

# Seks barnehagelærarar sine opplevingar av, og refleksjonar kring, samspel med 5-åringar i samband med gjennomføring av eit strukturert, leikbasert førskuleopplegg



Kjetil Havn

Master i spesialpedagogikk

Våren 2017



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017  Open
Forfatter: Kjetil Havn	..... (signatur forfatter)
Rettleiar: Svanaug Lunde	
Tittel på masteroppgåva: Seks barnehagelærarar sine opplevingar av, og refleksjonar kring, samspel med 5-åringar i samband med gjennomføring av eit strukturert, leikbasert førskuleopplegg  Engelsk tittel: Six Preschool Teachers' Perceptions of, and Reflections on, Interactions with 5 Year Olds During the Implementation of a Structured Play-Based Preschool Program	
Emneord: Relasjonar, samspill, kvalitet i barnehagen, førskuleopplegg, Agderprosjektet	Ordmengd: 21746 + Vedlegg: 2178  Stavanger, 08. 06. 2017

# Forord

Dette er ei masteroppgåve i spesialpedagogikk og ein understudie i Agderprosjektet gjennomført ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Ved å delta i Agderprosjektet har eg fått anledning til å studere og skrive om noko av det som opptek meg aller mest både fagleg og i praksis: relasjonar og samspel mellom vaksne og barn.

Eg vil takke familie og gode vener som har støtta meg på den emosjonelle berg-og-dal-baneturen det har vore å skrive denne masteroppgåva.

Eg vil takke rettleiaren min, Svanaug Lunde, som med sitt varme vesen, sine solide fagkunnskapar og sitt store engasjement har gitt meg tryggleik og energi i skriveprosessen.

Eg vil òg takke 2 av mine med-studentar, Leni og Wenche, for det gode samarbeidet om innsamling av data som ligg til grunn for dei 3 understudiane våre i Agderprosjektet.

Sist, men ikkje minst, vil eg takke alle dei herlege barna eg har fått mogelegheita til å verte kjent med dei åra eg har arbeidd i barnehage – utan å ha møtt dokker hadde eg ikkje sett det djupt meiningsfulle med å skrive denne oppgåva.

Takk alle saman!

Kjetil Havn, juni 2017

# Samandrag

Temaet for denne masteroppgåva er relasjonar og samspel mellom barnehagelærarar og barn. Masteroppgåva er ein understudie i Agderprosjektet. Agderprosjektet er eit forskings- og utviklingsprosjekt som har som mål å utvikle og teste ut eit førskuleopplegg basert på «leikbasert læring» i 50 fokusbarnehagar (fokusgruppe), for deretter å samanlikne barna i desse barnehagane med barn frå 50 barnehagar som har haldt fram som før (samanlikningsgruppe). Denne understudien er meint å supplere dei kvantitative dataa frå Agderprosjektet sin hovudstudie, som skal seie noko om førskuleopplegget sin effekt på barna, med kvalitative data som kan gje informasjon om dei involverte barnehagelærarane sine erfaringar med førskuleopplegget.

## Forskingsspørsmål

Følgjande forskingsspørsmål er stilt i denne studien:

- 1) *Korleis opplever barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet samspelet med 5-åringar under gjennomføring av det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget?*
- 2) *Kva refleksjonar har barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet kring samspelet med 5-åringar i førskulegruppene?*

## Metode

Kvalitative forskingsintervju er valt som verktøy for innsamling av data i denne studien. Den metodiske tilnærminga i studien er fortolkande fenomenologisk analyse. Utvalet består av 6 barnehagelærarar som er tilfeldig trekt frå Agderprosjektet si fokusgruppe. Intervjua vart gjennomført i eit samarbeid mellom 3 masterstudentar, der kvar student gjennomførte 2 intervju. Analysen i studien er på gruppenivå med fokus på det som går att i datamaterialet på tvers av case.

## **Resultat**

Resultata frå studien knytt til dei 2 forskingsspørsmåla er:

- 1) Barnehagelærarane som har deltatt i denne studien beskriv samspelet med 5-åringar under gjennomføring av førskuleopplegget som positivt; kjenneteikna av positive følelsar, nærleik og tryggleik. Barnehagelærarane gir elles uttrykk for at det generelle samspelet med barna har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget, og at stille og forsiktige barn har vorte tryggare.
- 2) Barnehagelærarane som har deltatt i denne studien meiner at strukturelle faktorar er årsak til dei positive endringane i samspelet med barna; at dei har hatt meir tid saman med barna, at aktivitetane i førskuleopplegget har vekt positive følelsar, at barnegruppene har vore mindre, og at det har vorte lagt opp til at barnehagelærar og barn aktivt skal inngå i samspel med kvarandre. I tillegg understrekar barnehagelærarane betydninga av ein balanse mellom struktur og fleksibilitet for at samspelet med barna skal verte positivt, noko som blant anna inneber at barnehagelæraren har ei fleksibel haldning til dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget.

## **Konklusjonar**

Resultata frå studien indikerer at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan inngå som del av eit kvalitativt godt barnehagetilbod, og at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan betre kvaliteten på tilbodet i fleire barnehagar ved å endre på strukturar.

# Innholdsliste

Forord .....	3
Samandrag .....	4
Innholdsliste .....	6
Tabell- og figurliste .....	8
1 Innleiing .....	9
1.1 Kvalitet i barnehagen .....	9
1.2 Agderprosjektet .....	10
1.3 Fokus for denne studien .....	11
1.4 Forskingsspørsmål .....	12
2 Teoretisk bakgrunn .....	13
2.1 Lærer-barn-relasjonar og -samspel .....	13
2.2 Dynamisk systemteori .....	15
2.3 Tilknytningsteori .....	16
2.4 Pianta sitt arbeid og dimensjonen emosjonell støtte .....	19
2.5 Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv .....	20
2.6 Baumrind sitt autoritative perspektiv .....	22
2.7 «Playful learning»-pedagogikken .....	23
3 Metode .....	26
3.1 Kvalitative forskingsintervju .....	26
3.2 Fortolkande fenomenologisk analyse .....	26
3.3 Utforminga av intervjuguiden .....	27
3.4 Utval .....	28
3.5 Intervjuprosessen .....	29
3.6 Analyseprosessen .....	31
3.7 Vurdering av studien sin validitet .....	32
3.8 Forskingsetiske vurderingar .....	35
4 Resultat .....	37

4.1 Barnehagelærarane sine opplevingar av samspelet med 5-åringane .....	37
4.1.1 Positive følelsar.....	38
4.1.2 Nærleik.....	39
4.1.3 Tryggleik.....	41
4.1.4 Kjenneteikn ved samspelet og endringar i samspelet .....	42
4.2 Barnehagelærarane sine refleksjonar kring samspelet med 5-åringane.....	43
4.2.1 Årsaker til endringar i samspelet med barna.....	43
4.2.2 Ein balanse mellom struktur og fleksibilitet .....	48
5 Drøfting .....	53
5.1 Kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærarar og barn i førskulegruppene.....	53
5.1.1 Positive følelsar.....	53
5.1.2 Nærleik.....	55
5.1.3 Tryggleik.....	57
5.1.4 Eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn.....	58
5.2 Strukturelle faktorar og ein balanse mellom struktur og fleksibilitet si betydning for kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærarar og barn.....	60
5.2.1 Strukturelle faktorar .....	60
5.2.2 Ein balanse mellom struktur og fleksibilitet .....	67
5.3 Praktiske implikasjonar .....	69
5.4 Studien sine avgrensingar .....	69
5.5 Forslag til vidare forskning.....	70
6 Avslutning og konklusjon .....	72
Litteraturliste .....	73
Vedlegg .....	81

# Tabell- og figurliste

## Tabellar

Tabell 1	Strukturen i samarbeidet om innsamling av data .....	30
Tabell 2	Overordna tema i barnehagelærarane sine beskrivingar av det generelle samspelet med 5-åringane.....	38
Tabell 3	Det overordna temaet positive følelsar, utdrag frå intervjua.....	38
Tabell 4	Det overordna temaet nærleik, utdrag frå intervjua .....	40
Tabell 5	Det overordna temaet tryggleik, utdrag frå intervjua.....	41
Tabell 6	Årsaker til større nærleik i samspelet med barna, utdrag frå intervjua .....	45
Tabell 7	Årsaker til meir tryggleik for stille og forsiktige barn, utdrag frå intervjua .....	47
Tabell 8	Overdrive fokus på fleksibilitet, utdrag frå intervjua.....	50
Tabell 9	Overdrive fokus på struktur, utdrag frå intervjua .....	51
Tabell 10	Ei fleksibel haldning til planlagde aktivitetar, utdrag frå intervjua .....	51

## Figurar

Figur 1	Agderprosjektet sin grunnmodell .....	11
Figur 2	Lærer-barn-relasjonar og -samspel.....	13
Figur 3	Foreldrestilar.....	22
Figur 4	Kriterie for leik .....	24
Figur 5	Overlapping mellom dei underordna temaa i det overordna temaet positive følelsar .	39
Figur 6	Overlapping mellom dei underordna temaa i det overordna temaet nærleik.....	40
Figur 7	Overlapping mellom dei underordna temaa i det overordna temaet tryggleik .....	42
Figur 8	Årsaker til endringar i samspelet med barna .....	44
Figur 9	Overlapping mellom årsaker til større nærleik i samspelet med barna .....	46
Figur 10	Overlapping mellom årsaker til meir tryggleik for stille og forsiktige barn .....	47
Figur 11	Tolking av barnehagelærarane sine refleksjonar kring struktur og fleksibilitet.....	48
Figur 12	Eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn.....	58
Figur 13	Strukturelle faktorar som støttar eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn .....	65



# 1 Innleiing

Det er eit uttalt politisk mål i Noreg å styrke kvaliteten på barnehagetilbodet. Bakgrunnen for dette er nyare forskning som tyder på at norske barnehagar ikkje er så gode som ein tidlegare har antatt. Undersøkingar viser at det er stor variasjon mellom barnehagane når det gjeld kvaliteten på tilbodet som vert gitt (Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2016; Lekhal et al., 2013).

## 1.1 Kvalitet i barnehagen

Kvalitet i barnehagen handlar først og fremst om dei vaksne sin kompetanse og kvaliteten på relasjonar og samspel mellom vaksne og barn. Dette er det brei einigheit om både nasjonalt og internasjonalt, sjølv om det verserer mange definisjonar av kvalitet i barnehagen. Ingenting er så viktig som at dei vaksne inngår i positive, sensitive samspel med barna – det som gjerne vert omtalt som prosesskvalitet. Indikatorar på strukturell kvalitet, som gruppestorleik, dei vaksne sitt utdanningsnivå, stabiliteten i vaksengruppa, utstyr og materiell, dei fysiske lokala, og så bortetter, er først og fremst viktige fordi dei påverkar kvaliteten på relasjonar mellom vaksne og barn i barnehagen (Solheim, 2013).

Bakgrunnen for ei framheving av vaksen-barn-relasjonar som den viktigaste indikatoren på kvalitet i barnehagen er betydinga dei har for barn sin trivsel i barnehagen, og for barn si utvikling lenge etter at dei har slutta i barnehagen. Tidlegare forskning på området viser betydinga av positive vaksen-barn-relasjonar hovudsakleg på to områder: 1) språk, kognisjon og læring og 2) sosial og emosjonell utvikling (Solheim, 2013).

Resultat basert på data frå NICHD-studien - den største internasjonale studien på barnehagar - viser at barn som inngår i samspel med vaksne som er sensitive og varme, som gir nærleik og tryggleik, samstundes som dei stimulerer til utforsking, leik og læring, viser betre hukommelse, språk, lese- og matematikkferdigheiter ved skulestart enn barn som ikkje inngår i slike positive vaksen-barn-samspel (Li et al., 2013). Samanhengen vert svakare med tida. Samstundes viser fleire longitudinelle studiar at det å gå i ein barnehage av høg kvalitet heng saman med betre skuleferdigheiter heilt fram til 15 års alder (Belsky et al., 2007; Broberg, Wessels, Lamb, & Hwang, 1997; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010).

Funn frå forskning viser òg at barn med positive relasjonar til vaksne i barnehagen har betre sosiale ferdigheiter og mindre åtferdsproblem på kort sikt (Mashburn et al., 2008). Barn med positive relasjonar til vaksne i barnehagen brukar desse som trygg base for utforsking av sosiale relasjonar med jamaldringar, noko som er positivt for barna sin sosiale kompetanse (Howes, 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001; Solheim, 2013). Nokre studiar viser at kvaliteten på vaksen-barn-relasjonar kan vere spesielt viktig for barn som er i risiko. Barn i risiko som etablerer ein positiv relasjon til ein vaksen i barnehagen, kan utvikle nye sosiale ferdigheiter, få nære relasjonar òg til jamaldringar, og oppnå betre sosial kompetanse (Howes & Ritchie, 1998; Solheim, 2013). Lunde (2012) fann i ein understudie i det norske SKOLEKLAR-prosjektet eit generelt lågt nivå på relasjonar mellom dei vaksne og dei eldste barna i barnehagane (5, 16 – 6, 15 år). Lunde fann òg at barn som hadde lite emosjonell og verbal kontakt med vaksne i barnehagen, hadde større sannsyn for låg sjølvregulering i form av konflikt med andre barn. Av di studien baserer seg på tversnittdata er det ikkje mogeleg å stadfeste kva som er årsak og kva som er verknad, men truleg påverkar desse utviklingsfaktorane kvarandre gjensidig (Størksen, 2014).

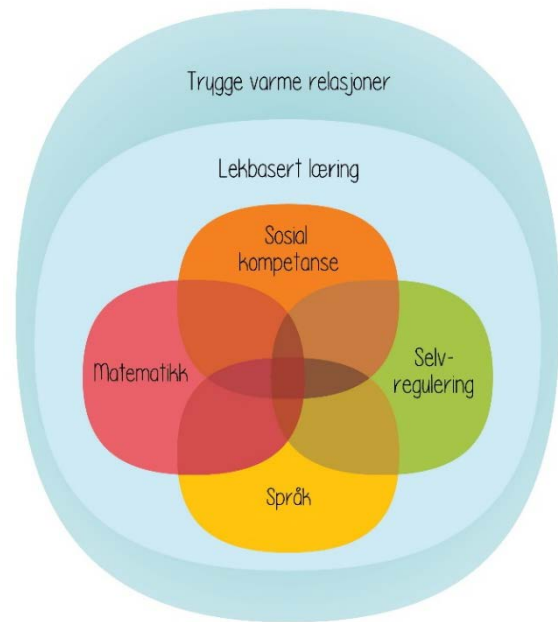
## 1.2 Agderprosjektet

Denne masteroppgåva er ein understudie i Agderprosjektet, etterfølgjaren til det nemnde SKOLEKLAR-prosjektet. Agderprosjektet er eit forskings- og utviklingsprosjekt som freistar å skape ny kunnskap om kva som er viktig innhald for 5-åringar i barnehagen. Målet med Agderprosjektet er å utvikle og teste ut eit førskuleopplegg basert på «leikbasert læring» i 50 fokusbarnehagar (fokusgruppe). Barna i fokusbarnehagane vil deretter bli samanlikna med barn frå 50 barnehagar som har haldt fram som før (samanlikningsgruppe). Agderprosjektet sitt førskuleopplegg er meint å gi 5-åringar meir tid med vaksne i barnehagen. Det har vorte lagt opp til førskuleaktivitetar minst 8 timar i veka. Ein barnehagelærer frå kvar barnehage i fokusgruppa har ansvar for gjennomføringa av førskuleopplegget i sin barnehage. Denne barnehagelæraren har fått gratis kompetanseheving i form av eit kurs på 15 studiepoeng, og barnehagen har fått dekka utgifter til vikar, både i samband med vidareutdanninga og i samband med gjennomføringa av førskuleopplegget.

Kjernekomponentane i Agderprosjektet er, som vist i *Figur 1*, sosial kompetanse, sjølvregulering, språk og matematikk.

*Figur 1 Agderprosjektet sin grunnmodell (Størksen et al., 2016).*

Desse kjernekomponentane overlappar kvarandre i modellen og er plassert innanfor ein sirkel med «leikbasert læring» og ein sirkel med «trygge varme relasjonar» - noko som er meint å symbolisere heilskapleg læring. Stimulering av dei ulike kjernekomponentane skal ikkje dra fokus vekk ifrå relasjonar og leik. Den vaksne skal heile tida arbeide relasjonsbasert og med utgangspunkt i leikbasert læring. Trygge varme relasjonar si plassering ytst i modellen illustrerer deira grunnleggande betyding (Størksen et al., 2016).



### 1.3 Fokus for denne studien

Temaet for denne studien er relasjonar og samspel mellom barnehagelærarar og barn. Målet med studien er å undersøke korleis barnehagelærarar i Agderprosjektet si fokusgruppe opplever samspelet med 5-åringar under gjennomføring av det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget, og kva refleksjonar dei har kring samspelet. Studien er meint å supplere dei kvantitative dataa frå Agderprosjektet sin hovudstudie, som skal seie noko om førskuleopplegget sin effekt på barna, med kvalitative data som kan gje informasjon om dei involverte barnehagelærarane sine erfaringar med førskuleopplegget. På eit meir overordna plan ynskjer eg å setje fokus på relasjonar mellom vaksne og barn, av di det dei seinare åra har vorte lagt mindre vekt på dette i norske barnehagar enn på til dømes språk, leik, læring og medverknad (Drugli, 2014). Med sitt fokus på relasjonar og samspel mellom barnehagelærarar og barn kan denne studien gi indikasjonar på korleis eit strukturert, leikbasert førskuleopplegg kan påverke kvaliteten på tilbodet i ein barnehage.

## 1.4 Forskingsspørsmål

Følgjande forskningsspørsmål er stilt i denne studien:

- 1) *Korleis opplever barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet samspelet med 5-åringar under gjennomføring av det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget?*
- 2) *Kva refleksjonar har barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet kring samspelet med 5-åringar i førskulegruppene?*

## 2 Teoretisk bakgrunn

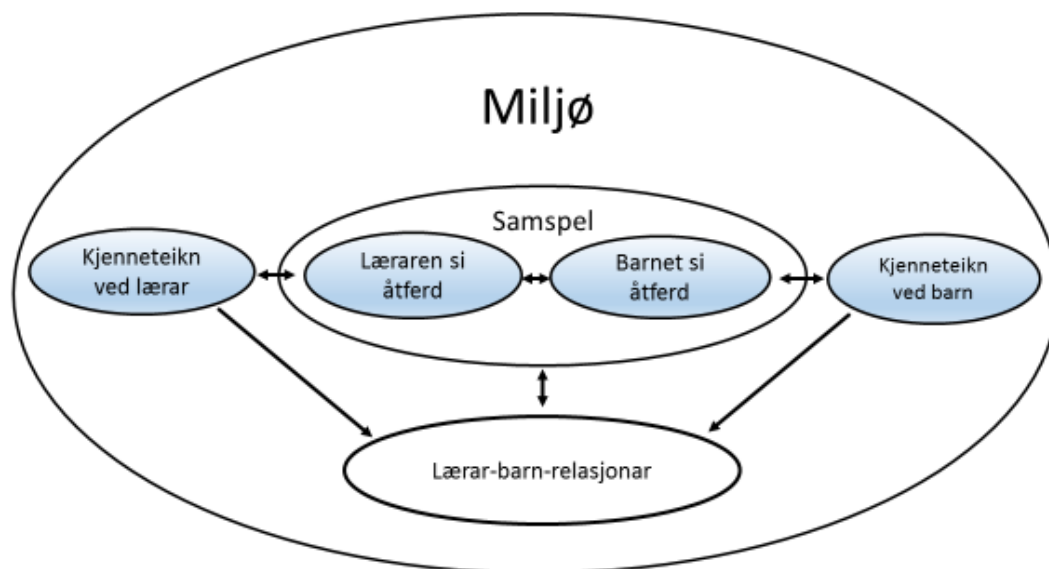
I dette kapitlet vil eg presentere teori og forskning som er relevant for studien sitt tema og som kan fungere som ein bakgrunn for drøfting av studien sine resultat. Først vil eg legge fram Wubbels og kollegaer si forståing av lærarar-barn-relasjonar og –samspel, og forankre denne i dynamisk systemteori. Vidare vil eg beskrive kva som kjenneteiknar tilknytningsteorien og presentere nokre sentrale tilknytningsteoretikarar sine omgrep. Deretter vil eg presentere Pianta sitt arbeid og dimensjonen emosjonell støtte i observasjonsverktøyet CLASS, Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv, Baumrind sitt autoritative perspektiv, og til slutt «Playful learning»-pedagogikken.

