 Barn 2:11 år/mnd dato:08.01.14

Alle navn brukt i loggen er fiktive

MIN OPPLEVELSE OG TANKER – STINE OG JEG DISKUTERER HVA DET BETYR Å PASSE SAMMEN

Stine la bildekortet på riktig plass, men tok det vekk igjen og kom med frustrerte kommentarer om at den var firkanta og pekte på at valgmulighetene på oppslaget i testeboken var sirkel og andre former (se bilde i loggen). Hun pekte og forklarte engasjert at den passer ikke og ville bla vider for å se om det var noen bedre alternativer på neste side. Jeg måtte holde på siden og forklare at bildekortet hørte til denne siden og ikke neste side, at jeg skjønnte hva Stine mente, men at hun måtte velge et av bildene på denne siden. Det ble en engasjerende og interessant dialog synes jeg. Stine forklarte sitt dilemma og sin måte å forstå hva som passer sammen, eller det å høre til, på en god engasjert måte. Jeg prøvde å være en god veiledende og oppmuntret person å snakke med, uten å hinte eller hjelpe til med å finne riktig svar, og jeg opplevde at begges følelser og fokus var på problemstillingen om å gjøre et valg og ikke på person. Etter litt kom jeg på å forslå: ”der det passet litt”. Det ble tydeligvis en gylden middelvei som Stine kunne godta, og la bildekortet på det bildet i testeboken der det passet litt, som også var det riktige. Hun var tydelig ikke helt fornøyd og kom med en siste bemerkning ”men, an passe isje!” før sidevending. Jeg tenker at hun forsto at dette valget var det beste av de fire alternativene, men var samtidig uenig fordi formene ikke var like. Videre ser jeg at hun som andre folk, trengte tid for å forstå at det er mange flere måter at noe passer sammen. Jeg opplevde at hun tok initiativ gjennom sitt glødende engasjement til å prøve å forstå hva som passet sammen. Hva var det som skjedde her som fascinerte barnets kjente voksen og meg? Kan det ha noe med balanseforholdet mellom oss to føltes så bra? Stine er 2 år og 11 måneder med sine erfaringer som jeg ikke kjenner, jeg er godt voksen, ukjent for barnet, med mine erfaringer og i en posisjon til å gi små barn testoppgaver. Jeg sitter med en opplevelse av at Stine løftet seg selv fram gjennom sine gode argumenteringer og vilje til å komme fram til løsninger, og jeg følte at jeg var god da jeg klarte å komme opp med den lille vrien, som fikk henne til å bli mer åpen for hva som kan passe sammen.

Etter vår første diskusjon eller engasjerte dialog som endte med et kompromiss om forståelsen av det å passe sammen, og vi kunne gå videre i testeboken, kom det flere korte dialoger mellom oss, der hun verbalt resonnererte seg fram til et valg, men samtidig gav uttrykk

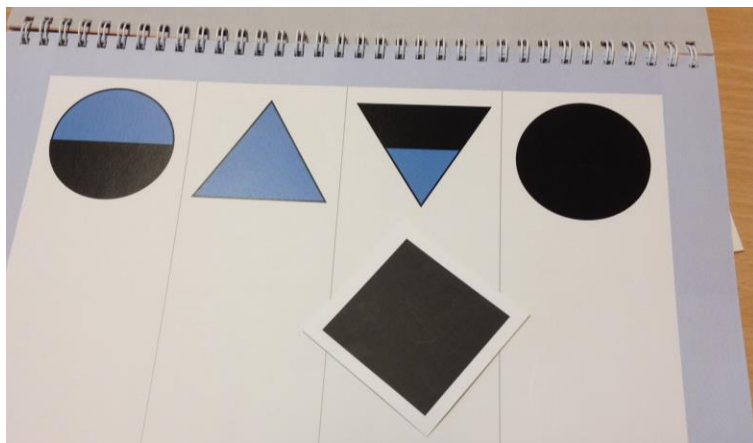
for hva hun synes om det å passe sammen. Gjennom mine kommentarer prøvde jeg å gi min sympati til hennes tenkning. Etter hvert som oppgavene i testeboken ble mer og mer krevende måtte jeg utvide min veiledning til ”der det passet bittelitt” når jeg så at det med ”litt” ikke var bra nok lenger. Stine la da bildekortet der det passet bare bittelitt og som var på riktig sted. Jeg syntes det var spennende å oppleve barnets engasjement og styrke til å kommunisere sine egne vurderinger og sitt syn på hvordan noe passer sammen. Jeg fikk en følelse av at vi var likeverdige dialogpartnere på tross av forskjellene mellom oss. Stine overrasket meg med sin kapasitet til å kommunisere og vilje til ta et valg samtidig tro på sine egne vurderinger.