### 2.1 Lærar-barn-relasjonar og -samspel

Lærar-barn-relasjonar kan forståast som dei generaliserte meiningane lærarar og barn tillegg samspel med kvarandre. Relasjonar vert då antatt å ha sitt opphav i samspel. Samstundes vert samspel påverka av relasjonar, etter kvart som dei vert etablert (Wubbels et al., 2015).

Wubbels og kollegaer (2015) sin konseptuelle modell, *Figur 2*, vist nedanfor, er meint å illustrere samvirket mellom lærar-barn-samspel og lærar-barn-relasjonar, og andre variablar, som kjenneteikn ved lærar og barn, og kjenneteikn ved det vidare sosioemosjonelle miljøet.

*Figur 2 Lærar-barn-relasjonar og -samspel (Wubbels et al., 2015).*



Kva åtferd hos lærar som fremjar danning av positive lærar-barn-relasjonar, og kva åtferd hos barn som tyder på at slike relasjonar har vorte etablert, vil verte tatt opp seinare i dette kapitlet. Her vil eg derfor heller legge fram nokre utvalte kjenneteikn ved lærar og barn som ser ut til å påverke kvaliteten på lærar-barn-relasjonar.

Korleis lærarar har det generelt i livet ser ut til å påverke kvaliteten på lærar-barn-relasjonar. Stress, negative følelsar og depresjon hos lærarar har vist seg å ha ein samanheng med negative lærar-barn-relasjonar (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Jennings & Greenberg, 2009; Koles, O'Connor, & Collins, 2013; Yoon, 2002) medan meir positive følelsar hos lærarar ser ut til å ha ein samanheng med omsorgsfull læraråtferd (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Når det gjeld lærarar si utdanning er bildet meir blanda. I nokre studiar har ein funne ein samanheng mellom lærarar si høgare utdanning og positive lærar-barn-relasjonar (Hearns, 1998; O'Connor & McCartney, 2007). I andre studiar har ein ikkje funne ein slik samanheng (Wentzel, 2002). Læraren si tilknytingshistorie ser òg ut til å påverke kvaliteten på lærar-barn-relasjonar (Horppu & Ikonen-Varila, 2001; Kesner, 2000).

Når det gjeld kjenneteikn ved barn, ser tilknytingshistorie òg her ut til å påverke lærar-barn-relasjonar. Kvaliteten på barn si tilknytning til mor ser ut til å ha ein moderat samanheng med kvaliteten på seinare relasjonar til lærarar (Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011; Rydell, Bohlin, & Thorell, 2005). Eit anna kjenneteikn ved barn, som ser ut til å påverke kvaliteten på lærar-barn-relasjonar, er barn sitt temperament. Barn med eit positivt temperament er dei som med størst sannsyn vil etablere positive relasjonar med lærarar (Myers & Pianta, 2008), medan barn med eit negativt temperament er i risiko for å utvikle negative lærar-barn-relasjonar (Birch & Ladd, 1998; Koles et al., 2013; Murray & Murray, 2004; Pianta, 1999). Stille og forsiktige barn er òg i risiko for utvikling av negative relasjonar til lærarar (Arbeau, Coplan, & Weeks, 2010; Birch & Ladd, 1998; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Når vi no har sett på nokre kjenneteikn ved lærar og barn som truleg påverkar kvaliteten på lærar-barn-relasjonar bør det understrekast at gjensidigheit er eit grunnleggande trekk ved samspel og relasjonar (Wubbels et al., 2015). Lærarar og barn påverkar kvarandre gjensidig. Samstundes er lærar-barn-relasjonar asymmetriske. Barn er ikkje likestilt med vaksne, og det

er derfor læraren, i kraft av si yrkesrolle og som vaksen, som har ansvaret for kvaliteten på relasjonane (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012; Pianta, 1999).

Lærer-barn-relasjonar kan vidare seiast å eksistere på 2 ulike nivå: 1) mellom lærar og enkeltbarn, og 2) mellom lærar og ei gruppe barn. Som oftast vert relasjonar definert på det første nivået som dyadiske system (Drugli, 2012; Pianta, 1999; Wubbels et al., 2015). Ifølgje Wubbels og kollegaer (2015) er det viktig at ein presiserer kva nivå ein har fokus på når ein forskar på lærar-barn-relasjonar, av di ein lærar som har gode relasjonar til alle enkeltbarn i ei gruppe ikkje nødvendigvis har ein god relasjon til gruppa av barn som heilskap, og omvendt (den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006).

I denne studien er det relasjonen mellom lærar og ei gruppe barn som er i fokus, sett ifrå læraren sitt perspektiv. Eg har forsøkt å undersøke kva generaliserte meiningar barnehagelærarar i Agderprosjektet si fokusgruppe tillegg samspelet med barna i førskulegruppene. Med andre ord har eg forsøkt å undersøke barnehagelærarane sine opplevingar av det generelle samspelet med barna.

## 2.2 Dynamisk systemteori

Forståinga av lærar-barn-relasjonar presentert ovanfor er informert av dynamisk systemteori. Tanken om at relasjonar har sitt opphav i samspel spring til dømes ut ifrå bioøkologisk teori, meir spesifikt Bronfenbrenner og Morris (1998), referert til i Wubbels et. al (2015), si forståing av at augneblink-til-augneblink-tidsskalaen (blant anna lærar-barn-samspel) er den primære motoren i utviklinga, og derfor basis for makro-sosiale utfall (blant anna lærar-barn-relasjonar). Gjensidigheita, nemnd ovanfor som eit grunnleggande trekk ved relasjonar, er òg knytt til dynamisk systemteori. Tanken om gjensidig samspel er grunnleggande innan dynamisk systemteori - at menneske påverkar kvarandre (Wubbels et al., 2015).

Noko Wubbels og kollegaer (2015) ikkje tek føre seg er dynamisk systemteori si forankring av barn og lærar-barn-relasjonar i system med fjernare nivå. Når Wubbels og kollegaer (2015) nyttar omgrepet «miljø» ytst i modellen ovanfor, *Figur 2*, så er det det sosioemosjonelle miljøet i ein skuleklasse dei siktar til. Utover dette nivået omfattar dynamiske system ofte fjernare nivå som barnehagar, skular, nabolag og samfunn som påverkar barn og lærar-barn-relasjonar (Ford & Lerner, 1992; Sabol & Pianta, 2012). Kor vidt eit barn si utvikling vert

positiv eller negativ vert tenkt å henge saman med balansen mellom risiko- og beskyttelsesfaktorar i og rundt barnet. Ein positiv lærar-barn-relasjon kan her fungere som ein beskyttelsesfaktor i barnet sin utviklingsprosess, medan ein negativ lærar-barn-relasjon kan fungere som ein risikofaktor (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Samstundes kan lærar-barn-relasjonar òg forankrast i system med nære og fjerne påverknadsnivå. Ei slik forankring kan gjer det lettare å sjå at lærar-barn-relasjonar ikkje berre er påverka av enkeltfaktorar som til dømes læraren si åtferd. Dynamisk systemteori si framheving av konteksten si betydning klårgjer at tiltak på ulike nivå kan utgjer ein positiv forskjell for barn, og at tiltak på ulike nivå kan fremje danning av positive lærar-barn-relasjonar, som kan beskytte barn i deira utvikling (Pianta, 1999).

I høve denne studien kan Agderprosjektet tenkast å påverke lærar-barn-relasjonar på fleire nivå. På det fjernaste nivået har prosjektet sitt opphav i samfunnsmessige tilhøve, politisk vilje, og høgare utdanningsinstitusjonar sine avgjersler. På det nærmaste nivået påverkar planane i førskuleopplegget tidsbruk, organisering av, og innhald i, samspel mellom barnehagelærar og barn. Det er med utgangspunkt i ei slik systemteoretisk forståing eg i denne studien har ynskt å undersøke kva refleksjonar barnehagelærarar i Agderprosjektet si fokusgruppe har kring samspelet med barna i førskulegruppene.

## 2.3 Tilknytningsteori

Tanken om at lærar-barn-relasjonar er sentrale for barn si utvikling stammar hovudsakleg ifrå forskingsfunn som viser at tilknytning mellom barn og foreldre har stor betydning for barn si utvikling (Verschueren & Koomen, 2012). Omgrep frå tilknytningsteorien har bidrege til å identifisere kva faktorar som fremjar utvikling av positive lærar-barn-relasjonar (Sabol & Pianta, 2012). I det følgjande vil eg derfor kort beskrive kva som kjenneteiknar tilknytningsteorien, og presentere nokre sentrale tilknytningsteoretikarar sine omgrep.

Omgrepet tilknytning beskriv det følelsmessige bandet som barn etablerer til sine viktigaste omsorgspersonar - først og fremst mor og far. Dei ulike forgreiningane av tilknytningsteorien har til felles ei framheving av barn sitt behov for, og kapasitet til, å binde seg til ein omsorgsperson som noko som støttar og driv barn si utvikling framover. Tilknytningsteorien beskriv korleis barn si grunnleggande oppleving av tryggleik vert etablert gjennom nære samspel med omsorgspersonar (Drugli, 2014). Ei slik grunnleggande oppleving av tryggleik



er vidare utgangspunkt for barn si utforsking (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Omverda har med andre ord, i tilknytningsteorien, ei avgjerande betydning for barn si læring og utvikling på det kognitive, sosiale og emosjonelle området. Omsorgspersonar kan i samspel med eit barn støtte og fasilitere eller hemme barnet si psykiske modning. Samspelet mellom omsorgspersonar og barn vert sett på som eit vekstmedium for indre representasjonar. Gjennom samspels erfaringar dannar barnet indre representasjonar av omsorgspersonane, seg sjølv og omverda. Desse representasjonane er utgangspunkt for relasjonane barnet seinare utviklar til andre menneske, seg sjølv og omverda (Hart & Schwartz, 2009).

Barnepsykiateren og psykoanalytikaren Bowlby vert anerkjent som pioneren i studiet av tilknytning. Han var den første som systematisk brukte omgrepet tilknytning om det sterke følelsesmessige bandet som barn etablerer med sine viktigaste omsorgspersonar. To sentrale omgrep i Bowlby sin teori er trygg base og indre arbeidsmodellar (L. Smith, 2002).

*Trygg base* beskriv betydinga erfaringar med sensitive og varme omsorgspersonar har for barn si utforsking av omgivingane. Den trygge basen utgjør ein plattform som barnet kan gå ut i verda ifrå, og som det kan vende tilbake til i trygg forvissing om at det vil verte helst velkommen, få fysisk og emosjonell støtte, bli trøysta dersom det er lei seg, og roa dersom det er redd. Når omsorgspersonar på denne måten fungerer som ein trygg base seier ein gjerne at barnet har ei trygg tilknytning. Kvaliteten på samspelet mellom omsorgspersonar og barn er ein sentral faktor for utvikling av trygg tilknytning (Drugli, 2014).

Omgrepet *indre arbeidsmodellar* beskriv dei mentale representasjonane barn har av sine omsorgspersonar og seg sjølv, som har sitt opphav i samspels erfaringar. Grunnen til at tidleg tilknytning kan spele ei vesentleg rolle for barn si seinare fungering er at barn tek med seg sine tidlegare etablerte indre arbeidsmodellar for samspel når dei inngår i samspel med nye menneske. Dei indre arbeidsmodellane kan vere meir eller mindre hensiktsmessige - dei kan fremje eller hemme utforsking og positiv sjølvutvikling. Eit barn som ofte har opplevd at omsorgspersonar ikkje fangar opp og anerkjenner behova det har for hjelp og støtte i ulike situasjonar, vil kunne utvikle negative forventingar til andre, og eit negativt bilde av seg sjølv. Dersom eit barn har uhensiktsmessige indre arbeidsmodellar basert på utrygg tilknytning, vil det vere av stor betydning at barnet gjennom gjentekne positive samspels erfaringar med vaksne i barnehagen kan etablere nye indre arbeidsmodellar. Vaksne tek òg med seg sine indre arbeidsmodellar for samspel i møte med barn dei arbeider med i barnehagen, som kan påverke

samspelet positivt eller negativt. Det kan derfor vere nyttig for vaksne å reflektere over eiga tilknytingshistorie, og kva innverknad denne kan ha på samspel med ulike barn (Drugli, 2014; Hart & Schwartz, 2009; L. Smith, 2002).

Stern nyanserer barn sin kapasitet til å inngå i samspel med andre menneske ved å beskrive korleis denne kapasiteten utfaldar seg i utviklinga av sjølvfornemningar – oppfatningar barn har av relasjonane mellom seg sjølv og omverda som det brukar i møte med omgivingane. I beskrivinga av denne utviklinga introduserer Stern omgrepet *affektiv inntoning*. Affektiv inntoning inneber innleving i andre sine følelsar og empati. At barn utviklar evne til affektiv inntoning er viktig for at dei skal kunne føle andre menneske, og føle seg følt - noko som gjer det mogeleg for barn å relatere seg til andre menneske gjennom resten av livet.

Omsorgspersonar si affektive inntoning til barn er viktig for denne utviklinga.

Omsorgspersonar formar, ifølgje Stern, utviklinga av barn sin personlegdom gjennom selektive inntoningar. Omsorgspersonar sine inntoningar påverkar barn sine oppfatningar av kva som fell innanfor og utanfor gjensidig omsorg og aksept. Manglande affektiv inntoning kan føre til at barn kjenner seg følelsesmessig isolert, og det kan føre til at det seinare vert vanskeleg for barn å regulere eigne følelsar, og forstå andre sine følelsar som omsorgspersonar ikkje har tona seg inn på (Hart, 2011; Hart & Schwartz, 2009; Stern, 2003).

Fonagy sitt fokus er på barn sine medfødde kompetansar til å vite noko om seg sjølv, som etter kvart utviklar seg til ei evne til det han kallar *mentalisering* - det å kunne leve seg inn i si eiga og andre si mentale verd, og forstå åtferd som noko som heng saman med følelsar og andre mentale forhold. Mentalisering vert tenkt å spele ei sentral rolle i barn si sosiale utvikling, og reknast som ein viktig dimensjon i evna til å regulere emosjonar.

Omsorgspersonar si evne til mentalisering er viktig for barn si utvikling av mentalisering.

Gjennom omsorgspersonen si evne til å møte barn sine emosjonelle opplevingar med forståing og innleving, og sette ord på det som skjer, vert barn gitt mogelegheiter til å betre forstå og kjenne att sine eigne og andre sine sinnstilstandar, og den sosiale verda. Avgrensa evne til mentalisering hos omsorgspersonar kan føre til at barn får vanskar med å regulere sine eigne følelsar og forstå andre sine følelsar - noko som kan påverke barn sine samspel med andre menneske negativt (Abrahamsen, 2015; Hart & Schwartz, 2009).

## 2.4 Pianta sitt arbeid og dimensjonen emosjonell støtte

Interessa blant forskarar for å studere lærar-barn-relasjonar har i stor grad vorte initiert av Pianta sitt pioner-arbeid. Pianta sitt teoretiske rammeverk har vore utgangspunkt for mykje forskning på lærar-barn-relasjonar dei siste 18 åra – eit rammeverk som inkorporerer tilknytningsteori og dynamisk systemteori, i tillegg til forskning på barn si sosiale utvikling (Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012). Wubbels og kollegaer (2015) si forståing av lærar-barn-relasjonar, lagt fram tidlegare i dette kapitlet, bygger på Pianta sitt arbeid.

Ifølgje Pianta (1999) har lærar-barn-relasjonar i barnehage- og tidleg skulealder mange av dei same verknadane og funksjonane som tilknytingsrelasjonar mellom foreldre og barn. Ein positiv lærar-barn-relasjon kan gje barn den emosjonelle tryggleiken dei treng for å trivast og engasjere seg i lek og læringsaktivitetar, slik at dei utviklar seg positivt på det kognitive, sosiale og emosjonelle området (Pianta, 1999).

Saman med andre forskarar har Pianta utvikla ei rekke verktøy for vurdering av lærar-barn-relasjonar og –samspel (Pianta, 1999; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Eit av desse verktøya er CLASS, eller «Classroom Assessment Scoring System» - eit observasjonsverktøy som vert brukt både i forskning og i praksisfeltet for å undersøke kvaliteten på samspel mellom lærarar og barn på ulike alderstrinn (Pianta et al., 2008). Emosjonell støtte er ein sentral dimensjon i CLASS. Underskalaene i denne dimensjonen i CLASS-manualen kan seiast å vere eit forsøk på å konkretisere Bowlby sitt trygg base-omgrep i ein barnehage- og skule-setting. I det følgjande vil eg presentere desse underskalaene, av di dei seier noko om kva læraråtferd som fremjar danning av positive lærar-barn-relasjonar, og kva åtferd hos barn som tyder på at slike relasjonar har vorte etablert. I CLASS-manualen for barn i aldersgruppa 3-5 år er dimensjonen emosjonell støtte delt inn i 4 underskalaer: (1) positivt klima, (2) negativt klima, (3) læraren sin sensitivitet og (4) anerkjennelse av barna sitt perspektiv. Kvar underskala går frå 1 til 7, der ein skåre på 1 eller 2 vert vurdert som låg, ein skåre på 3, 4 eller 5 vert vurdert som middels og ein skåre på 6 eller 7 vert vurdert som høg (Pianta et al., 2008).

(1) *Positivt klima* dreier seg om i kva grad lærar og barn ser ut til å ha varme og støttande relasjonar med kvarandre, kor ofte lærar og barn viser positive følelsar, kor ofte verbal eller fysisk positiv kommunikasjon oppstår mellom lærar og barn, og i kva grad lærar og barn viser respekt for kvarandre (Pianta et al., 2008).

(2) *Negativt klima* dreier seg om i kva grad samspelet mellom lærar og barn er karakterisert av irritasjon, sinne eller andre negative følelsar, i kva grad læraren kjeftar på barna eller kjem med truslar for å opprette kontroll, i kva grad lærar eller barn er sarkastiske eller viser manglande respekt for kvarandre, og i kva grad det er tilfelle av alvorleg negativitet mellom lærar og barn eller mellom barna (Pianta et al., 2008).

(3) *Læraren sin sensitivitet* dreier seg om i kva grad læraren konsekvent er merksam på barn som treng ekstra støtte, assistanse eller merksemd, i kva grad læraren konsekvent er responderande ovanfor barna og tilpassar støtta som vert gitt til barna sine behov og ferdigheiter, i kva grad læraren konsekvent tek tak i barn sine problem og bekymringar, og i kva grad barna ser ut til å vere komfortable med å søke støtte frå læraren, dele idear med læraren og svare læraren fritt (Pianta et al., 2008).

(4) *Anerkjennelse av barna sitt perspektiv* dreier seg om i kva grad læraren er fleksibel i høve planar, følgjer barna sine initiativ, og tilpassar planlagde aktivitetar til barna sine interesser, i kva grad læraren konsekvent støttar barna sin autonomi og leiing, i kva grad det er mogelegheiter for barna til å snakke og uttrykke seg, og i kva grad barna har fridom til å bevege seg og plassere seg under aktivitetar (Pianta et al., 2008).

Høge skårar på underskalaene (1) positivt klima, (3) læraren sin sensitivitet og (4) anerkjennelse av barna sitt perspektiv, i tillegg til låg skåre på underskalaen (2) negativt klima, indikerer at barn i stor grad får emosjonell støtte frå læraren - noko som er av stor betyding for barn sin trivsel, læring og utvikling (Pianta et al., 2008).

## **2.5 Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv**

Hovudsynspunktet i utviklingspsykologen Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på kognitiv utvikling, er at barn utviklar sine grunnleggande kognitive ferdigheiter i samspel med andre menneske, og at den sosiokulturelle samanhengen har stor betyding for utviklinga (Evenshaug & Hallen, 2001).

Vygotsky såg føre seg at kvar funksjon i barn si utvikling opptrer to gongar: først i samspel med andre menneske, på det interpsykologiske planet, deretter inne i barnet, på det

intrapsykologiske planet. Prosessen frå det interpsykologiske til det intrapsykologiske planet kalla Vygotsky internalisering (Woolfolk, 2004).

Vygotsky la elles vekt på kulturelle verktøy si betydning for utviklinga av individet si tenking - konkrete verktøy som penn, papir, kalkulator, og symbolske verktøy som språk og talsystem. Gjennom samspel med vaksne, eller meir kompetente barn, internaliserar barn fleirfaldige kulturelle verktøy som gjer det lettare for dei å forstå og lære om verda (Bråten, 2002; Säljö, 2006).