KOMMENTARER FRA BARNETS KJENTE VOKSEN

- ”Ble heilt imponert og sjokkert over hva hun kunne” (forsto).
- ”Kjempepositivt overrasket!”

Eksempel på imponert: Fire bilder av forskjellig mat på en side i testebok 1:

- ”hu sa ”dette er mat” som er et overbegrep”
- ”Og så får hu et tre i handa (bildekort av et grønt tre), og etter kort tenking sier hu ”det er et epletre” (og legger kortet bestemt på bilde av eple).
- ”Hun snakket seg selv fram til svarene, resonnererte seg fram verbalt, til et valg”



Om diskusjon (se bilde over)

- ”Diskusjonen med deg om sirkelformen og firkantformen - ”den passer isje! og ville se videre på neste side” (om det var noe der som kunne passe bedre).
- ”Når du sa ”der an passer litt” så gikk hu med på det”, men det var ingen av formene som passet etter hennes mening”
- ”Hu tilføyde etter at hu hadde lagt bildekortet der den passet litt: ”men, an pass isje!””
- ”Du tok hennes initiativ bra” (dialogvekslinger, kommentarer gjennom begge testebøkene).

- ”Du overstyrte ikkje - som voksne så gjør vi det ofte på ting vi har gjort mange ganger”
- ”Du lot henne få lov til å prøve” (..seg fram på oppgavene i bøkene)
- ”Da får du følelsen av at dette er noe vi gjør sammen, og ikke bare noe du vil ha meg til å gjøre”
- ”Når du kommer med at ”an passe isje!”, måtte du holde på siden”
- ”Du gikk inn i en dialog med henne” (barnets kjente voksne og jeg vi var veldig fascinert og oppglødd av diskusjonsopplevelsen)

Om barnets opplevelse av meg

- ”var skeptisk i begynnelsen”

(jeg kom i en upassende overgangssituasjon – ungene var på vei til matbordet)

(jeg satte meg med bordet sammen med dem og hjalp litt og snakket litt om forskjellig som barna ved bordet brakte på banen – blant annet om mormorer, bestemor og vi snakket sammen med utgangspunkt i familiehusene på veggen bak oss som viste bilder av barnas familiemedlemmer. Det var det mange som ville snakke om familie-temaet inkludert Stine, og vi snakket sammen om hennes familie).

- ”Når du satt der (...ved bordet, snakket med de andre barna) ble du nysgjerrig på deg”
- ”Du opplevde som stas at det var henne du skulle være med selv om du hadde snakka med alle rundt bordet”
- ”Og når ingen av vennene hadde reagert negativt så syntes du og det var greit” (...at jeg var der og ville snakke med henne).

Om bok2

”Koselig” – ”god dialog” – ”ikke press” – ”kunne ha gått enda fortere” (hun var spent og utålmodig på neste bilde) – ”trur at du synes det var veldig kjekt”.