Eit sentralt omgrep i Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv er *den nærmaste utviklingssona*. Den nærmaste utviklingssona er det området av oppgåver som er for vanskeleg for eit barn å klare aleine, men som det kan klare med rettleiing og oppmuntring frå andre. Innanfor dette området vert barn tenkt å lære og utvikle seg. Pedagogar bør derfor gje barn utfordringar innanfor dette området, og høveleg med hjelp og støtte, slik at barn stadig mestrer nye oppgåver. Dersom aktivitetar krev for mykje av barn vert det vanskeleg for dei å delta aktivt i fellesskapet, og dei går glipp av læringsmogelegheiter. Dersom aktivitetar krev for lite av barn vil dei òg gå glipp av læringsmogelegheiter (Evenshaug & Hallen, 2001; Vygotsky, 1978).

Til felles med tilknytningsteorien har Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv ei forståing av at kvalitetar ved samspelet mellom vaksne og barn er avgjerande for barn si læring og utvikling. Tilknytningsteorien beskriv vaksne sin sensitivitet og varme som avgjerande for at barn skal føle seg trygge til å utforske og leike, medan Vygotsky beskriv vaksne sine tilpassingar av utfordringar og støtte i høve barn sine ferdigheiter, som avgjerande for at barn skal lære og utvikle seg (Brandtzæg et al., 2013; Woolfolk, 2004).

Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv har òg mykje til felles med dynamisk systemteori. Den nærmaste utviklingssona kan til dømes seiast å innehalde systemiske prinsipp. Ifølgje Vygotsky utviser eit barn betre kompetanse når det er i samspel med ein støttande vaksen, og barnet sine ferdigheiter er ut ifrå dette ikkje ein karakteristikk ved barnet, men ein dynamisk eigenskap ved eit barn-kontekst-system (Pianta, 1999).

## 2.6 Baumrind sitt autoritative perspektiv

Etter å ha studert korleis foreldre samspelar med barna sine identifiserte Baumrind 2 breie dimensjonar ved foreldreåtferd: varme og kontroll. Som modellen nedanfor, *Figur 3*, viser gir kombinasjonar av desse 2 dimensjonane 4 oppsedingsstilar: autoritativ, ettergivande, forsømmande og autoritær. Foreldre med ein autoritativ oppsedingsstil ligg høgt på både varme- og kontroll-dimensjonen: dei forventar moden åtferd, brukar fornuft for å få barna til å føye seg, og er varme og støttande. Foreldre med ein autoritær foreldrestil ligg lågt på varme-dimensjonen og høgt på kontroll-dimensjonen: dei verdset lydighet og brukar tvang. Foreldre med ein ettergivande foreldrestil ligg høgt på varme-dimensjonen, men lågt på kontroll-dimensjonen: dei har få grenser og krav. Foreldre med ein forsømmande oppsedingsstil ligg lågt både på varme- og kontroll-dimensjonen (Ertesvåg, 2011; Walker, 2009).

*Figur 3 Foreldrestilar (Ertesvåg, 2011).*

		Kontroll	
		Høg	Låg
Varme	Høg	Autoritativ	Ettergivande
	Låg	Autoritær	Forsømmande

Baumrind (1991), referert til i Walker (2009), følgde barn av foreldre med ulike oppsedingsstilar gjennom ungdomsåra, og fann at barn som konsekvent erfarte ei autoritativ oppseding var dei som klarte seg best sosialt og akademisk. Desse barna viste høg grad av sjølvkontroll, var mestringsorienterte, venlege med jamaldringar og samarbeidsvillige med vaksne. Den autoritative oppsedingsstilen har òg i andre forskarar sine studiar konsekvent stått fram som ein optimal modell (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997). Desse forskingsfunna, og Baumrind sin teori, er bakgrunnen for det som gjerne vert omtalt som det autoritative perspektivet på oppseding, som seinare har vorte overført til pedagogiske settingar. I barnehage- og

skulesamanheng brukar ein gjerne omgrepet «det autoritative perspektivet», eller «autoritativ lærar-stil» (Baker, Clark, Cowl, & Carlson, 2009; Hughes, 2002; Connor, Son, Hindman, & Morrison, 2005; Wentzel, 2002).

Lærarar med ein autoritativ lærar-stil ligg, som foreldre med ein autoritativ oppsedingsstil, høgt på både varme- og kontroll-dimensjonen. Varme-dimensjonen har mykje til felles med tilknytningsteorien sitt trygg base-omgrep og dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS, som vi har sett på tidlegare. Lærarar med ein autoritativ lærar-stil inngår i positive samspel med barn, kjenneteikna av aksept og openheit - dei er varme, støttande og sensitive i høve barn sine behov (Ertesvåg, 2011; Walker, 2009).

Lærarar med ein autoritativ lærar-stil utøver elles kontroll på ein måte som ikkje er i konflikt med etablering og bevaring av positive lærar-barn-relasjonar. Dersom lærarar stiller for mange og for store krav kan dette føre til at barn føler seg ukomfortable og engstelege. Lærarar med ein autoritativ lærar-stil etablerer derfor reglar som er tilpassa kor modne barna er, og forventar deretter konsekvent at barna følgjer desse. Dei forklarar vidare kvifor reglane er naudsynte, og oppmuntrar barna til å vere med og bestemme kva reglar som skal gjelde, av di dette kan føre til at barna internaliserar reglane (Ertesvåg, 2011; Walker, 2009).

## **2.7 «Playful learning»-pedagogikken**

«Playful learning», eller leikbasert læring, er ein amerikansk forskningstradisjon og pedagogikk som fokuserer på læring gjennom leik. Leik vert innan denne pedagogikken framheva som den viktigaste kjelda til læring i tidlege år (Lenes, Ten Braak, & Størksen, 2015). Leik og læring vert ofte sett opp som motsetningar, der leik vert forstått som initiert og styrt av barn, og læring vert forstått som noko som skjer gjennom vaksenstyrt direkte instruksjon. Forskarar innan leikbasert læring-tradisjonen anbefaler at ein i staden for å sette direkte instruksjon og fri leik opp imot kvarandre ser på desse som to endepunkt på ein kontinuerleg skala. Omgrepet rettleidd leik («guided play») har vorte introdusert i denne samanhengen (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer 2009). Rettleidd leik er i større grad enn fri leik initiert av vaksne. Samstundes er barna aktive i eigne læringsprosessar, og lærer ved å oppdage, utforske og undersøke. Til tross for at vaksne i større grad initierer leiken, styrer barna si eiga utforsking, og leiken kan gå fleire vegar. Rettleidd leik ligg med andre ord

ein stad midt på skalaen mellom direkte instruksjon og fri leik. Leikbasert læring inneheld både fri og rettleidd leik (Lenes et al., 2015).

Førskuleopplegget i Agderprosjektet bygger på leikbasert læring-pedagogikken. I det følgjande vil eg derfor forsøke å vise korleis eit fokus på leik i stor grad overlappar med eit fokus på positivt lærar-barn-samspel, ved å knytte kriterie for leik til underskalaene i dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt

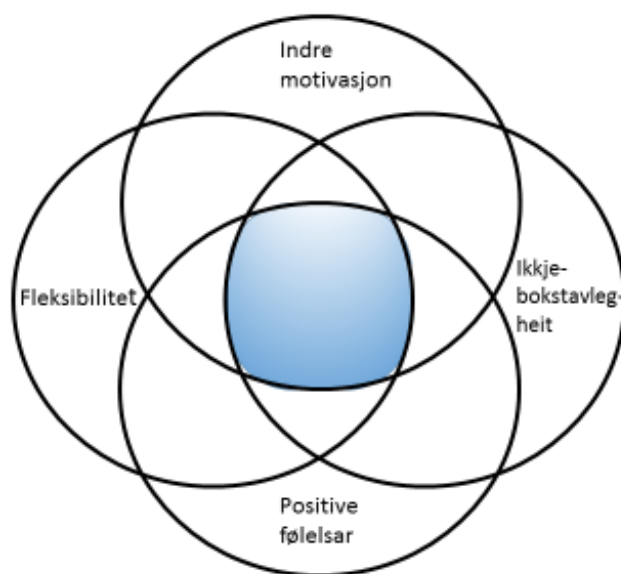
observasjonsverktøy CLASS, som vart lagt fram tidlegare. I forsøket på dette vil eg nytte meg av Krasnor & Pepler (1980), referert til i P. K. Smith (2010), sine 4 kriterie for leik, vist i modellen til høgre, *Figur 4*: (1) fleksibilitet, (2) indre motivasjon, (3) positive følelsar og (4) ikkje-bokstavelegheit.

Ifølgje Krasnor & Pepler er ingen av desse kriteria aleine tilstrekkeleg for å seie at noko er leik, men jo fleire av desse kriteria som er til stades jo større

einigheit meiner dei det vil det vere blant observatørar om at ein åtferdssekvens er leik – noko funn frå forskning ser ut til å støtte (P. K. Smith & Vollstedt, 1985). Heller enn eit klårt skilje mellom leik og ikkje-leik ser ein her eit kontinuum frå meir tydeleg til mindre tydeleg leiken åtferd, i tråd med leikbasert læring-pedagogikken sin kontinuerlege skala frå direkte instruksjon til fri leik. Det blå feltet i midten av modellen er meint å illustrere åtferd på sitt mest leikne (P. K. Smith, 2010).

Med (1) *fleksibilitet* siktast det til variasjon i form og innhald. Med (2) *indre motivasjon* siktast det til frávær av eksterne reglar eller sosiale krav – at aktivitetar vert gjort for aktivitetane si eiga skuld (P. K. Smith, 2010). Desse 2 kriteria for leik heng i vår samanheng tett saman. Fleksibilitet hos læraren kan seiast å bane veg for barna sin fleksibilitet, og for at barna sine indre motiv skal få kome til uttrykk i åtferd. Dei 2 kriteria, fleksibilitet og indre motivasjon, kan såleis knytast til underskalaen «anerkjennelse av barna sitt perspektiv» i dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS.

*Figur 4 Kriterie for leik (Krasnor & Pepler, 1980, referert til i P. K. Smith, 2010).*





Når ein lærar er fleksibel i høve planar, følgjer barna sine initiativ, tilpassar planlagde aktivitetar til barna sine interesser og støttar barna sin autonomi og leiing, vert samspelet meir leikent, i tillegg til at relasjonar kan verte styrka.

Med (3) *positive følelsar* siktast det til glede og entusiasme, indikert av til dømes latter (P. K. Smith, 2010). Dette kriteriet for leik kan knytast til underskalaen «positivt klima» i dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS. Når lærar og barn delar positive følelsar tyder dette både på at samspelet mellom lærar og barn er leikent, og at samspelet fremjar danning av positive lærar-barn-relasjonar.

Med (4) *ikkje-bokstavelegheit* siktast det til «late som»-element - åtferd som ikkje har sin normale bokstavelege mening (P. K. Smith, 2010). Dette kriteriet for leik kan ikkje som dei 3 andre kriteria knytast direkte til underskalaer i dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS. Men dersom læraren engasjerer seg i barna sin fantasileik og dramatiserer fortellingar i fellessamlingar kan kriteriet positive følelsar vekkast til liv, samspelet kan verte meir leikent, og lærar-barn-relasjonar kan verte styrka.

Slik eg ser det er det i stor grad overlapping mellom eit fokus på leik og eit fokus på positive lærar-barn-samspel – når samspelet mellom lærar og barn i stor grad er leikent er det òg i stor grad emosjonelt støttande. Dei 2 ytste sirklane i Agderprosjektet sin grunnmodell, *Figur 1*, «trygge varme relasjonar» og «leikbasert læring», kan seiast å vere tett knytt til kvarandre.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil forhold knytt til metode verte presentert. Først vil verktøyet for innsamling av data verte lagt fram. Deretter vil den metodiske tilnærminga verte presentert, i tillegg til utforminga av intervjuguiden, utvalet, intervjuprosessen og analyseprosessen. Til slutt vil eg legge fram ei vurdering av studien sin validitet, og nokre av dei forskningsetiske vurderingane som har vorte gjort i arbeidet med denne studien.

### 3.1 Kvalitative forskingsintervju

Kvalitative forskingsintervju er valt som verktøy for innsamling av data på bakgrunn av studien sitt mål om å undersøke barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet sine opplevingar av, og refleksjonar kring, samspel med 5-åringar i samband med gjennomføring av det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget. Kvalitative forskingsintervju vert rekna for å vere den best eigna metoden når ein søker å forstå verda sett ifrå informantane sitt perspektiv – når målet er å løfte fram menneske sine erfaringar og avdekke deira opplevingar og forståingar av verda (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2 Fortolkande fenomenologisk analyse

Fortolkande fenomenologisk analyse, «Interpretative Phenomenological Analysis», eller IPA, er vidare valt som metodisk tilnærming, av di den har som utgangspunkt eit ynskje om å undersøke korleis menneske gir mening til sine erfaringar - noko som passar godt med målet for denne studien (J. A. Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Deskriptiv fenomenologisk-psykologisk analyse vart først vurdert som metodisk tilnærming, men vart seinare valt vekk grunna ei interesse for barnehagelærarane sine oppfatningar, forståingar og refleksjonar, i tillegg til deira meir konkrete erfaringar (Giorgi, 1985; Langdridge, 2006).

Fortolkande fenomenologisk analyse er ei relativt nyleg utvikla og raskt veksande tilnærming til kvalitative undersøkingar. Den har sitt opphav i psykologien, men vert i aukande grad fanga opp av andre nærliggande disiplinar (Pringle, Drummond, McLafferty, & Hendry, 2011).

Fortolkande fenomenologisk analyse bygger på ein kombinasjon av fenomenologiske, hermeneutiske og ideografiske tankar (J. A. Smith et al., 2009). Tilnærminga er

fenomenologisk i den forstand at den rettar fokus mot utforsking av menneske sine erfaringar. Den er inspirert av tankar frå fleire sentrale fenomenologiske filosofar, som Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty og Sartre (J. A. Smith et al., 2009; J. A. Smith & Osborn, 2008). Fortolkande fenomenologisk analyse er vidare fortolkande - den er oppteken av informantane si meiningsskaping. Tilnærminga er såleis informert av hermeneutikken, og tankane til filosofar som Schleiermacher og Gadamer. Forskarar som nyttar seg av fortolkande fenomenologisk analyse kan seiast å vere engasjerte i ein dobbel hermeneutikk, då dei forsøker å skape meining av informantane sine forsøk på å skape meining av det som skjer med dei. I tillegg til å vere fortolkande og fenomenologisk er fortolkande fenomenologisk analyse ideografisk i den forstand at den er oppteken av å undersøke enkelt-case. Den ynskjer å finne ut korleis ei erfaring er for enkeltpersonen - korleis enkeltpersonen forstår det som skjer med han eller ho (J. A. Smith et al., 2009).

### **3.3 Utforminga av intervjuguiden**

Dataa som ligg til grunn for denne og to andre understudier i Agderprosjektet er samla inn i eit samarbeid mellom 3 masterstudentar, inkludert meg sjølv. Ein viktig del av dette samarbeidet var utforminga av ein fleirtematisk, semi-strukturert intervjuguide. Vi utforma i fellesskap innleiande og avsluttande spørsmål i intervjuguiden. Informantane sine svar på desse spørsmåla vart tenkt å vere av interesse for alle dei tre understudiane. Intervjuguiden sin hovuddel vart vidare delt inn i 3 delar etter temaa som dei ulike studiane skulle fokusere på: lærar-barn-relasjonar og -samspel, sosial kompetanse og sjølvregulering. Kvar student utforma deretter sjølv spørsmål under sitt tema i intervjuguiden. Temaa i hovuddelen vart elles rangert i det vi meiner er ei logisk rekkefølgje frå det meir generelle til det meir spesifikke – frå lærar-barn-relasjonar og -samspel til sosial kompetanse og til slutt sjølvregulering.

Spørsmåla i intervjuguiden under temaet lærar-barn-relasjonar og -samspel, som er grunnlag for denne studien, har eg forsøkt å formulere i eit enkelt språk, med eit ynskje om å invitere informantane til ein mest mogeleg trygg og kvardagsleg samtale. Dei fleste av spørsmåla er elles strukturert i bolkar med utgangspunkt i utvalte undertema som til dømes kjenneteikn ved samspelet mellom barnehagelærar og barn, kva som har fungert spesielt bra, kva som har vore spesielt utfordrande. Spørsmåla er for det meste forsøkt formulert opne, men det bør understrekast at dette ikkje alltid gjeld det første spørsmålet i ein bolke. Ein av bolkaner er til

dømes innleia av eit lukka ja-nej-spørsmål, ein annan av eit spørsmål om 3 enkeltord, sjå felles intervjuguide, vedlegg 2, lærer-barn-relasjonar og –samspill, spørsmål 6 og spørsmål 1. Desse innleiande spørsmåla er sjølvstøtt ikkje tenkt å generere fyldige svar, men er meint som retningsgivande for seinare meir opne oppfølgingsspørsmål. Fleire av bolkanane med spørsmål er inspirert av eit prinsipp J. A. Smith & Osborn (2008) kallar «funneling», på norsk traktering. Prinsippet går ut på at ein byrjar med eit meir generelt refleksivt spørsmål og endar med eit spørsmål om konkrete erfaringar. Nokre bolkar er forma meir som timeglas – dei byrjar med det generelle refleksive, går inn i det konkret erfarte og spør deretter om refleksjonar kring det konkret erfarte. Slike vekslingar mellom det generelle refleksive og det konkret erfarte går att i bolkanane, og er i tråd med den metodiske tilnærminga, fortolkande fenomenologisk analyse.

Spørsmåla i intervjuguiden har elles vorte modifisert etter gjennomføring av fleirfaldige prøveintervju. Alle dei 3 masterstudentane som var involvert i samarbeidet om innsamling av data har gjennomført minst 2 prøveintervju med heile intervjuguiden. Utveksling av erfaringar frå prøveintervjua og tilbakemeldingar frå prøveinformantar har hatt stor betydning for kvaliteten på intervjuguiden. Erfaringar og tilbakemeldingar frå prøveintervjua var òg utgangspunkt for ei vurdering av intervjuguiden som heilskap. Det vart til dømes etter prøveintervju diskutert korleis ein i størst mogeleg grad kunne unngå at informantar vart spurt om omtrentleg det same fleire gongar – av di dette kan opplevast trøytande og irriterande for informantar, og dermed svekke kvaliteten på dataa.

### **3.4 Utval**

Kvalitative studiar baserar seg på strategiske utval – det vil seie at ein vel ut deltakarar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til studiane sine problemstillingar eller forskingsspørsmål (Thagaard, 2013). I vår samanheng var det klart at vi måtte velje ut deltakarar blant dei 43 barnehagelærarane i Agderprosjektet si fokusgruppe, då det var desse barnehagelærarane sine erfaringar med det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget vi ville undersøke. J. A. Smith og kollegaer (2009) understrekar at forskarar som gjer fortolkande fenomenologiske analyser bør sikre eit nokolunde homogent utval – noko som kan oppnåast ved å velje ut ei mindre undergruppe som har ulike karakteristikkar til felles. Dette vert understreka av J. A. Smith og kollegaer av di denne typen analyser ofte vert nytta i høve fenomen som vert opplevd av svært mange, svært ulike

menneske - til dømes det å gjennomgå medisinsk behandling for kreft. Mengda barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet er lita i ein slik samanheng, og gruppa er i seg sjølv tenkt å vere tilstrekkeleg homogen for denne typen analyse.

Eit utval frå Agderprosjektet si fokusgruppe måtte samstundes gjerast då det hadde vore umogeleg for oss å intervjuje alle dei 43 barnehagelærarane i den djupna vi ynskte innan den gitte tidsramma. I samråd med rettleiarane våre bestemte vi oss for eit utval på 6 deltakarar. Dette er eit relativt stort utval for ei fortolkande fenomenologisk analyse. Fordelen med eit så stort utval er at ein i større grad enn med eit lite utval kan undersøke kva som går att på tvers av case. Ulempa med eit så stort utval er at ein ikkje har mogelegheit til å gjennomføre meir djuptgåande analyser av kvart enkelt case. Det hermeneutiske og det ideografiske aspektet ved fortolkande fenomenologiske analyser, nemnd tidlegare i dette kapittelet, har vorte tona ned i denne studien grunna utvalet sin storleik. For å unngå til dømes at spesielt dyktige barnehagelærarar vart valt ut - noko som kunne ha gitt fordelaktige resultat for prosjektet - vart deltakarar trekt tilfeldig. Det bør understrekast at den tilfeldige trekkinga ikkje vart gjort for å oppnå representativitet og mogeleggjere statistiske generaliseringar. Av praktiske og økonomiske årsaker vart 8 barnehagelærarar i 8 avsidesliggande fokusbarnehagar utelatt frå trekkinga. Det vart tilfeldig trekt 11 potensielle informantar. 5 av desse ynskte ikkje å delta i studiane. Årsakene som vart oppgitt, utan at det vart spurt om dette, var mangel på tid og mogelegheit til å delta. Til slutt hadde vi som planlagd 6 informantar – 3 frå Vest-Agder og 3 frå Aust-Agder, 4 kvinner og 2 menn.

### **3.5 Intervjuprosessen**

Tilfeldig trekte potensielle informantar vart kontakta via e-post og telefon. På e-post fekk dei potensielle informantane tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema. På telefon fekk dei ytterlegare informasjon om dei 3 understudiane, og det praktiske, som tidspunkt og rom, vart ordna. Både på e-post og telefon vart det understreka at dei potensielle informantane sjølv stod fritt til å velje om dei ville delta, og at dei kunne trekke seg kor tid som helst om dei skulle ynskje det.

Som nemnd tidlegare er vi 3 masterstudentar som har samarbeidd om innsamling av data som ligg til grunn for denne og 2 andre understudiar i Agderprosjektet. Vi har intervjuja 2 barnehagelærarar kvar. Til saman har vi intervjuja 6 barnehagelærarar. *Tabell 1* nedanfor er

meint å tydeleggjere strukturen i samarbeidet om innsamling av data. Kollonnene som er skravert blå er dei 2 intervju a eg har gjennomført og transkribert. Rada med «Lærar-barn-relasjonar og -samspel» skrive i blått markerar delane av dei 6 intervju a som eg har analysert. 4 av dei 6 intervju a som ligg til grunn for denne studien har altså vorte gjennomført og transkribert av 2 andre masterstudentar, medan data frå alle dei 6 intervju a under temaet lærar-barn-relasjonar og -samspel har vorte analysert av meg.

Tabell 1 Strukturen i samarbeidet om innsamling av data.

	Leni, intervju 1	Leni, intervju 2	Wenche, intervju 1	Wenche, intervju 2	Kjetil, Intervju 1	Kjetil, intervju 2
Kjetil si oppgåve	Lærar-barn-relasjonar og -samspel	Lærar-barn-relasjonar og -samspel	Lærar-barn-relasjonar og -samspel	Lærar-barn-relasjonar og -samspel	Lærar-barn-relasjonar og -samspel	Lærar-barn-relasjonar og -samspel
Wenche si oppgåve	Sosial kompetanse	Sosial kompetanse	Sosial kompetanse	Sosial kompetanse	Sosial kompetanse	Sosial kompetanse
Leni si oppgåve	Sjølvsregulering	Sjølvsregulering	Sjølvsregulering	Sjølvsregulering	Sjølvsregulering	Sjølvsregulering

Når intervju a vart gjennomført hadde informantane haldt på med førskuleopplegget i cirka eit halvt år. Intervju a vart gjennomført på informantane sine arbeidsplassar for at informantane skulle kjenne seg komfortable i eit kjent lokale, og for at informantane ikkje skulle ha ulemper med å måtte reise. Før intervju a starta vart det understreka at det var informantane sine erfaringar og refleksjonar vi ynskte å undersøke, og at det ikkje var nokon rette eller gale svar på spørsmåla som kom til å kome. I kvart intervju forsøkte vi å skape ein så trygg og kvardagsleg atmosfære som mogeleg.

Slik eg ser det har det først og fremst vore praktiske fordelar med samarbeidet om innsamling av data nemnd ovanfor – vi har fått store mengder data frå fleire informantar utan at kvar enkelt masterstudent har måtta gjennomføre mange intervju. Ulempa med samarbeidet er at vi truleg har samla inn data av noko dårlegare kvalitet enn det vi hadde gjort kvar for oss. Dette kjem eg attende til i vurderinga av studien sin validitet.

### 3.6 Analyseprosessen

Analyseprosessen i denne studien er basert på den metodiske tilnærminga beskrive tidlegare i dette kapittelet - fortolkande fenomenologisk analyse. Den eksisterande litteraturen på denne tilnærminga føreskriv ikkje ein einskild metode for arbeid med data. J. A. Smith og kollegaer (2009) understrekar heller at ein bør vere fleksibel og kreativ i møte med datamaterialet. Det som først og fremst kjenneteiknar fortolkande fenomenologiske analyser er eit analytisk fokus retta mot informantane sine forsøk på å skape mening av sine erfaringar.

Utvalet i denne studien er som nemnd relativt stort for ei fortolkande fenomenologisk analyse med ei kortare tidsramme. Analysen i denne studien er derfor, i motsetnad til i dei fleste andre fortolkande fenomenologiske analyser, på gruppenivå, med fokus på det som går att i datamaterialet på tvers av case.

Ifølgje J. A. Smith og kollegaer (2009) er måling av gjentakning viktig i fortolkande fenomenologiske analyser med større utval. Kor mange informantar som har kome med utsegn plassert i ulike tema eller kategoriar er derfor uttrykt med tal i resultatkapittelet. Noko anna J. A. Smith og kollegaer løfter fram er at ein må avgjere kor grensa skal gå for at eit tema skal seiast å vere gjentakande. For overordna tema har grensa i denne studien vorte satt til at temaet må vere til stades i over halvparten av utvalet, altså i minst 4 intervju. For underordna tema i dei overordna temaa har grensa vorte satt til at temaet må vere til stades i minst 2 intervju.

Den eksisterande litteraturen på fortolkande fenomenologisk analyse føreskriv som nemnd ikkje ein einskild metode for arbeid med data, men J. A. Smith og kollegaer (2009) har utvikla 6 analytiske steg som dei meiner kan vere nyttige for forskarar som skal gjennomføre ein slik analyse: (1) *lesing og att-lesing*, (2) *begynnande notering*, (3) *utvikling av tema*, (4) *søking etter koplingar mellom tema*, (5) *gå vidare til neste case*, og (6) *sjå etter mønstre på tvers av case*. Desse stega har eg nytta meg av i analyseprosessen i denne studien. Eg vil derfor i det følgjande kort legge fram kva eg har gjort på dei ulike stega.

I studiar som denne, med fleire informantar, anbefalast det at ein går nøye igjennom eit case før ein går vidare til neste, og at ein går igjennom alle case før ein begynner å sjå etter mønstre på tvers av case. Det anbefalast altså at ein går igjennom steg 1-4 før ein går over til

eit nytt case i steg 5 og byrjar på steg 1 att. Slik fortsetter ein til ein har vore igjennom alle case. Steg 6 kjem ein til først når ein har vore igjennom steg 1-4 med alle case (J. A. Smith et al., 2009).

På det første analytiske steget, (1) *lesing og att-lesing*, lytta eg til lyd-opptak av intervjuet samstundes som eg las transkripsjonen. Dette steget brukte eg ekstra tid på når eg analyserte dei 4 intervjuane som vart gjennomført og transkribert av to andre masterstudentar, for å verte best mogeleg kjent òg med dette materialet. På det andre steget, (2) *begynnande notering*, undersøkte eg semantisk innhald og språkbruk i intervjuet. På det tredje steget, (3) *utvikling av tema*, gjekk eg igjennom kommentarane skrivne på førre steg og forsøkte å identifisere tema i desse. På det fjerde steget, (4) *søking etter koplingar mellom tema*, forsøkte eg å lage ei oversikt over korleis temaa var knytt til kvarandre – eg forsøkte å organisere og strukturere temaa i eit større heile. Her vart fleire tema forkasta av di dei ikkje såg ut til å vere relatert til fokuset for studien. På det femte steget, (5) *gå vidare til neste case*, forsøkte eg å legge tidlegare analyser bak meg og gjer meg klar til å møte ein ny transkripsjon og eit nytt lyd-opptak på det første analytiske steget med mest mogeleg friske auge og øyre. På det sjette steget, (6) *sjå etter mønstre på tvers av case*, lagde eg lister over tema i analysane, forsøkte å samle like tema i større tema på tvers av case, og forsøkte å undersøke kva tema som i størst grad gjekk att i datamaterialet på tvers av case, og kva tema som berre var til stades i eit, eller nokre få case og som derfor kunne forkastast.

### **3.7 Vurdering av studien sin validitet**

Vurdering av ein studie sin validitet dreier seg om å evaluere kor godt studien har vorte utført, og kor vidt resultatane frå studien kan seiast å vere pålitelege og nyttige. Slike vurderingar er krevjande, og det kan derfor vere lurt å ta utgangspunkt i ferdig utforma validitetskriterie. Det har vorte utforma mange ulike retningslinjer for vurdering av kvalitet eller validitet i kvalitative studiar. Nokre validitetsprinsipp er skreddarsydd for spesifikke metodar, medan andre er breiare og tenkt å kunne brukast i høve fleire ulike typar studiar (Yardley, 2008).

Yardley (2008) presenterer 4 breie prinsipp for vurdering av validitet i kvalitativ forskning: (1) *sensitivitet til konteksten*, (2) *forplikting og stringens*, (3) *transparens og koherens*, og (4) *innverknad og betyding*. I mitt forsøk på å vurdere denne studien sin validitet vil eg ta utgangspunkt i desse prinsippa.



Yardley sitt første breie prinsipp (1) *sensitivitet til konteksten* kan, ifølgje Yardley, etablerast på ulike måtar. Forskaren kan til dømes vise sensitivitet ovanfor det sosiokulturelle miljøet som studien er situert i, den eksisterande litteraturen på emnet, eller dataa han eller ho har samla inn (J. A. Smith et al., 2009; Yardley, 2008). For å få tak i gode data må intervjuaren vise empati og få intervjupersonen til å slappe av. Korleis ein bør gjennomføre intervju for å få tak i gode data vart diskutert mellom meg og dei 2 andre masterstudentane, før intervju vart gjennomført. Vi gjennomførte alle prøveintervju, noko som var ei viktig øving i å skape gode forhold for intervjupersonar å fortelje i. Vi utveksla òg positive og negative erfaringar frå prøveintervjua, diskuterte desse, og leste oss opp på faglitteratur om intervju. Dataa som ligg til grunn for denne studien ber likevel preg av at vi er nybegynnarar på det å gjennomføre intervju. I analysen og skrivninga av resultatkapittelet har eg forsøkt å forhalde meg sensitivt til dataa ved å heile vegen knytte tema utvunne frå datamaterialet til konkrete utdrag frå intervju med dei ulike informantane - for å støtte argument, gi informantane i studien ei stemme, og gjer det mogeleg for lesarar å undersøke tolkingane som har vorte gjort. Dette har i enkelte tilfelle vist seg vanskeleg av di eg òg har forsøkt å illustrere tema med så korte sitat som mogeleg for å gjere oppgåva klår og konsis. Derfor er det ikkje alle stadar fullt ut mogeleg for lesarar å undersøke tolkingar. Generelle slutningar har vorte forsøkt gjort med forsiktighet. I diskusjonskapittelet har eg forsøkt å vise sensitivitet til konteksten ved å knytte resultata frå studien til den allereie eksisterande litteraturen på studien sitt tema. Når det gjeld sensitivitet i høve litteraturen har denne studien elles ein svakheit: samarbeidet mellom 3 masterstudentar om innsamling av data. Vi har hatt ulike mengder kunnskap om dei ulike temaa, som truleg har ført til forskjellar i kor godt vi har klart å følgje opp intervjupersonane sine utsegn under dei ulike temaa. Samstundes har vi alle tileigna oss kunnskapar om alle dei 3 studiane sine tema gjennom studiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Vi har òg diskutert teori og formål med studiane med kvarandre før gjennomføring av intervju i eit forsøk på å auke kvar ein skild sin sensitivitet i høve alle dei 3 temaa. Prøveintervjua var òg viktige for at vi skulle bli kjent med kvarandre sine intervju spørsmål, og auke vår sensitivitet i høve dei andre sine tema. Det har elles vore utfordrande å utvise fleksibilitet i dei delane av intervju vi sjølv ikkje har utforma, av di vi har vore redde for å øydelegge dei andre sine data – noko som truleg har påverka kvaliteten på dataa.

Yardley sitt andre breie prinsipp er (2) *forplikting og stringens*. Forplikting refererer til at forskaren tek arbeidet med ein studie på alvor og arbeider seriøst med å utvikle naudsynte

ferdigheiter. Forplikting kan, til liks med sensitivitet til konteksten, demonstrerast på ulike måtar. Modifiseringane av intervjuguiden på bakgrunn av prøveintervju, beskrive tidlegare, kan seiast å vere døme på forplikting i denne studien. Forplikting kan òg dreie seg om kor godt intervjuaren klarer å ta vare på deltakarar under gjennomføring av intervju.

Demonstrasjon av forplikting overlappar her i stor grad med det som har vorte nemnd under sensitivitet til konteksten. Stringens refererer til studien si grundigheit, til dømes kor godt utvalet passar til studien sitt formål, og kor godt intervju og analyser er gjennomført. Utvalet i denne studien er forsøkt tilpassa studien sitt formål og den metodiske tilnærminga fortolkande fenomenologisk analyse. Analysen er òg forsøkt gjennomført grundig og systematisk, og eg har forsøkt å vere grundig ved å gjennomgåande vise til utdrag frå intervjua i skrivinga av resultatkapittelet (J. A. Smith et al., 2009; Yardley, 2008).

Yardley sitt tredje breie prinsipp er (3) *transparens og koherens*. *Transparens* refererer til kor tydeleg dei ulike stadia i forskingsprosessen er beskrive (J. A. Smith et al., 2009; Yardley, 2008). I arbeidet med å skrive denne masteroppgåva har eg forsøkt å oppnå *transparens*, eller *gjennomsiktighet*, ved nettopp å beskrive så tydeleg og klårt som mogeleg utvalet, korleis intervjuguiden har vorte utvikla, korleis intervju har vorte gjennomført og kva steg som har vorte følgd i analyseprosessen. *Koherens* dreier seg om i kva grad ein studie sine ulike delar heng naturleg saman, og utgjer ein meningsfull heilskap (J. A. Smith et al., 2009; Yardley, 2008). I skriveprosessen har eg forsøkt å oppnå dette ved å sørge for at forskingsspørsmål, teori og metode heng logisk saman. *Koherens* kan òg referere til grad av samsvar mellom forskinga som har vorte gjort og det teoretiske tankegodset som ligg til grunn for den metodiske tilnærminga som har vorte valt. Denne studien er tenkt å vere ei fortolkande fenomenologisk analyse. I høve dette kan det innvendast at studien i liten grad integrerer det hermeneutiske og det ideografiske aspektet ved fortolkande fenomenologisk analyse. Nedtoninga av desse aspekta er samstundes eit medvite val gjort på bakgrunn av studien sitt relativt store utval, og eit ynskje om at studien sin analyse skulle vere på gruppenivå. Nedtoninga av det hermeneutiske og det ideografiske aspektet er òg i samsvar med det J. A. Smith og kollegaer (2009) anbefaler i høve fortolkande fenomenologiske analyser med eit større utval. Studien er først og fremst ei fortolkande fenomenologisk analyse i den forstand at den set fokus på deltakarane sine forsøk på å gi mening til sine erfaringar. Det ideografiske aspektet har elles vorte forsøkt ivaretatt ved at tema på gruppenivå vert illustrert med utdrag frå kvart intervju. Det har ikkje vorte gjort nærlesingar av informantane sine utsegn, men det

hermeneutiske aspektet er forsøkt ivaretatt med tolkingar av strukturar i datamaterialet som heilskap.

Yardley sitt siste breie prinsipp, (4) *innverknad og betyding*, dreier seg om kor vidt ein studie fortel lesarar av den noko interessant, viktig eller brukbart (J. A. Smith et al., 2009; Yardley, 2008). Denne studien er, som nemnd i innleiingskapittelet, forsøkt utforma slik at den kan gi indikasjonar på korleis eit strukturert, leikbasert førskuleopplegg kan påverke kvaliteten på tilbodet i ein barnehage. Dette tenker eg er viktig informasjon. Kor vidt resultatata frå denne studien er nyttige eller interessante må samstundes vurderast av kvar enkelt lesar, og det er sjølvstøtt avgrensa kva konklusjonar ein kan dra på bakgrunn av denne studien aleine, noko eg kjem attende til i drøftingskapittelet.

Til slutt vil eg understreke at målet med validitetsvurderinga ovanfor ikkje har vore å forsøke å avgjere om resultatata frå studien representerer den eine sanninga om det aktuelle fenomenet. Målet har vore å forsøke å vurdere om det som er skriva i denne studien er påliteleg - ikkje om det er det einaste pålitelege som kan skrivast om det aktuelle fenomenet. Eg håpar studien vil verte vurdert med ei liknande innstilling av andre forskarar, politikarar, praktiskarar, og andre som måtte ha interesse av å lese den.

### **3.8 Forskingsetiske vurderingar**

Omgrepet forskningsetikk viser til eit mangfald av verdiar, normer og institusjonelle ordningar som er med på å forme og regulere vitenskapleg verksemd. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringar av desse verdiane, normene og institusjonelle ordningane (NESH, 2016).

I det følgjande vil eg legge fram nokre av vurderingane og tiltaka som har vorte gjort i arbeidet med denne studien for å etterfølgje desse retningslinjene. Dette vil eg gjere med utgangspunkt i tre grunnleggande forskningsetiske prinsipp framheva av Kvale & Brinkmann (2015) og Thagaard (2013): (1) *informert samtykke*, (2) *konfidensialitet* og (3) *konsekvensar av å delta*.

Når det gjeld (1) *informert samtykke* sendte vi ut eit informasjonsskriv med tilhøyrande samtykkeskjema på e-post til alle potensielle deltakarar, sjå vedlegg 1. Dette skrivet vart

utforma på bakgrunn av Personvernombudet for forskning, NSD, sin rettleiande mal for informasjonsskriv, for å sikre at sentrale moment vart teke med (NSD, i. d.). I skrivet vart det blant anna informert om formålet med dei 3 understudiane og hovudtrekka i designa. Det vart vidare understreka at dei potensielle deltakarane sjølv stod fritt til å velje om dei ville delta eller ikkje, og at dei når som helst kunne trekke seg om dei skulle ynskje det. Deltakarar vart òg minna ein ekstra gong på at dei kor tid som helst kunne trekke seg, når dei underskrivne samtykkeskjemaa vart samla inn, før intervju starta (NESH, 2016).

Når det gjeld (2) *konfidensialitet* har data vorte anonymisert slik at deltakarane sin identitet er skjult. Samarbeidet om innsamling av data som ligg til grunn for denne og 2 andre understudier i Agderprosjektet vart meldt inn til NSD i desember 2016. På bakgrunn av NSD sine kommentarar, sjå vedlegg 3, vart dei deltakande barnehagelærarane minna om taushetsplikta si før intervju starta. Barnehagelærarane vart bedt om å utelate namn på barn i tillegg til identifiserande bakgrunnsopplysingar. Dette handlar sjølvsagt ikkje berre om å sikre det formelle kring barnehagelærarane si taushetsplikt, men òg om omsynet til tredjepart og omsynet til beskyttelse av barn. Beskrivingar av konkrete hendingar med identifiserande bakgrunnsopplysingar som likevel har kome fram har vorte utelatt i skrivinga av studien sitt resultatkapittel (NESH, 2016).

Det vart ikkje antatt å vere spesielle positive eller negative (3) *konsekvensar av å delta* i studiane. Men vi var merksame på at deltakarane kunne kome inn på vanskelege opplevingar når dei vart spurt om kva som hadde vore spesielt utfordrande i gjennomføringa av førskuleopplegget, sjå felles intervjuguide, vedlegg 2, lærer-barn-relasjonar og –samspill, spørsmål 3.

## 4 Resultat

I dette kapittelet vil resultatene frå studien verte presentert med utgangspunkt i dei 2 forskingsspørsmåla. Først vil eg legge fram resultat knytt til barnehagelærarane sine opplevingar av samspelet med 5-åringar under gjennomføring av førskuleopplegget. Deretter vil eg legge fram resultat knytt til barnehagelærarane sine refleksjonar kring samspelet med 5-åringar i førskulegruppene. Analysen i denne studien er, som nemnd i metodekapittelet, på gruppenivå, med fokus på det som går att i datamaterialet på tvers av case. Det ideografiske aspektet ved fortolkande fenomenologisk analyse er samstundes forsøkt ivaretatt ved at tema på gruppenivå vert knytt til utdrag frå intervju med dei ulike informantane. Det hermeneutiske aspektet er òg forsøkt ivaretatt med tolkingar av strukturar i datamaterialet som heilskap.