Om hva som gjorde mest inntrykk

- ”Diskusjonen”
- ”Rom for diskusjon”
- ”Bekreftelse på at det var ok å ikke være enig”
- ”Din forståelse”. ”Du skjønnte at du ikke syntes noen passet og du tok det”

5. VEDLEGG – intervjuguide

INTERVJUGUIDE

1. Kan du fortelle/beskrive hvilke inntrykk du sitter igjen med etter testsituasjonen?

I forhold til starten og den innledende fasen

2. Hva skjedde når barnet møtte meg?
3. Hva tenkte du?
4. Hva tror du barnet opplevde?

Bok1

5. Hvordan opplevde du overgangen til testen?
6. Hvilke inntrykk har du av barnets opplevelse av testeboken?

Bok2

7. Hvordan tror du barnet opplevde denne testeboken?

Barnet og meg

8. Hvordan opplevde du meg som testperson?
9. Hvordan tror du barnet opplevde meg?

Generelt

10. Hva har gjort mest inntrykk på deg?
11. Hvordan tror du barnet trivdes i denne situasjonen?
12. Kan du gjengi noe barnet sa eller gav uttrykk for?

Testen

13. Hva tenker du om selve testen?

Eventuelle spørsmål til barnet: hva likte du?

6. VEDLEGG – informasjonsskriv til barnehager om språktesting

Sted dato

Til barnehageleder og pedagogiske ledere på avdeling.....i barnehage.....

FORELDREINTERVJU OG SPRÅKTEST I BARNEHAGEN

I forbindelse med forskningsprosjektet ”GoBaN” del 2, kommer jeg til barnehage for språktesting og foreldreintervju på de avtalte dagene i oversikten under. Vi håper at dette ikke forstyrrer deres hverdag alt for mye og ser fram til et hyggelig samarbeid. Hvis tider eller dager skulle vise seg å passe dårlig for barnet og avdelingene ta kontakt, og hvis dere har anledning til å gi foreldrene en påminnelse om intervjuet rett før intervjudagen hadde det vært utrolig bra for alle involverte.

Dag og dato i barnehagen
kl. 09.30-11.30: Språktesting med
..... på avd.
(et barn av gangen)

Dag og dato i barnehagen
kl. 14.00-14.30:
kl. 14.30-15.00:
kl. 15.00-15.30:

Dag og dato i barnehagen
kl. 11.30 -13.30/12.00-14.00: Språktesting med
på avd.....(et barn av gangen)
kl. 13.45-14.15:
kl. 14.15-14.45:
kl. 15.00-15.30:
kl. 15.30-16.00:
kl. 16.15-16.45:
kl.16.45-17.15:

Er det noe dere i barnehagen eller foreldre vil spørre om eller endre på, ring meg på tlf. nr. eller send mail:

Praktisk informasjon om språktest situasjonen

I testsituasjonen trenger vi et rom der barnet føler kjent og trygg, og barnet trenger en kjent og trygg voksen som kan være til stede med barnet. Det kan ikke være andre barn i rommet når vi gjør testen. I startfasen er det viktig å bruke tid på barnets trivsel og få til en så avslappet samspill mellom barnet og meg som vi kan klare før vi starter med testen. Jeg ønsker at vi starter med en enkel aktivitet som barnet liker godt og får velge.

Foreldreintervju

Deltakelse i del 2 innebærer foreldreintervju på ca. 30 minutter. Intervjuet omhandler blant annet valg av barnehage, barnets utvikling, aktiviteter dere gjør hjemme, samt litt om foreldrenes yrkesvalg og sivilstatus. Dette foreldreintervjuet er det første av til sammen to intervjuer. Intervjuet er rettet mot en eller begge foreldre og ikke mot barnet.

Med vennlig hilsen,

.....

forskningsmedarbeider i forskningsprosjektet GoBaN

7. VEDLEGG - Forespørsel om deltakelse

(forklaring: forespørsel om deltakelse i *forskningsprosjektet*, betyr deltakelse i *min studie*)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan opplever små barn i barnehagen en språktest-situasjon” - Barns perspektiv og initiativ

Bakgrunn

På bakgrunn av mitt arbeid i prosjektet GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge) der jeg skal gjennomføre språktesten BAS3 med barn i alderen fra 2,8 – 3 år i barnehagen, ønsker jeg samtidig å gjøre en kvalitativ undersøkelse om hvordan barna opplever situasjonen og bildeobjektene i språktesten BAS3. Undersøkelsen vil være utgangspunktet for eget forskningsprosjektet og er knyttet til masterstudie i barnehagevitenskap, institutt for barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger.