### 4.1 Barnehagelærarane sine opplevingar av samspelet med 5-åringane

Det første forskingsspørsmålet i denne studien er: *Korleis opplever barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet samspelet med 5-åringar under gjennomføring av det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget?* Her er verbet «å oppleve» meint å romme like mykje det å oppfatte og forstå som det å erfare. Noko av det eg har vore mest interessert i å undersøke i denne studien er barnehagelærarane sine generaliserte meiningar om samspelet med 5-åringane i førskulegruppene – det ein, med utgangspunkt i Wubbels og kollegaer (2015) si forståing av lærar-barn-relasjonar, lagt fram i teorikapittelet, kan kalle barnehagelærarane sine relasjonar til barnegruppene. For å få tak i dette i datamaterialet har eg, etter å ha gått igjennom dei 6 stega beskrive i metodekapittelet, skild ut informantane sine beskrivingar av det generelle samspelet med barna ifrå beskrivingar av spesielt positive og spesielt utfordrande enkeltepisodar. Etter å ha gjort dette vart det klårt at barnehagelærarane sine beskrivingar av det generelle samspelet med barna samla seg hovudsakleg kring 3 overordna tema vist i *Tabell 2* nedanfor: positive følelsar, nærleik og tryggleik. I det følgjande vil eg gå nærmare inn på desse temaa. Kriteriet for at eit overordna tema skulle bli tatt med vidare i analysen var her at det var til stades i over halvparten av utvalet. Tala i tabellen viser til dei ulike informantane som av praktiske årsaker vart gitt nummer i analyseprosessen.

Tabell 2 Overordna tema i barnehagelærarane sine beskrivingar av det generelle samspelet med 5-åringane.

Overordna tema	1	2	3	4	5	6	Til stades i over halvparten av utvalet
<b>Positive følelsar</b>	JA	JA	JA	JA	JA	JA	JA
<b>Nærleik</b>	JA	JA	JA	NEI	JA	JA	JA
<b>Tryggleik</b>	JA	JA	NEI	JA	JA	NEI	JA

### 4.1.1 Positive følelsar

Alle dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har beskrive samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget som kjenneteikna av positive følelsar. Tabell 3 nedanfor viser sitat frå intervjua med dei 6 informantane kategoriert under det overordna temaet positive følelsar. Det overordna temaet positive følelsar er delt inn i 3 underordna tema: glede, interesse og deling av positive følelsar. Sitata i tabellen nedanfor er forsøkt utvalt slik at alle desse 3 underordna temaa er representert. Den positive følelsen glede er til stades i alle sitata. Den positive følelsen interesse er til stades i sitata frå intervjua med informant 3 og 5. Med deling av positive følelsar siktast det til beskrivingar av felles oppleving eller smitte av positive følelsar mellom barnehagelærer og barn, slik det er uttrykt i sitata frå intervjua med informant 2, 4 og 6.

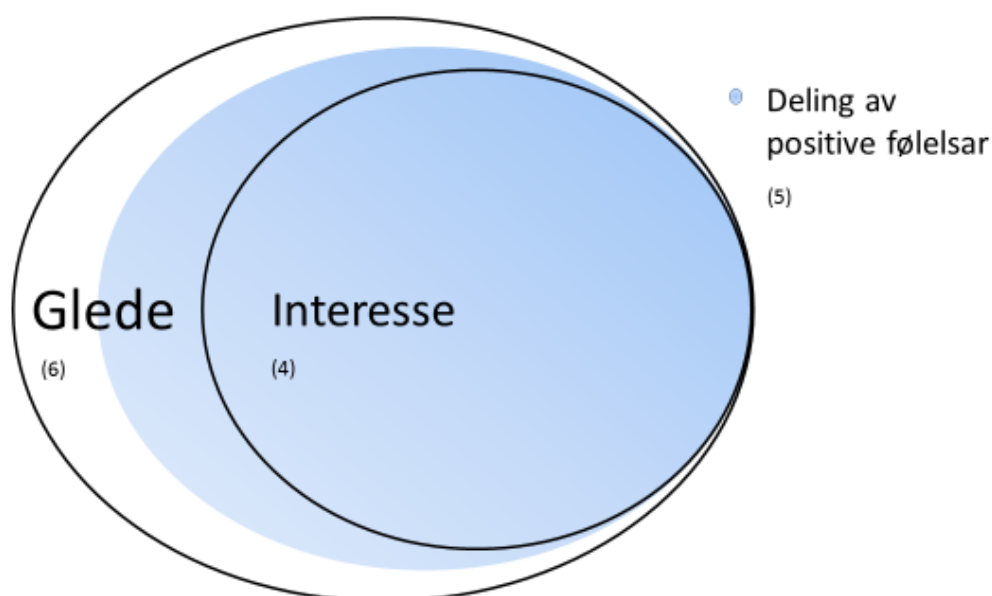
Tabell 3 Det overordna temaet positive følelsar, utdrag frå intervjua.

1	«Det er jo mye glede, det er mye latter ...»
2	«... du ser at de syns det er gøy. Og da blir det jo gøy å gjøre det også (humrer)».
3	«... vi har passet på at det skal være gøy det som skjer, det skal være interessant, de skal trives og det skal være gøy ...».
4	«... jeg føler at det er mye glede, gjensynsglede til hverandre når vi ser hverandre, og når vi er sammen og gjør ting hver dag, så er det glede ...»
5	«... det blir en sånn ... for alt er jo gjennom leken. Eh ... og det er ikke noen sånn påtvungen ... Eh ... så jeg føler det er veldig gøy, motiverende rett og slett».

6	«... vi ler jo masse og tøyser masse, og jobber jo med bokstaver, og da er det jo ... kan vi jo tøyse mye med ord og ... og ler, og det blir jo litt komisk og gøy liksom».
---	---

Modellen nedanfor, *Figur 5*, viser meir presist kor mange informantar som har kome med beskrivingar kategorisert under dei underordna temaa glede, interesse og deling av positive følelsar. Modellen viser òg korleis desse underordna temaa overlappar kvarandre i datamaterialet, på tvers av case.

*Figur 5 Overlappning mellom dei underordna temaa i det overordna temaet positive følelsar.*



### 4.1.2 Nærleik

5 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har kome med utsegn om det generelle samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget kategorisert under det overordna temaet nærleik. *Tabell 4* nedanfor viser utvalte sitat frå intervjuet med desse 5 informantane kategorierte under det overordna temaet nærleik.

Tabell 4 Det overordna temaet nærleik, utdrag frå intervjua.

1	«Det er det mest positive med hele Agderprosjektet, tenker jeg, det at vi kommer så tett innpå barna. Vi ser de på en helt annen måte ...».
2	«... sånn som det har vært i år, så vil jeg jo si at det er mer nærhet til barna ...».
3	« ... så blir en veldig godt kjent med førskolebarna nå. Jeg tror nok ikke jeg har kjent førskolebarna så godt som jeg gjør nå».
5	«... vi har blitt mye mer knytta etter den her ... dette opplegget da».
6	«Vi er en gjeng liksom. Vi er jo ... De kommer jo til meg veldig mye ... bare for å gi meg en klem, eller fortelle om en ting ...»

Det overordna temaet nærleik er vidare delt inn i 2 underordna tema: nærleik som kjenneteikn og større nærleik. Med nærleik som kjenneteikn meiner eg nærleik som kjenneteikn ved samspelet mellom barnehagelærar og barn. Med større nærleik meiner eg at samspelet med

Figur 6 Overlapping mellom dei underordna temaa i det overordna temaet nærleik.



5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget. Som modellen ovanfor, Figur 6, viser overlappar dei to underordna temaa fullstendig. Dette er det fleire årsaker til. Nokre informantar har kome med utsegn både under det underordna temaet nærleik som kjenneteikn og under det underordna temaet større nærleik. Andre informantar har kome med



utsegn som først isolert, og reint lingvistisk har vorte kategorisert under det underordna temaet større nærleik, som seinare har vorte kategorisert òg under det underordna temaet nærleik som kjenneteikn, av di dei vart ytra i ein kontekst som gjer dette naturleg. Til dømes har utsegn kategorisert under det underordna temaet større nærleik, ytra som ei utdjuping av eit val av nærleik som eit av 3 ord som skal beskrive samspelet med 5-åringane, òg vorte kategorisert under det underordna temaet nærleik som kjenneteikn, sjå felles intervjuguide, vedlegg 2, lærer-barn-relasjonar og –samspill, spørsmål 1.

### 4.1.3 Tryggleik

4 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har kome med utsegn om det generelle samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget kategorisert under det overordna temaet tryggleik. *Tabell 5* nedanfor viser utvalte sitat frå intervjuet med desse 4 informantane kategorisert under det overordna temaet tryggleik.

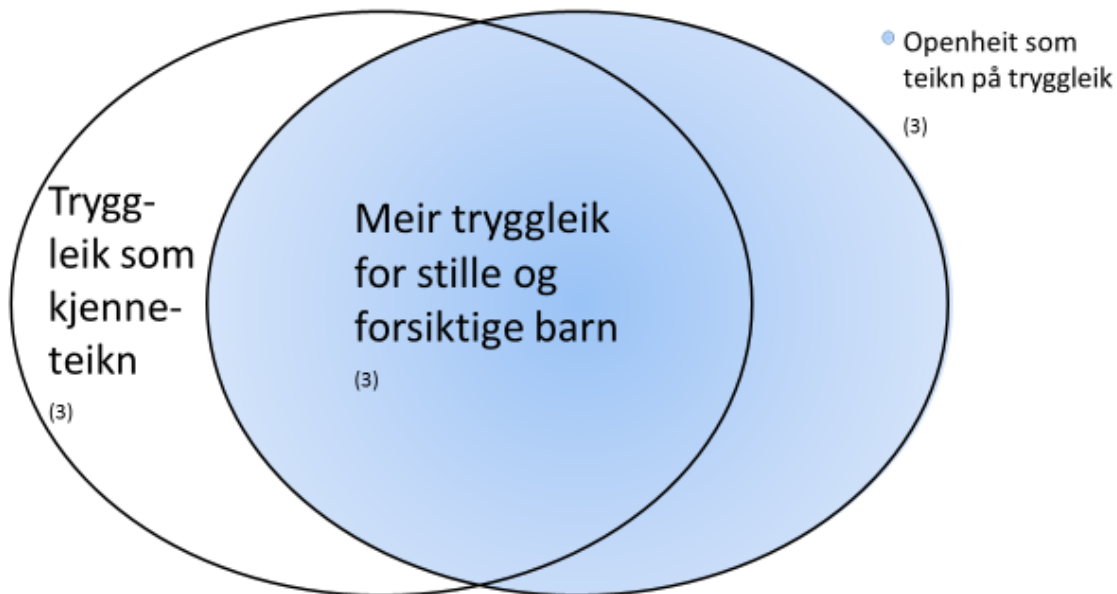
*Tabell 5 Det overordna temaet tryggleik, utdrag frå intervjuet.*

1	«De forteller jo veldig mye når de er alene».
2	«De er trygge på oss voksne».
4	«... de er trygge på meg, det er ... de er ikke redde for å komme og sette seg framme, fortelle meg noe, eh ... og ... både positivt og negativt, føler jeg, med barna ... så de ... de vet at jeg er tilgjengelig. Jeg føler det er ... trygt».
5	«... det har skjedd utvikling, eh ... veldig ... i samspillet. Jeg synes de har blitt tryggere ...».

Det overordna temaet tryggleik er vidare delt inn i 3 underordna tema: tryggleik som kjenneteikn, meir tryggleik for stille og forsiktige barn og openheit som teikn på tryggleik. Sitata i tabellen ovanfor er forsøkt utvalt slik at alle desse underordna temaa er representert. Sitata frå intervjuet med informant 2 og 4 er dømer på utsegn kategorisert under det underordna temaet tryggleik som kjenneteikn. Med tryggleik som kjenneteikn meiner eg tryggleik som kjenneteikn ved samspelet mellom barnehagelærar og barn. Sitata frå intervjuet med informant 1 og 5 er døme på utsegn kategorisert under det underordna temaet meir tryggleik for stille og forsiktige barn. Med meir tryggleik for stille og forsiktige barn meiner eg at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget.

Det underordna temaet openheit som teikn på tryggleik er tydeleg til stades i sitata frå intervju med informant 1 og 4. Med openheit som teikn på tryggleik meiner eg at informantane tar det at barna fortel om ting i fellesskapet som eit teikn på tryggleik.

Figur 7 Overlapping mellom dei underordna temaa i det overordna temaet tryggleik.



Som modellen ovanfor, *Figur 7*, viser overlappar dei underordna temaa meir tryggleik for stille og forsiktige barn og openheit som teikn på tryggleik fullstendig i datamaterialet. Desse 2 underordna temaa overlappar derimot ikkje fullstendig med det underordna temaet tryggleik som kjenneteikn. 2 informantar har kome med utsegn kategorisert under alle dei tre underordna temaa, 1 informant har kome med utsegn berre kategorisert under dei 2 underordna temaa meir tryggleik for stille og forsiktige barn og openheit som teikn på tryggleik, og 1 informant har kome med utsegn berre kategorisert under det underordna temaet tryggleik som kjenneteikn.

#### 4.1.4 Kjenneteikn ved samspelet og endringar i samspelet

Dei fleste av dei underordna temaa knytt til dei 3 overordna temaa positive følelsar, nærleik og tryggleik kan delast inn i dei 2 kategoriane «kjenneteikn ved samspelet» og «endringar i samspelet». Inndeling i desse kategoriane er klårgjerande. Dei fleste av barnehagelærarane som har deltatt i denne studien beskriv samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget som kjenneteikna av positive følelsar (6) og nærleik (5), litt færre beskriv

samspelet som kjenneteikna av tryggleik (3). Når det gjeld endringar i samspelet gir dei fleste av barnehagelærarane som har deltatt i denne studien uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget (5), litt færre gir uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare (3).

## **4.2 Barnehagelærarane sine refleksjonar kring samspelet med 5-åringane**

Det andre forskingsspørsmålet i denne studien er: *Kva refleksjonar har barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet kring samspelet med 5-åringar i førskulegruppene?* Sidan det «å oppleve» i det første forskingsspørsmålet er tenkt å romme oppfatningar og forståingar som må kunne seiast å vere refleksive, siktast det med «refleksjonar kring» i det andre forskingsspørsmålet til refleksjonar med ein større avstand til det konkret erfarte eller pre-refleksive. I denne samanhengen har eg vore spesielt interessert i å undersøke kva faktorar barnehagelærarane tenker påverkar kvaliteten på samspelet med barna i førskulegruppene. Presentasjonen av resultat frå studien knytt til dette har eg delt i to delar. Først vil eg legge fram kva informantane meiner er årsaker til endringar i samspelet med 5-åringane etter igangsetting av førskuleopplegget. Deretter vil eg legge fram ei tolking av informantane sine refleksjonar kring struktur og fleksibilitet si betydning for kvaliteten på samspelet med barna.

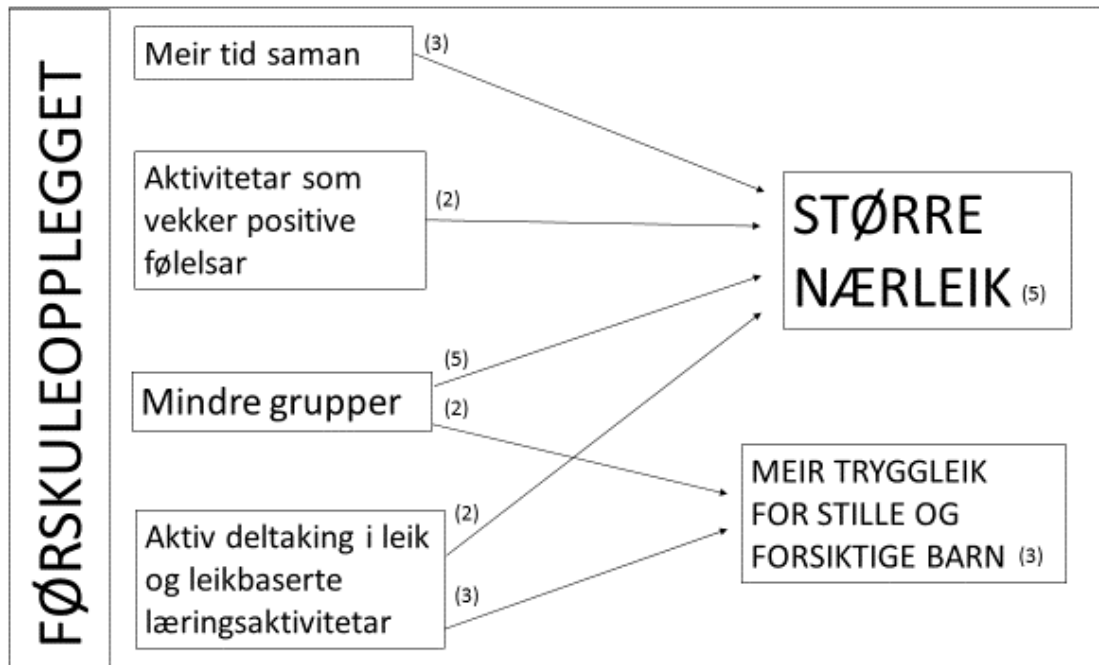
### **4.2.1 Årsaker til endringar i samspelet med barna**

Som nemnd tidlegare i resultatkapittelet gir 5 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget. I tillegg gir 3 av dei 6 barnehagelærarane uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare. Informantane som har opplevd desse endringane har vidare uttalt seg om kva dei meiner er årsaker til endringane. Kriteriet for at ei årsak skulle bli tatt med vidare i analysen var her at den var til stades i minst 2 intervju.

Boksane til venstre i modellen nedanfor, *Figur 8*, viser oppgitte årsaker til endringar i samspelet med 5-åringane etter igangsetting av førskuleopplegget, som går att i datamaterialet på tvers av case: meir tid saman, aktivitetar som vekker positive følelsar, mindre grupper og aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar. Tala i parentes over pilene i modellen viser mengda informantar som har kome med utsegn i dei ulike årsakskategoriene knytt til dei

to verknadane større nærleik og meir tryggleik for stille og forsiktige barn, til høgre i modellen.

Figur 8 Årsaker til endringar i samspelet med barna.



I det følgjande vil eg presentere nokre av informantane i denne studien sine utsegn som har vorte plassert i dei ulike årsakskategoriene. Framstillinga er strukturert kring årsakene sine verknader. Først vil eg presentere utsegn om årsaker til større nærleik i samspelet med barna, deretter vil eg presentere utsegn om årsaker til meir tryggleik for stille og forsiktige barn.

### Årsaker til større nærleik i samspelet med barna

Alle dei 5 barnehagelærarane som gir uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget, har som nemnd uttalt seg om kva dei meiner er årsaker til denne endringa. Ut ifrå modellen ovanfor, *Figur 8*, kan ein lese at det er mindre grupper og meir tid saman som i størst grad går att som nemnde årsaker til større nærleik i datamaterialet, på tvers av case, medan aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar og aktivitatar som vekker positive følelsar er på grensa for å i det heile bli tatt med vidare i analysen. *Tabell 6* nedanfor viser utdrag frå intervjuet med dei 5 informantane som dreier seg om årsaker til større nærleik. Sitata i tabellen er forsøkt utvalt slik at alle dei 4 årsakskategoriene, meir tid saman, aktivitatar som vekker positive følelsar,

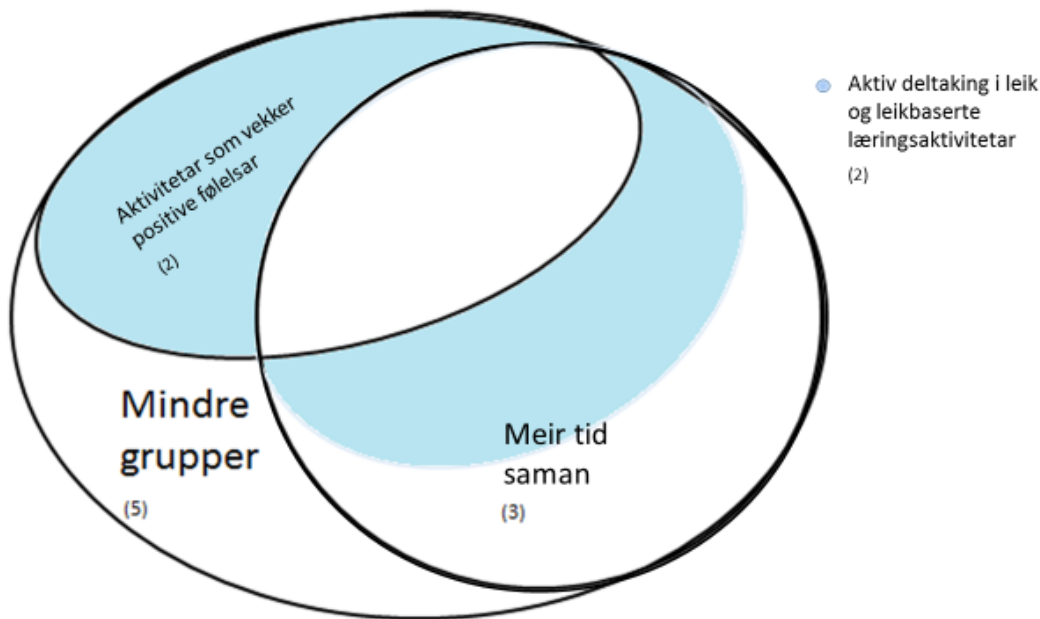
mindre grupper og aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar, er representert. Sitata frå intervju med informant 3, 5 og 6 er dømer på meir tid saman som årsak til større nærleik. Sitatet frå intervjuet med informant 3 er døme på aktivitetar som vekker positive følelsar som årsak til større nærleik. Sitata frå intervju med informant 1, 5 og 6 er døme på mindre grupper som årsak til større nærleik, og sitatet frå intervjuet med informant 2 er døme på aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak til større nærleik. Med aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar meiner eg at det har vorte lagt opp til at barnehagelærar og barn aktivt skal inngå i samspel med kvarandre.

Tabell 6 Årsaker til større nærleik i samspelet med barna, utdrag frå intervju.

1	«... så er det få barn, så de får en større relasjon til oss, en større nærhet ... for noen så er det veldig viktig».
2	«... hvis man har frilek så kan de jo velge å komme bort og være med i leken, eller de kan velge det ikke, velge det bort. Eh ... mens nå har vi jo masse oppgaver sammen og vi har hatt samtaler om mye og, eh ... så vårt samspill er på en måte naturlig blitt bedre da».
3	«Tid. Og at en er, eh ... at både voksne og barn er interessert i det vi skal ...».
5	«Det er jo det at vi er så få da, sånn at vi er jo en liten gruppe hver eneste dag, to timer hver dag. Sånn at vi er jo ... sammen, og får jo tette relasjoner ...».
6	«... vi har jo åtte timer i uka sammen bare oss ... og det er jo kjempegøy. Da blir man jo sammensveiset».

Modellen nedanfor, *Figur 9*, viser korleis dei ulike årsakene til større nærleik i samspelet med barna overlappar kvarandre i datamaterialet, på tvers av case. Slik eg forstår fleire av informantane, meiner dei at desse årsakene er nært knytt til kvarandre. Ein kombinasjon av dei ulike årsakene som er nemnd kan truleg føre til eit nærare samspel mellom barnehagelærar og barn. Mindre grupper kan føre til at barnehagelærar og barn har meir tid saman, noko som kan føre til eit nærare samspel, dersom barnehagelærar og barn aktivt deltek i felles aktivitetar som vekker positive følelsar.

Figur 9 Overlapping mellom årsaker til større nærleik i samspelet med barna.



### Årsaker til meir tryggleik for stille og forsiktige barn

Alle dei 3 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget, har uttalt seg om kva dei meiner er årsaker til denne endringa. Ut ifrå modellen som vart lagt fram tidlegare, *Figur 8*, kan ein lese at det er aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar som i størst grad går att som oppgitt årsak til meir tryggleik for stille og forsiktige barn i datamaterialet, på tvers av case. Mindre grupper er på grensa for å i det heile bli tatt med vidare i analysen, men har samstundes vorte nemnd som årsak av dei fleste som har gitt uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare. *Tabell 7* nedanfor viser sitat frå intervju med dei 3 informantane som dreier seg om årsaker til meir tryggleik for stille og forsiktige barn. Sitata i tabellen er forsøkt utvalgt slik at begge dei 2 årsakene, aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar og mindre grupper, er representert. Sitata frå intervju med informant 2 og 5 er døme på aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak til meir tryggleik for stille og forsiktige barn. Med aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar meiner eg, som nemnd, at det har vorte lagt opp til at barnehagelærar og barn aktivt skal inngå i samspel med kvarandre. Sitata frå intervju med informant 1 og 2 er døme på mindre grupper som årsak til meir tryggleik for stille og forsiktige barn.

Tabell 7 Årsaker til meir tryggleik for stille og forsiktige barn, utdrag frå intervjua.

1	«Det er noen som kan fortelle i store samlinger med alle sammen, og så er det noen som forteller bare når de er sammen med mindre grupper. Så samtalene er jo der, og de ... Det er rett og slett veldig fint, det er det. Alle får mer taletid».
2	«... når de er færre da er det vanskeligere å gjemme seg bort, eller ikke, eh ... la være å prate eller la være å svare, for det har vi sett at, eh ... når vi har delt opp gruppa i 3, så er det lettere for de barna å komme frem ...».
5	«... barna kan føle at de kan vise seg. Og da har vi opplevd at de som er veldig stille og forsiktig kommer veldig frem ...».

Modellen nedanfor, *Figur 10*, viser korleis dei 2 årsakene til meir tryggleik for stille og forsiktige barn overlappar kvarandre i datamaterialet, på tvers av case. Slik eg forstår informantane, meiner dei at desse årsakene er nært knytt til kvarandre. Mindre grupper kan truleg gjer det lettare for barnehagelærarar å sjå at enkelte barn vegrar seg for å inngå i sosial samhandling, slik at dei kan hjelpe desse barna inn i leik og leikbaserte læringsaktivitetar. Samstundes kan mindre grupper gjer det mindre skummelt for stille og forsiktige barn å delta aktivt i leik og leikbaserte læringsaktivitetar.

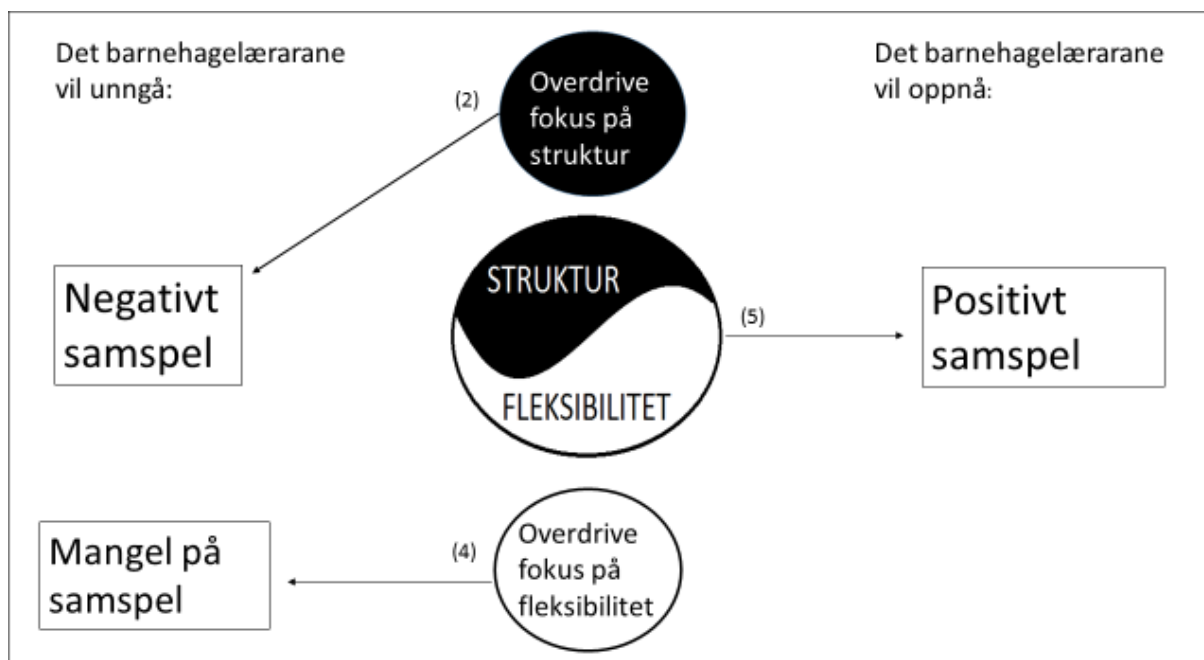
Figur 10 Overlapping mellom årsaker til meir tryggleik for stille og forsiktige barn.



## 4.2.2 Ein balanse mellom struktur og fleksibilitet

Struktur og fleksibilitet er 2 overordna tema som har tredd fram i analyseprosessen i denne studien. Desse overordna temaa famnar til saman om ein relativt stor del av datamaterialet. Årsakene til endringar i samspelet mellom barnehagelærar og barn, lagt fram tidlegare i dette kapitlet, er til dømes underordna tema i det overordna temaet struktur. Desse har vorte skild ut frå det overordna temaet struktur i skrivinga av resultatdelen for å mogeleggjer ein mest mogeleg klår presentasjon av forholdet mellom tidlegare framlagde endringar i samspelet, og strukturelle faktorar. Med struktur siktast det derfor her til det resterande i det overordna temaet struktur, som er dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget og barnehagelærarane si meir generelle strukturering av samspelet med barna i førskulegruppene. Det er likevel ei viss grad av overlapping mellom årsaker til endringar i samspelet lagt fram tidlegare og struktur i denne delen av resultatkapitlet, av di to av årsakene til endringar i samspelet - aktivitetar som vekker positive følelsar og aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar - kan seiast å vere kvalitetar ved dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget. Med fleksibilitet siktast det til barnehagelæraren sine tilpassingar til barna. Modellen nedanfor, *Figur 11*, viser mi tolking av barnehagelærarane sine refleksjonar kring struktur og fleksibilitet.

*Figur 11* Tolking av barnehagelærarane sine refleksjonar kring struktur og fleksibilitet.





Tala i parentes over pilene i modellen viser mengda informantar som har kome med utsegn plassert i komponentane «overdrive fokus på fleksibilitet», «overdrive fokus på struktur» og «struktur/fleksibilitet», knytt til komponentane «negativt samspel», «mangel på samspel» og «positivt samspel». Slik eg forstår fleire av informantane i denne studien meiner dei at eit overdrive fokus på både struktur og fleksibilitet kan ha negative følgjer: eit overdrive fokus på fleksibilitet kan føre til mangel på samspel og eit overdrive fokus på struktur kan føre til negativt samspel. Positivt samspel mellom barnehagelærar og barn i førskulegruppene ser informantane ut til å meine er avhengig av ein balanse mellom struktur og fleksibilitet. Denne balansen har eg forsøkt å illustrere i modellen ovanfor ved å plassere struktur og fleksibilitet i eit Yin & Yang-liknande symbol. Struktur og fleksibilitet vert altså her forstått som motsetningar som barnehagelærarane stadig må forsøke å foreine for å oppnå eit positivt samspel med barna i førskulegruppene - noko som er ei krevjande oppgåve. Ulike barn og ulike grupper av barn krev ulike former for tilpassingar samstundes som samspel med ei gruppe barn krev ei form for struktur for ikkje å bryte saman. Det bør understrekast at det er informantane sine refleksjonar som ligg til grunn for komponentane i modellen ovanfor – ikkje kva eg personleg meiner er overdrive strukturert, overdrive fleksibelt eller balansert.

I det følgjande vil eg legge fram sitat frå intervjuet med informantane som ligg til grunn for forståinga i modellen ovanfor. Dette vil eg gjere med utgangspunkt i modellen sine tre sentrerte komponentar. Først vil eg sjå på ytterpunktene overdrive fokus på fleksibilitet og overdrive fokus på struktur, deretter balansen mellom struktur og fleksibilitet under overskrifta *Ei fleksibel haldning til planlagde aktivitetar*.

### **Overdrive fokus på fleksibilitet**

Som nemnd er det til ei viss grad overlapping mellom årsaker til endringar i samspelet lagt fram tidlegare og struktur i denne delen av resultatkapittelet. 2 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har oppgitt aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak til større nærleik i det generelle samspelet med barna, og 3 av dei 6 barnehagelærarane har oppgitt aktiv deltaking i leik og leikbaserte aktivitetar som årsak til meir tryggleik for stille og forsiktige barn, sjå *Figur 8*. Årsakskategorien aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar kan forståast som ein kvalitet ved dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget. Sitatet frå intervjuet med informant 2 i *Tabell 6* kan seiast å illustrere dette. Med aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar meiner eg, som nemnd, at

det har vorte lagt opp til at barnehagelærar og barn aktivt skal inngå i samspel med kvarandre. Fleire av informantane i denne studien gir altså uttrykk for at meir struktur har ført til meir samspel mellom barnehagelærar og barn. Ut ifrå dette kan ein logisk slutte seg til at eit overdrive fokus på fleksibilitet vil kunne føre til mindre samspel mellom barnehagelærar og barn. Eit overdrive fokus på fleksibilitet vil kunne føre til at nokre barn får mykje kontakt med vaksne, medan andre barn får lite kontakt med vaksne. Med eit overdrive fokus på fleksibilitet vert det opp til barna sjølv og tilfældigheitene om positive relasjonar med vaksne vert etablert, og om etablerte relasjonar vert oppretthaldt.

2 av informantane i denne studien gir vidare uttrykk for at eit overdrive fokus på fleksibilitet kan føre til at felles aktivitetar bryt saman. Sitata frå intervjuet med informant 1 og 6 i *Tabell 8* nedanfor er valt ut for å illustrere dette.

*Tabell 8 Overdrive fokus på fleksibilitet, utdrag frå intervjuet.*

1	<i>«... hvis du mister en så mister du fort de andre. Da kommer dette rettferdighetsprinsippet inn hos barn, da er det urettferdig, at lille Ole får leke med biler mens vi må sitte ... da vil heller jeg også gjøre noe annet».</i>
6	<i>«Det er ... litt kjedelig også når du har noe som alle synes egentlig er gøy, og så er det den ene som går og gjør noe annet, og så blir det det som vi må ... så fokuset blir vekke fra det vi gjør, egentlig ...».</i>

Samspel med ei gruppe barn krev ei form for struktur. Dersom barnehagelæraren ikkje sett opp klare rammer for samspelet, kan det lett bryte saman. Som sitata i tabellen ovanfor viser kan det vere nok at eit barn bryt ut av samspelet. Dette kan føre til at samspelet med heile gruppa av barn bryt saman, dersom barnehagelæraren ikkje raskt grip inn, er tydeleg på rammene for samspelet, gjer tilpassingar av den aktuelle aktiviteten og hjelper barnet som har brote ut av samspelet inn att i fellesskapet.

Av di det er overlapping når det gjeld kva informantar som har kome med utsegn knytt til sambandet mellom komponenten «overdrive fokus på fleksibilitet» og komponenten «mangel på samspel» i modellen lagt fram tidlegare, *Figur 11*, står talet 4 i parentes over pila mellom desse komponentane, til tross for at eg her har vist til 7 ulike utsegn.

## Overdrive fokus på struktur

2 av informantane i denne studien gir uttrykk for at eit overdrive fokus på struktur kan føre til negativt samspel mellom barnehagelærer og barn. Sitata frå intervju med informant 1 og 6 i *Tabell 9* nedanfor er valt ut for å illustrere dette.

*Tabell 9 Overdrive fokus på struktur, utdrag frå intervju.*

1	<i>«Hvis du presser ting igjennom, så kan det fort bli veldig negativt. Men som sagt, det er vi ... det er jeg veldig påpasselig på at det ikke skal være».</i>
6	<i>«... hvis man er, hvis man tenker (latter) for mye på hvordan den oppgaven skal gjøres da ... så er det av og til litt vanskelig å ... og så ... å ... ta å gripe de innspillene, for da er det meg som er litt for opphengt i den oppgaven.</i>

Skal samspelet mellom barnehagelærer og barn verte positivt må barnehagelæraren vere fleksibel. Dersom barnehagelæraren er meir oppteken av å gjennomføre aktivitetar på ein bestemt måte enn av at barna skal ha det gøy, føle seg sett og bli lytta til, kan det fort oppstå negativt samspel.

## Ei fleksibel haldning til planlagde aktivitetar

5 av informantane i denne studien gir uttrykk for at ei fleksibel haldning til dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget er naudsynt for at samspelet med barna i førskulegruppene skal verte positivt. Sitata frå intervju med informant 1, 2, 3, 5 og 6 i *Tabell 10* nedanfor er valt ut for å illustrere dette.

*Tabell 10 Ei fleksibel haldning til planlagde aktivitetar, utdrag frå intervju.*

1	<i>«Jeg tenker det skal være ... det er viktig for meg i hvert fall, at det skal ... det skal ikke bli skole av dette her, det skal ikke bli for tungt, så ... så jeg holder på så lenge som jeg ser at jeg klarer å holde ungene fanget i aktiviteten. Når jeg ser at det begynner å skli litt ut, så i stedet for å så presse det for langt med å så bli streng, så</i>
---	---

	<i>blir det veldig fort kjedelig, det ser jeg. Da er det vanskelig å få de tilbake i morgen og gjør samme aktiviteten».</i>
2	<i>«... gruppene er jo forskjellige, barna er jo forskjellige. Så man må egentlig forandre litt på ting underveis, eh ... men det er på en måte barnehagehverdagen det da, det har jo alltid vært sånn, at man planlegger en ting, men det er ikke sikkert det ... går akkurat sånn i dag».</i>
3	<i>«Først så tenkte jeg at nå så gjør jeg ikke det som prosjektet forventer at jeg skal gjøre. Nå rekker ikke jeg det, jeg har jo planer jeg må ... og så må du jo bare tenke, det er ikke planen som er viktig, det er barna som er viktige her. Snu det. Hva må vi gjøre annerledes nå for å få dette til».</i>
5	<i>«... så er det jo perioder de blir litt lei selvfølgelig, og da må man jo vri litt på det da».</i>
6	<i>«Noen ganger så må man jo ... gjør noe helt annet, eller, finne på ... eller at det går en annen vei enn det man har planlagt».</i>

Fleksibilitet er naudsynt for å tilpasse dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget til barna sine interesser, ferdigheiter, evner til konsentrasjon, modnad og så bortetter. I kva grad og korleis barnehagelæraren må vere fleksibel i høve dei planlagde aktivitetane varierer frå barn til barn og frå barnegruppe til barnegruppe. Dersom samspelet med barna vert negativt må barnehagelæraren anten forsøke å tilpasse den aktuelle aktiviteten til barna, eller avslutte aktiviteten og gjere noko anna.

Slik eg forstår informantane i denne studien har dei eit klårt mål om at samspelet med barna i førskulegruppene skal vere positivt. For å nå dette målet må dei foreine dei to motsetnadane struktur og fleksibilitet. Verken dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget, andre rammer for samspel eller fleksibilitet, kan aleine sikre eit positivt samspel mellom barnehagelærer og barn. Det må ein dyktig barnehagelærarar til for å sikre eit positivt samspel – ein barnehagelærer som taklar den krevjande oppgåva det er å foreine struktur og fleksibilitet.

Sitatet frå intervjuet med informant 3 i *Tabell 10* ovanfor er i stor grad dekkande for det eg forstår dei fleste av informantane i denne studien meiner: *«... det er ikke planen som er viktig, det er barna som er viktige her».*

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte resultatata frå studien med utgangspunkt i teorien og forskinga lagt fram tidlegare. Kapitlet er strukturert kring dei 2 forskingsspørsmåla i studien. Først vil eg drøfte resultat knytt til barnehagelærarane sine opplevingar av samspelet med 5-åringar under gjennomføring av førskuleopplegget. Deretter vil eg drøfte resultat knytt til barnehagelærarane sine refleksjonar kring samspelet med 5-åringar i førskulegruppene. Til slutt vil eg legge fram nokre praktiske implikasjonar av resultatata frå studien, understreke studien sine avgrensingar, og kome med nokre forslag til vidare forskning.

### 5.1 Kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærarar og barn i førskulegruppene

Det første forskingsspørsmålet i denne studien er: *Korleis opplever barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet samspelet med 5-åringar under gjennomføring av det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget?* I dette delkapitlet vil eg først drøfte dei 3 overordna temaa positive følelsar, nærleik og tryggleik. Deretter vil eg vise korleis desse temaa kan forståast som forbunde med kvarandre i eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn, som fremjar barn si læring og utvikling.