Denne forespørselen er rettet til barnets kjente voksen i barnehagen som skal være tilstede under språktesten.

Utvalget av barnehager og barn er trukket gjennom prosjektene GoBan og Blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år. Barnehagen og barnas foreldre har gitt samtykke til å delta når språktesten gjennomføres.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse vil innebære å være oppmerksom på hvordan du tror barna opplever situasjonen og språktesten, for muntlig å kunne gi uttrykk for dette etter språktesten, samme dag.

I en uformell samtale vil jeg spørre deg om:

- dine inntrykk av barnets trivsel og hva som gjorde at du opplevde det slik.
- barns initiativ. Ut fra eksempler/beskrivelser fra situasjonen av eksempelvis barns kreative, humoristiske, kritiske verbale og nonverbale uttrykksformer.

Dine muntlige kommentarer vil fungere som et tillegg til mine egne notater om hvordan små barn opplever en språktest-situasjon, og danne et subjektivt grunnlag og utgangspunkt for mitt prosjektet. Dette forskningsprosjektet vil ha en fenomenologisk tilnærming, og hensikten er å få innsikt i hvordan små barn kan oppleve en språktestsituasjon og på hvilken måter testen kan inspirere barns initiativ.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli kun meg som prosjektleder som vil ha tilgang til mine notater, og personopplysninger vil ikke bli notert.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.06.2014

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:
prosjektleder Solveig Sukke Pettersen, tlf. 91 69 35 28
veileder Marit Alvestad, tlf. 51 83 35 37

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8. VEDLEGG – NSD side 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Marit Alvestad
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 19.08.2013

Vår ref:35089 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

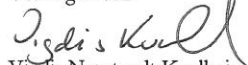
35089	<i>Hvordan opplever små barn i barnehagen en språktest-situasjon</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Alvestad</i>
Student	<i>Solveig Junko Hansen Sukke Pettersen</i>


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Solveig Junko Hansen Sukke Pettersen, Dalasteinveien 21, 4085 HUNDVÅG

Avdelingskontorer / District Offices

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

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

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35089

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

REFERANSELISTE

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (andra opplagan). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bae, B. (2009). *Rom for medvirkning. Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Barn nr. 1 2009:9–28, ISSN 0800–1669 © 2009 Norsk senter for barneforskning.
<https://www.ntnu.no/documents/10458/20989938/bae.pdf>
- Bae, B. (2006) *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid*.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?regj_oss=1&id=440489
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2007). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with with the question of purpose in education*. Springer + Business Media. Educ Asse Eval Acc (2009) 21:33-46 DOI 10.1007/s11092-008-9064-9
- Bjørnestad, E., & Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. & Os, E. (2013). *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger: Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet 'Better provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC.'* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).
- Creswell, J., W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (3rd ed.). California: SAGE Publication Inc.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2010). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Elliott, C., D. & Smith, P. (2011). *BAS3 British Ability Scales: Administration and Scoring Manual*. London: GL Assessment Limited.
- Elliott, C., D. (2011a). *BAS3 British Ability Scale: Early Years Core Scales: Stimulus Booklet 1: Picture Similarities* (3. utg.). London: GL Assessment Limited.
- Elliott, C., D. (2011b). *BAS3 British Ability Scale: Early Years Core Scales: Stimulus Booklet 2: Naming Vocabulary* (3. utg.). London: GL Assessment Limited.

- Ellis, K., & France, A. (2012). *Being Judged, Being Assed: Young People's Perspective of Assessment in Youth Justice and Education*. *Children & Society*. Volume 26, (2012) pp. 112-123. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2010.00328.x
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child Interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Ed.), *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. New York: Taylor & Francis.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Gallagher, S. (2010). *Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception*. Published online: 9 May 2010. Springer Science+Buisness Media B.V. DOI 10.1007/s11245-010-9079-y
- Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) Lokalisert på <http://www.goban.no/>
<http://blogg.hioa.no/betterprovision/>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2010). *Kartlegging av barns språk: Godt for hvem – godt for hva?* Nordisk Barnehageforskning 2010. Volum 3, nr. 3 s. 175-182. Issn 1890-9167: Utgitt av høgskolen i Oslo.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, (NOVA Rapport 1/2013). Lokalisert på http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf
- Halldèn, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp*. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003, årg. 8 nr. 1-2 s. 12-23 issn 1401-6788
- Harwood, D. (2010). *Finding a voice for child participants within doctoral research: Experiences from the field*. *Australasian Journal of Early Childhood*, Volume 35 Number 4. Brock University.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner: En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i daginstitutioner i Københavns Kommune*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole: Aarhus Universitet.
- Improvisasjon. (s.a). I *Store Norske Leksikon*. Lokalisert på <http://snl.no/improvisasjon>

- Johansson, E., White, E., J. (ed.) (2011). *Educational Research with Our Youngest: Voices of Infants and Toddlers*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2003 årg. 8 nr. 1-2 s. 42-57 issn 1401-6788
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001) *Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken: Exemplet måltiden*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 6 nr. 2 s. 81-101 issn 1401-6788
- Kommunikasjon. (s.a). I *Store Norske Leksikon*. Lokalisert på <http://snl.no/kommunikasjon>
- van Kooten Niekerk, K. (2007). Introduction. I K., E. Løgstrup. *Beyond the Ethical Demand*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet, St. Meld. Nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-/6.html?id=563902>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjue*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalitet i norske barnehager. Lokalisert på
<https://blogg.hioa.no/betterprovision/files/2013/07/Informasjonsskriv-GoBaN-og-Blikk-for-barn.pdf>
- Løgstrup, K., E. (2007). *Beyond the Ethical Demand*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Løgstrup, K., E. (2010). *Den etiske fordring*. Århus: Forlaget Klim.
- Løkken, G. (2011). Lived Experience as an Observer Among Toddlers. I E. Johansson & E., J. White (ed.). *Educational Research with Our Youngest: Voices of Infants and Toddlers*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V.
- van Manen, M. (1984). *Practicing Phenomenological Writing*. The University of Alberta. *Phenomenology + Pedagogy* Volum 2, Number 1, 1984.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. USA: The State University of New York.

- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Nordås: Caspar forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. Oxon: Routledge.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminin approach to ethics and moral education*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Ontologi. (s.a.). *Store Norske Leksikon*. Lokalisert på http://snl.no/Martin_Heidegger
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). *Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan?* Nordisk Barnehageforskning. Vol 3, s. 159-167. issn 1890-9167
- Preus, A. G. (2013). *Et sted å feste blikket*. Lokalisert på <http://www.annegretepreus.no/album/et-sted-feste-blikket>
- Sandvik, N. (2007). *De yngste barnas medvirkning i barnehagen*. Norsk senter for Barnehageforskning 2007 Barn nr. 1 2007:27-45, issn 0800-1669
- Sawyer, R., K. (1997). *Pretend Play as Improvisation*. New York: Psychology Press.
- Sensitivitet. (s.a.). I *Bokmålsordboka*. Lokalisert på <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=sensitivitet&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Slap-stick (s.a.). Beskrivelse lokalisert på <http://comedians.about.com/od/glossary/g/Slapstick-Comedy.htm> Dato: 08.05.14.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensted – improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: DAMM & SØN, AS.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: DAMM & SØN, AS.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag.
- Svenneby, E. (2007). Edith Stein: På vei mot visdommen – fenomenologisk frigjøringspedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Søbstad, F. (2011). Trivsel og glede i barnehagen. I V. Glaser, K., H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K., R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Tholin, K., R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K., H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trives. (s.a). I *Bokmålsordboka*. Lokalisert på <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=trives&begge=+&ordbok=begge>
- Øksnes, M. & Steinsholt, K. (2007). Nel Noddings: Pedagogikk er et spørsmål om å gi naturlig omsorg. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2010). *Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål?* Nordisk Barnehageforskning. Vol 3. nr. 3. Side 191-203.