#### 5.1.1 Positive følelsar

Alle dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har beskrive samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget som kjenneteikna av positive følelsar. Glede, interesse og deling av positive følelsar er saman det som i størst grad går att i informantane sine beskrivingar av det generelle samspelet med barna, på tvers av case.

At barnehagelærarar og barn delar positive følelsar er av stor betydning for kvaliteten på relasjonane dei imellom. Kvaliteten på relasjonane mellom barnehagelærarar og barn kan vidare ha stor betydning for barn sin trivsel i barnehagen og barn si utvikling lenge etter at dei har slutta i barnehagen. At barn opplever positive følelsar kan òg meir direkte påverke utviklinga deira positivt (Nes, 2014; Solheim, 2013).

Deling av den positive følelsen glede styrker relasjonar og fellesskap. Glede er òg forbunde med avslapping og fleksibilitet. Deling av glede kan gjere menneske tryggare på kvarandre og opne opp for nær kontakt. Den positive følelsen interesse er i større grad forbunde med læring, som ein pådrivar for merksemd, hukommelse og kognisjon (Brandtzæg et al., 2013; Vikan, 2014).

Nyare forgreiningar av tilknytningsteorien understrekar betydninga av å oppleve og dele positive følelsar (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Stern (2003) legg til dømes vekt på positive følelsar si betydning for etablering av sosiale band og tilknytning. Opplevingar som skapar gjensidig glede og interesse er ifølgje Stern ein viktig komponent i nære og kjærlege relasjonar mellom omsorgspersonar og barn. Stern knyter vidare opplevingar som vekker positive følelsar til barn sin kapasitet til å regulere følelsar. Barn som er glade tolererer ifølgje Stern høgare aktiveringsnivå. Vaksne kan ut ifrå dette etablere nære relasjonar til barn, og utvide barn sin toleranse for aktivering, ved å vise positive følelsar, legge til rette for opplevingar som vekker positive følelsar hos barn, og tilpasse aktivitetar til barn sine interesser (Hart, 2011; Hart & Schwartz, 2009).

At alle dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien beskriv samspelet med 5-åringane i førskulegruppene som kjenneteikna av positive følelsar, har truleg samanheng med førskuleopplegget i Agderprosjektet sitt fokus på leikbasert læring. Eit av Krasnor & Pepler (1980), referert til i P. K. Smith (2010), sine 4 kriterie for leik er nettopp positive følelsar, sjå *Figur 4*. Eit anna av dei 4 kriteria er indre motivasjon. Den positive følelsen interesse kan seiast å vere relatert til dette kriteriet (Lillemyr, 2007). Kriteriet fleksibilitet kan seiast å vere forbundet med den positive følelsen glede som barnehagelærarane rapporterer om i stor grad (Vikan, 2014). 5 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien understrekar òg betydninga av ei fleksibel haldning til dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget for at samspelet med barna skal verte positivt. Kriteriet ikkje-bokstavelegheit er ikkje til stades i barnehagelærarane sine beskrivingar av det generelle samspelet med barna i førskulegruppene. 3 av dei 4 kriteria for leik kan altså, i større eller mindre grad, seiast å vere til stades i barnehagelærarane sine beskrivingar av det generelle samspelet med barna i førskulegruppene. Ifølgje Krasnor & Pepler er ingen av dei 4 kriteria aleine tilstrekkeleg for å seie at noko er leik, men jo fleire av desse kriteria som er til stades jo større einigheit meiner dei det vil det vere blant observatørar om at ein åtferdssekvens er leik. På grunnlag av dette er

det truleg at barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har opplevd samspelet med barna i førskulegruppene som leikent eller leikbasert.

I teorikapittelet har eg forsøkt å vise at eit fokus på leik og eit fokus på positive samspel mellom lærarar og barn i stor grad overlappar kvarandre ved å knyte Krasnor & Pepler (1980), referert til i P. K. Smith (2010), sine 4 kriterie for leik til underskalaer i dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS. Alle leik-kriteria bortsett frå ikkje-bokstavelegheit har fellestrekk med underskalaene «anerkjennelse av barna sitt perspektiv» og «positivt klima» i dimensjonen emosjonell støtte.

Ein forskar som meir direkte knyt relasjonar og leik til kvarandre er Panksepp (1998). Ifølgje Panksepp er leik eit grunnleggande biologisk system, felles for alle pattedyr – eit system menneske og dyr er avhengige av for å fungere sosialt, og som er ei kjelde til oppleving av positive følelsar (Panksepp & Biven, 2012).

Funn ifrå fleire studiar tyder òg på at humor er ein eigenskap barn set pris på hos vaksne. Strander (1997) fann til dømes i ein studie av kva ungdommar hugsar frå si barnehagetid, at dei likte best vaksne som kunne tøyse, delta i leik og gjere tullete ting.

### **5.1.2 Nærleik**

5 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har beskrive samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget som kjenneteikna av nærleik. Desse 5 informantane har òg gitt uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget.

At samspelet mellom barnehagelærarar og barn er nært kan ha stor betydning for om barn trivast og engasjerer seg i leik og leikbaserte læringsaktivitetar i barnehagen - noko som vidare kan påverke barn si utvikling positivt på det kognitive, sosiale og emosjonelle området (Pianta, 1999).

Dei ulike forgreiningane av tilknytningsteorien delar ei forståing av nære relasjonar mellom omsorgspersonar og barn som utgangspunkt for ei positiv utvikling. Nære relasjonar til omsorgspersonar gir barn ei oppleving av tryggleik som gjer det mogeleg for dei å utforske

omgivnadane og delta i leik med andre barn og vaksne. Kvaliteten på samspelet mellom omsorgspersonar og barn er ein sentral faktor for utvikling av slike nære relasjonar (Drugli, 2014; Hart & Schwartz, 2009). Samspel med andre menneske er vidare, i Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv, utgangspunkt for barn si læring og utvikling på det kognitive området (Evenshaug & Hallen, 2001).

Når ein barnehagelærer har ein nær relasjon til eit barn kan han fungere som det Bowlby kallar ein «trygg base» for barnet - ein plattform barnet kan gå ut i verda ifrå i trygg forvissing om at det kor tid som helst kan vende tilbake og få fysisk og emosjonell støtte, dersom det skulle ha behov for det (Drugli, 2014).

Underskalaene i dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS kan, som nemnd i teorikapittelet, seiast å vere eit forsøk på å konkretisere Bowlby sitt trygg base-omgrep i ein barnehage- og skulesetting. At dei fleste barnehagelærarane som har deltatt i denne studien beskriv samspelet med 5-åringane i førskulegruppene som kjenneteikna av nærleik, i tillegg til positive følelsar, kan tyde på at det i førskulegruppene i stor grad har vore det Pianta og kollegaer kallar eit «positivt klima» - noko som blant anna inneber at barnehagelærarar og barn har varme og støttande relasjonar med kvarandre, og at barnehagelærarar og barn ofte viser positive følelsar.

Eit slikt samspel mellom barnehagelærarar og barn, kjenneteikna av nærleik og positive følelsar, vil kunne endre barn sine eventuelle uhensiktsmessige indre arbeidsmodellar. Gjennom gjentekne positive samspels erfaringar med barnehagelærarar i barnehagen kan eit barn med utrygg tilknytning etablere nye indre arbeidsmodellar - meir positive forventingar til andre, og eit meir positivt bilde av seg sjølv - noko som vidare kan ha stor betydning for korleis barnet har det emosjonelt og fungerer sosialt (Drugli, 2014).

At dei fleste av barnehagelærarane som har deltatt i denne studien gir uttrykk for at det generelle samspelet med barna har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget, kan vidare tyde på at Agderprosjektet har tilført barnehagane noko som er av betydning for kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærarar og barn - noko informantane har reflektert kring i intervju, og som vi derfor kjem attende til seinare.



### 5.1.3 Tryggleik

4 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har kome med utsegn om det generelle samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget kategorisert under det overordna temaet tryggleik. 3 av desse 4 informantane har beskrive samspelet med barna i førskulegruppene som kjenneteikna av tryggleik, og 3 av dei har gitt uttrykk for at stille og forsiktige barn har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget.

I underkapittelet ovanfor, *5.1.2 Nærleik*, vart nære relasjonar mellom omsorgspersonar og barn lagt fram som utgangspunkt for barn si oppleving av tryggleik, som vidare vart lagt fram som utgangspunkt for barn sin trivsel og engasjement i leik og leikbaserte læringsaktivitetar. Barn sin trivsel og deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar vart vidare lagt fram som utgangspunkt for barn si utvikling på det kognitive, sosiale og emosjonelle området. At halvparten av barnehagelærarane som har deltatt i denne studien beskriv samspelet med barna i førskulegruppene som kjenneteikna av tryggleik kan tyde på at eit nært samspel mellom barnehagelærarar og barn har hatt noko av den funksjonen ein vil anta ut ifrå tilknytningsteorien – at det har gjort barna trygge. Sidan det allereie har vorte lagt fram ei forståing av kva ei oppleving av tryggleik hos barn kan bygge på, og kva betydning ei slik oppleving av tryggleik kan ha for barn meir generelt, vil eg her setje fokus på barnehagelærarane sine utsegn om at stille og forsiktige barn har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget.

Stille og forsiktige barn er ofte sjenerte. Sjenerte barn trekk seg unna sosial samhandling av di dei ikkje tør å delta aktivt, samstundes som dei gjerne ynskjer å delta. Mange stille og forsiktige barn er altså motiverte både for å søke og for å unngå sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016).

Funn ifrå fleire studiar tyder på at stille og forsiktige barn er i risiko for å utvikle negative relasjonar til lærarar (Arbeau et al., 2010; Birch & Ladd, 1998; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). I lys av dette er det interessant at halvparten av informantane i denne studien gir uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget. Dette kan tyde på at barnehagelærarane sine relasjonar med stille og forsiktige barn i desse førskulegruppene, har vorte styrka etter igangsetting av førskuleopplegget. Andre forklaringar kan vere at barna har fått høveleg store utfordringar om

å delta i fellesskapet, slik at dei har opplevd mestring, at Agderprosjektet har bidrege med strukturar som har gjort barnehagelærarane meir sensitive i høve desse barna, eller ein kombinasjon av desse forholda.

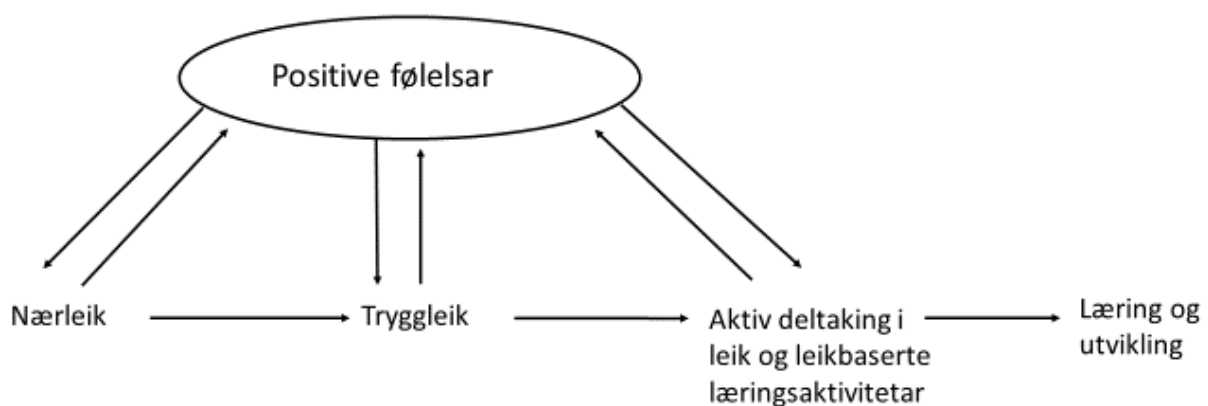
At stille og forsiktige barn trivs og utviklar seg kan vidare vere eit teikn på at det generelle samspelet mellom barnehagelærarar og barn er positivt. Stille og forsiktige barn er følsame, og gjerne dei første som viser teikn til ikkje å trivast dersom klimaet i ei gruppe er negativt, eller dei vaksne i mindre grad viser omsorg for barna (Brandtzæg et al., 2013).

At fleire av barnehagelærarane som har deltatt i denne studien gir uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare kan tyde på at desse barnehagelærarane i stor grad har vore det Pianta og kollegaer (2008), i observasjonsverktøyet CLASS, kallar «sensitive» i gjennomføringa av førskuleopplegget - noko som blant anna inneber at barnehagelærarar er merksame på barn som treng ekstra støtte eller assistanse, at dei tek tak i barn sine problem og bekymringar, og tilpassar støtta dei gir til barn sine behov og ferdigheiter.

#### 5.1.4 Eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn

Modellen nedanfor, *Figur 12*, illustrerer korleis dei tre overordna temaa positive følelsar, nærleik og tryggleik, vert tenkt å henge saman med kvarandre, barn si aktive deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar og barn si læring og utvikling på det kognitive, sosiale og emosjonelle området.

*Figur 12 Eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn.*



Nære samspel mellom barnehagelærarar og barn vert tenkt å vere utgangspunkt for barn si oppleving av tryggleik i barnehagen, som vidare vert tenkt å vere utgangspunkt for barn si deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar, som vidare vert tenkt å vere utgangspunkt for barn si læring og utvikling. Positive følelsar er ein nøkkelkomponent i modellen, som vert tenkt å vere forbunde med både nære samspel mellom barnehagelærarar og barn, barn si oppleving av tryggleik, og barn si deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar.

Forståinga som ligg til grunn for modellen ovanfor bygger på innsikter frå tilknytningsteorien, Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv og leikbasert-læring-pedagogikken lagt fram i teori-kapittelet. Tilknytningsteorien forklarar samanhengane mellom komponentane «nærleik», «tryggleik», «positive følelsar» og «aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar». Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv og leikbasert-læring-pedagogikken forklarar samanhengen mellom komponentane «aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar» og «læring og utvikling».

Barn vert vidare tenkt å bevege seg imellom dei ulike komponentane i modellen. Dette kan forklarast med utgangspunkt i eit stille og forsiktig barn. Dersom eit stille og forsiktig barn får ein nærare relasjon med ein barnehagelærer kan det føle seg tryggare og dermed i større grad tør å delta i leik og leikbaserte læringsaktivitetar. Dersom barnet i tillegg får høveleg store utfordringar om å delta, og høveleg med støtte, kan det oppleve mestring og positive følelsar som vidare kan føre til ein auka følelse av tryggleik. Følelsen av tryggleik kan vidare kan føre til ei endå større grad av deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar, som vidare kan påverke barnet si læring og utvikling positivt.

På bakgrunn av drøftinga ovanfor av dei overordna temaa positive følelsar, nærleik og tryggleik, kan barnehagelærarane som har deltatt i denne studien seiest å ha beskrive det generelle samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget som positivt. Eventuelt kan ein, med utgangspunkt i Wubbels og kollegaer (2015) si forståing av lærar-barn-relasjonar seie at barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har beskrive relasjonane med barnegruppene som positive. Dei ytste sirklane i Agderprosjektet sin grunnmodell, *Figur 1*, «trygge varme relasjonar» og «leikbasert læring» ser ut til å vere tydeleg til stades i barnehagelærarane sine beskrivingar av det generelle samspelet med 5-åringane under gjennomføring av førskuleopplegget.

Kvalitet i barnehagen handlar, som nemnd i innleiingskapittelet, i stor grad om kvaliteten på relasjonar og samspel mellom vaksne og barn (Solheim, 2013). Resultata frå denne studien indikerer ut ifrå dette at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan inngå som del av eit kvalitativt godt barnehagetilbod. Dei positive endringane i samspelet med 5-åringane etter igangsetting av førskuleopplegget som informantane rapporterer om - større nærleik og meir tryggleik for stille og forsiktige barn - indikerer òg at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan bidra til å styrke kvaliteten på tilbodet i fleire barnehagar.

## **5.2 Strukturelle faktorar og ein balanse mellom struktur og fleksibilitet si betydning for kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærarar og barn**

Det andre forskingsspørsmålet i denne studien er: *Kva refleksjonar har barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet kring samspelet med 5-åringar i førskulegruppene?* I dette delkapittelet vil eg først drøfte resultat knytt til strukturelle faktorar si betydning for kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærarar og barn. Deretter vil eg drøfte resultat knytt til ein balanse mellom struktur og fleksibilitet si betydning for kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærarar og barn.

### **5.2.1 Strukturelle faktorar**

Barnehagelærarane som har deltatt i denne studien, og som har gitt uttrykk for at det generelle samspelet med barna har vorte nærare, og at stille og forsiktige barn har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget, har uttalt seg om kva dei meiner er årsaker til desse endringane. Årsaker til desse endringane som går att i datamaterialet på tvers av case er: meir tid saman, aktivitetar som vekker positive følelsar, mindre grupper og aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar, sjå *Figur 8*. Desse årsakene kan alle seiast å vere strukturelle faktorar. I det følgjande vil eg forsøke å drøfte informantane i denne studien sine utsegn om desse strukturelle faktorane si betydning for kvaliteten på samspelet med barna.

#### **Gruppestorleik**

Alle dei 5 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget har oppgitt mindre grupper

som ei årsak. I tillegg har 2 av dei 3 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget oppgitt mindre grupper som ei årsak.

Det bør nemnast at det varierer korleis førskulegruppene i Agderprosjektet si fokusgruppe har vorte organisert. I barnehagar med få førskulebarn har gjennomføring av førskuleopplegget naturlegvis konsekvent gått føre seg i mindre grupper. I barnehagar med fleire førskulebarn har gjennomføring av førskuleopplegget typisk gått føre seg både i større og mindre grupper. I nokre barnehagar har ein starta kvar dag med ei felles samling og deretter gått i mindre grupper.

Barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har vorte spurt om kor mange barn det er i førskulegruppene og kor mange vaksne det er som arbeider med førskulegruppene, sjå felles intervjuguide, vedlegg 2, felles innledende spørsmål, spørsmål 3 og 4. I samband med dette har barnehagelærarane fortalt om organisering i mindre grupper. Mengda barn i dei mindre gruppene varierer i denne studien sitt datamateriale frå 4 til 6 barn saman med 1 vaksen. Den gjennomsnittlege mengda barn i dei mindre gruppene er 5, 3 barn saman med 1 vaksen.

Funn frå fleire studiar tyder på at kvaliteten på relasjonar og samspel mellom vaksne og barn i barnehagar er betre når barnegruppene er små (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006; Clarke-Stewart & Allhusen, 2005; Vermeer et al., 2008).

Ahnert og kollegaer (2006) fann i ein meta-studie at barn i barnehagar med mindre barnegrupper hadde større sannsyn for å utvikle trygg tilknytning til dei vaksne enn barn i barnehagar med større barnegrupper.

Clarke-Stewart og Allhusen (2005) fann i ein studie samanheng mellom gruppestorleik og vaksne sin sensitivitet ovanfor barn. Når ein vaksen var saman med eit barn viste 38% av dei vaksne som vart undersøkt sensitiv omsorg. Når ein vaksen var saman med to barn viste 17% av dei vaksne som vart undersøkt sensitiv omsorg, og når ein vaksen var saman med fire barn viste 8% av dei vaksne som vart undersøkt sensitiv omsorg.

Funna i desse studiane kan seiast å støtte opp under fleire av informantane i denne studien si oppfatning av at organisering i mindre grupper har ført til at samspelet med barna i

førskulegruppene har vorte nærare. Desse barnehagelærarane har truleg nytta seg av det utvida spelerommet som dei mindre gruppene har gitt, og i større grad enn tidlegare klart å vere sensitive i høve barna, slik at samspelet har vorte nærare.

Ein slik hypotese kan vidare seiast å verte styrka av at fleire av informantane i denne studien har gitt uttrykk for at organiseringa i mindre grupper har gjort dei stille og forsiktige barna tryggare. At stille og forsiktige barn har vorte tryggare kan nemleg òg tyde på at barnehagelærarane i større grad enn tidlegare har vore sensitive i høve barna. Stille og forsiktige barn er følsame, og kan såleis fungere som eit barometer på dei vaksne sin sensitivitet (Brandtzæg et al., 2013). Slik Pianta og kollegaer (2008) definerer lærarsensitivitet inneber det ikkje berre at læraren konsekvent er varm og responderande ovanfor barna, men òg at læraren ser barna sine behov og gir tilpassa støtte. Det er truleg at organiseringa i mindre grupper har gjort det lettare for barnehagelærarane å verte merksame på dei stille og forsiktige barna, og gje dei den støtta dei treng for å inngå i fellesskapet. Mindre grupper kan òg i seg sjølv ha gjort det mindre skummelt for dei stille og forsiktige barna å delta aktivt i leik og leikbaserte læringsaktivitetar.

## **Mengde tid saman**

3 av dei 5 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget, har oppgitt meir tid saman med barna som ei årsak.

Å gi 5-åringar meir tid saman med vaksne i barnehagen er ein av målsetjingane i Agderprosjektet på bakgrunn av tidlegare forskning som tyder på at 5-åringar har lite verbal og emosjonell kontakt med vaksne i norske barnehagar (Lunde, 2012). I fokusbarnehagane har det vorte lagt opp til førskuleaktivitetar minst 8 timar i veka. Barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har vorte spurt om dei opplever at dei har brukt meir tid saman med 5-åringane etter igangsetting av førskuleopplegget, sjå felles intervjuguide, vedlegg 2, felles avsluttende spørsmål, spørsmål 1. 5 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har gitt uttrykk for at dei har brukt meir tid saman med 5-åringane etter igangsetting av førskuleopplegget, og alle dei 6 barnehagelærarane har gitt uttrykk for at dei har brukt meir tid på førskulegruppene enn tidlegare.

Ifølgje Pianta (1999) er det å sørge for at lærarar og barn får meir tid saman eit tiltak som kan betre kvaliteten på lærar-barn-relasjonar og -samspel. At halvparten av barnehagelærarane som har deltatt i denne studien oppgir meir tid saman med barna som årsak til at det generelle samspelet med barna har vorte nærare, kan tyde på at dette stemmer. Samstundes bør det understrekast at det ikkje er nok i seg sjølv at barnehagelærarar og barn får meir tid saman – korleis den ekstra tida vert nytta er like avgjerande.

Denne studien tek utgangspunkt i Wubbels og kollegaer (2015) si forståing av at lærar-barn-relasjonar har sitt opphav i samspel mellom lærarar og barn. Dersom lærarar og barn i liten grad inngår i samspel med kvarandre er det lite truleg at nære lærar-barn-relasjonar vil verte etablert og oppretthaldt, uansett kor mykje tid lærarar og barn har saman. Funn frå forskning tyder òg på at ei viss mengde interaksjonar mellom vaksne og barn i barnehagen er naudsynt for at tilknytning skal fremjast (De Schipper, Tavecchio, & Van Ijzendoorn, 2008).

Barnehagelærarar og barn må aktivt delta i felles aktivitetar som vert opplevd som positive, og barnehagelærarar må konsekvent vere sensitive i høve barn sine behov dersom utviklingsfremjande nære relasjonar mellom barnehagelærarar og barn skal verte etablert og oppretthaldt (Drugli, 2014; Pianta, 1999).

### **Kvalitetar ved aktivitetane i førskuleopplegget**

2 av dei 5 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget har oppgitt aktivitetar som vekker positive følelsar som årsak. 2 av dei 5 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at det generelle samspelet med 5-åringane har vorte nærare etter igangsetting av førskuleopplegget har oppgitt aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak, og 3 av dei 3 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at stille og forsiktige barn har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget har oppgitt aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak, sjå *Figur 8*. Dei to årsakskategoriane aktivitetar som vekker positive følelsar og aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar, kan begge forståast som kvalitetar ved dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget og dermed som del av ein og same strukturelle faktor.

At oppleving og deling av positive følelsar er av stor betydning for utvikling av nære samspel og relasjonar mellom omsorgspersonar og barn har allereie vorte løfta fram og drøfta i

underkapittelet *5.1.1 Positive følelsar*. Her vil eg derfor heller setje fokus på aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak til større nærleik i samspelet mellom barnehagelærarar og barn, og meir tryggleik for stille og forsiktige barn.

Med aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som ein kvalitet ved aktivitetane i førskuleopplegget meiner eg at det i dei planlagde aktivitetane er lagt opp til at barnehagelærar og barn aktivt skal inngå i samspel med kvarandre. Som nemnd fleire gonger vert samspel mellom lærarar og barn tenkt å vere utgangspunkt for lærar-barn-relasjonar (Wubbels et al., 2015). At fleire av barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har oppgitt aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak til større nærleik i samspelet med barna, kan tyde på at gjennomføring av strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan bidra til at barnehagelærarar og barn i større grad aktivt inngår i samspel med kvarandre, og at dette vidare kan føre til nærare samspel og relasjonar mellom barnehagelærarar og barn, dersom andre tilhøve som nok tid, mindre grupper, fleksibilitet og sensitivitet hos barnehagelærar, og positive følelsar òg er til stades.

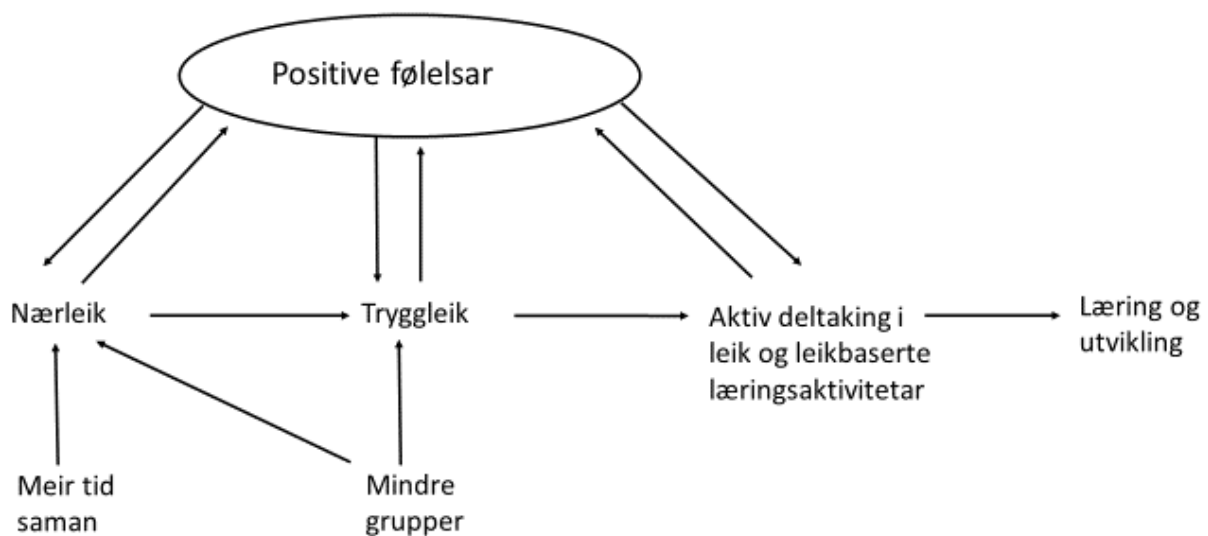
At alle dei 3 barnehagelærarane som har gitt uttrykk for at dei stille og forsiktige barna har vorte tryggare etter igangsetting av førskuleopplegget har oppgitt aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak, bør forståast i samanheng med dei mindre gruppene. Aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar har truleg ført til at dei stille og forsiktige barna i fleire av førskulegruppene har opplevd mestring og positive følelsar knytt til det å delta i fellesskapet, som vidare kan ha ført til ein større følelse av tryggleik og ei endå større grad av deltaking (Øverland & Bru, 2016). Aktiv deltaking i leik og leikbaserte læringsaktivitetar kan samstundes òg ha motsett effekt dersom utfordringar om å delta i fellesskapet vert for store, eller dei stille og forsiktige barna får for lite støtte av barnehagelæraren. Dei mindre gruppene har truleg gjort det mindre skummelt for dei stille og forsiktige barna å delta i fellesskapet – utfordringar om å delta har truleg vorte meir handterbare. I tillegg har dei mindre gruppene truleg gjort det lettare for barnehagelærarane å vere sensitive i høve barna sine behov, slik at dei stille og forsiktige barna har fått meir støtte og vorte tryggare.



## Strukturelle faktorar som støttar eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn

Modellen nedanfor, *Figur 13*, er ei utviding av modellen presentert tidlegare i drøftingskapittelet, sjå *Figur 12*. Modellen illustrerer korleis dei strukturelle faktorane informantane har oppgitt som årsaker til endringar i samspelet med barna etter igangsetting av førskuleopplegget, heng saman med resultatata som vart drøfta tidlegare.

*Figur 13* Strukturelle faktorar som støttar eit positivt samspel mellom barnehagelærarar og barn.



Dei to årsakskategoriene aktivitetar som vekker positive følelsar, og aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar, i drøftingskapittelet omtalt som kvalitetar ved aktivitetane i førskuleopplegget, kan seiast å ha vore til stades i modellen før den vart utvida. Aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar var allereie ein komponent i modellen og aktivitetar som vekker positive følelsar kan seiast å ha vore til stades i koplinga mellom komponentane «aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar» og «positive følelsar». Aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak til større nærleik i samspelet med barna er i modellen tenkt å gå frå komponenten «aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar» via komponenten «positive følelsar» til komponenten «nærleik». Aktivitetar som vekker positive følelsar som årsak til større nærleik i samspelet med barna er tenkt å gå den same ruta. Aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar som årsak til meir tryggleik for stille og forsiktige barn er tenkt å gå ifrå komponenten «aktiv deltaking i lek og leikbaserte læringsaktivitetar» via komponenten «positive følelsar» til komponenten

«tryggleik». Elles har årsakskategoriene mindre grupper og meir tid saman vorte integrert som nye komponentar i modellen med piler til dei aktuelle verknadane nærleik og tryggleik.

I resultatkapittelet vart det tydeleggjort at dei ulike årsakskategoriene i stor grad overlappar kvarandre. Sidan dei ulike årsakskategoriene i drøftingskapittelet har vorte behandla kvar for seg, bør det understreka at det er kombinasjonar av desse strukturelle faktorane dei fleste av informantane meiner har ført til positive endringar i samspelet med barna, ikkje enkelte strukturelle faktorar aleine – noko modellen ovanfor kan vere med på å illustrere.

Lunde (2012) fann, som nemnd i innleiingskapittelet, i ein understudie i det norske SKOLEKLAR-prosjektet, få verbale og emosjonelle interaksjonar mellom dei vaksne og dei eldste barna i barnehagane (5, 16 – 6, 15 år). Ein av fleire moglege forklaringar av dette funnet var at strukturen i norske barnehagar er lagt opp på ein måte som verkar negativt inn på mengda kontakt mellom vaksne og barn. Resultata frå denne studien kan seiast å støtte ein slik hypotese.

Resultata frå denne studien indikerer at strukturelle faktorar kan vere årsak til positive endringar i samspelet mellom barnehagelærarar og 5-åringar i fokusbarnehagane i Agderprosjektet. I innleiingskapittelet vart forholdet mellom strukturell kvalitet og prosesskvalitet i barnehagen kort presentert. Resultata i denne studien kan tyde på at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan betre den strukturelle kvaliteten i fleire barnehagar, og at dette vidare kan betre prosesskvaliteten.

Dynamisk systemteori framhevar, som nemnd i teorikapittelet, konteksten si betyding, og klårgjer at tiltak på ulike nivå kan fremje danning av positive lærar-barn-relasjonar som kan beskytte barn i deira utvikling (Pianta, 1999). På det næraste nivået ser strukturar i Agderprosjektet sitt førskuleopplegg ut til å kunne påverke relasjonar og samspel mellom barnehagelærarar og barn positivt. På eit fjernare nivå har prosjektet sitt opphav i politisk vilje, og høgare utdanningsinstitusjonar sitt arbeid. Resultata frå denne studien kan såleis tyde på at avgjersler på fjernare nivå kan ha innverknad på relasjonar og samspel mellom barnehagelærarar og barn.

## 5.2.2 Ein balanse mellom struktur og fleksibilitet

5 av dei 6 barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har gitt uttrykk for at ei fleksibel haldning til dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget er avgjerande for å oppnå eit positivt samspel med barna i førskulegruppene. 4 av dei 6 barnehagelærarane har vidare kome med utsegn som kan knytast til ei forståing av at eit overdrive fokus på fleksibilitet kan føre til mangel på samspel mellom barnehagelærarar og barn. 2 av dei 6 barnehagelærarane har gitt uttrykk for at eit overdrive fokus på struktur kan føre til negativt samspel mellom barnehagelærarar og barn, sjå *Figur 11*. Desse resultatane kan samla tolkast som eit uttrykk for at ein balanse mellom struktur og fleksibilitet er naudsynt for at samspel mellom barnehagelærarar og barn skal finne stad, oppretthaldast og vere positivt.

Fleire av dei teoretiske perspektiva lagt fram i teorikapittelet framhevar på ulike måtar betydninga av ein balanse mellom struktur og fleksibilitet for kvaliteten på samspel mellom vaksne og barn, og for barn si læring og utvikling.

Hovudsynspunktet i Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på kognitiv utvikling, er at barn utviklar sine grunnleggjande kognitive ferdigheiter i samspel med andre menneske, og at den sosiokulturelle samanhengen har stor betydning for utviklinga. Skal barn internalisere dei konkrete og symbolske verktøya i kulturen dei veks opp i, må vaksne introdusere verktøya for dei. Dette vil innebære ei form for struktur. Vaksne må samstundes vere fleksible for å klare å tilpasse aktivitetar til barn sine kognitive ferdigheiter, slik at aktivitetane fell innanfor det Vygotsky kallar den nærmaste utviklingssona. Dersom aktivitetane krev for mykje av barna vil dei dette ut av fellesskapet og gå glipp av læringsmogelegheiter. Dersom aktivitetane krev for lite av barna vil dei òg gå glipp av læringsmogelegheiter (Evenshaug & Hallen, 2001).

Ifølgje Baumrind er ein kombinasjon av dimensjonane varme og kontroll det som i størst grad fremjar positiv utvikling hos barn – det som gjerne vert omtalt som ein autoritativ oppsedingstil eller ein autoritativ lærarstil. Dimensjonane varme og kontroll dreier seg i stor grad om det same som det eg i denne studien har valt å kalle fleksibilitet og struktur. Varme inneber blant anna at den vaksne er sensitiv i høve barn sine behov, noko som krev ei form for fleksibilitet. Kontroll inneber at den vaksne etablerer reglar og forventar at barna konsekvent følgjer dei - med andre ord at den vaksne tydeleggjer ein struktur for barna. Skal ein barnehagelærar vere i samspel med ei gruppe barn over lengre tid krevst det ei form for

struktur for at samspelet ikkje skal bryte saman. Kontroll må samstundes utøvast på ein måte som ikkje er i konflikt med etablering og bevaring av positive relasjonar – den vaksne må ikkje verte overdrive oppteken av struktur. Det må vere ein balanse mellom struktur og fleksibilitet. Reglar må tilpassast kor modne barna er, barna må forklarast kvifor reglane er naudsynte, og få vere med på å bestemme kva reglar som skal gjelde (Ertesvåg, 2011).

Innan leikbasert læring-pedagogikken vert leik framheva som den viktigaste kjelda til læring i tidlege år (Lenes et al., 2015). Eit av Krasnor og Pepler (1980), referert til i P. K. Smith (2010), sine 4 kriterie for leik, nemnd fleire stadar i denne oppgåva, er nettopp fleksibilitet. Fleksibilitet er òg ein viktig del av underskalaen anerkjennelse av barna sitt perspektiv i dimensjonen emosjonell støtte i Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS. Eit fokus på leik ser som nemnd ut til å overlapp med eit fokus på positive samspel mellom barnehagelærarar og barn. Forskarar innan leikbasert læring-pedagogikken anbefalar at ein ser på direkte instruksjon og fri leik som to endepunkt på ein kontinuerleg skala, og at ein ser verdien av aktivitetar som er midt på denne skalaen – det som gjerne vert omtalt som rettleidd leik. Direkte instruksjon er i stor grad strukturert av vaksne, medan vaksne er svært fleksible og lar barna ha styringa i fri leik. Med utgangspunkt i forskning argumenterast det innan leikbasert læring-tradisjonen for ein balanse mellom struktur og fleksibilitet som optimal for barn si læring og utvikling. Strukturen inneber at dei vaksne introduserer barna for læringsfremjande, leikbaserte aktivitetar. Fleksibiliteten inneber at dei vaksne lar barna styre si eiga utforsking innanfor dei leikbaserte aktivitetane og lar den rettleidde leiken gå den vegen barna ynskjer, i tillegg til at dei lar barna leike mykje fritt (Hirsh-Pasek et al., 2009; Lenes et al., 2015).

Å foreine motsetnadane struktur og fleksibilitet i samspelet med ei gruppe barn er utvilsamt ei krevjande oppgåve, som vert løyst best av dyktige barnehagelærarar. Korleis den gode balansen mellom struktur og fleksibilitet best kan verte oppnådd er det vanskeleg å formalisere i beskrivingar av ein aktivitet. Den gode balansen vil avhenge av fleirfaldige faktorar ein ikkje nødvendigvis kan ta høgde for i forkant. Ingen planlagde aktivitetar kan i seg sjølve sikre eit positivt samspel mellom barnehagelærar og barn – det kan berre barnehagelæraren. Men godt planlagde aktivitetar med rom for fleksibilitet, kan vere eit nyttig utgangspunkt for barnehagelærarar i deira arbeid med å oppnå positive samspel med barn.

## 5.3 Praktiske implikasjonar

På bakgrunn av resultatane frå denne studien kan strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg førebels anbefalast for norske barnehagar, som del av eit kvalitativt godt barnehagetilbod. Strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan truleg styrke kvaliteten på tilbodet i fleire barnehagar ved å endre på strukturar. Det vert elles anbefalt at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg vert gjennomført i mindre grupper (5 barn +-), at det setjast av rikeleg med tid (8 timar i veka +-), og at barnehagelærarar som gjennomfører strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg har ei fleksibel haldning til planlagde aktivitetar.

Meir generelt anbefalast det, på bakgrunn av resultatane frå denne studien, at ein i barnehagar har ei systematisk tilnærming til samspel mellom barnehagelærarar og barn – at ein gjennom planar og strukturar forsøker å sikre at alle barn får etablert og oppretthaldt positive relasjonar til barnehagelærarar som fremjar trivsel, læring og utvikling.

## 5.4 Studien sine avgrensingar

Det bør understrekast at fokuset i denne studien er på det generelle samspelet mellom barnehagelærarar og grupper av barn, og at analysen er på gruppenivå med fokus på det som går att i datamaterialet på tvers av case. Opplevingane til kvar einskild barnehagelærer som har deltatt i denne studien er sjølvstøtt meir nyanserte og komplekse enn det som kjem fram i denne studien. Alle barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har til dømes fortalt om enkeltepisodar med negativt samspel, og ein av barnehagelærarane har òg beskrive det generelle samspelet med barna delvis som negativt i ein kortare periode. Dette er ikkje del av studien sine resultat grunna studien sitt fokus og analysenivå. Det betyr ikkje at studien er upåliteleg, men at den medvite og systematisk løftar fram det generelle som går att på tvers av case, heller enn det spesielle nyanserte i kvart enkelt case.

Lærer-barn-relasjonar kan, som nemnd i teorikapittelet seiast å eksistere på 2 ulike nivå: 1) mellom lærar og enkeltbarn og 2) mellom lærar og ei gruppe barn. I denne studien er det relasjonar mellom lærarar og grupper av barn som er i fokus. Dette er det viktig å presisere. At barnehagelærarane har positive relasjonar til grupper av barn betyr ikkje nødvendigvis at dei har positive relasjonar til alle enkeltbarna i gruppene (Wubbels et al., 2015).

Det bør òg understrekast at beskrivingar av samspel ikkje bør vurderast på same måte som faktisk observerte interaksjonar. Det er sjølvsagt mogeleg at barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har beskrive samspelet med barna på ein annan måte enn andre ville ha beskrive det på bakgrunn av observasjonar. Det er heller ikkje sikkert at barnehagelærarane som har deltatt i denne studien har beskrive samspelet akkurat slik dei har opplevd det. Det kan kjennest ubehageleg for intervjupersonar å fortelje om negative opplevingar til ein framand intervjuar, sjølv om intervjuaren forsøker å skape ein så trygg og god atmosfære som mogeleg. Det vert likevel antatt å vere eit visst samsvar mellom barnehagelærarane sine beskrivingar av samspelet, barnehagelærarane sine opplevingar av samspelet, og det samspelet som faktisk har funne stad mellom barnehagelærarane og barna i førskulegruppene.

Når det gjeld generalisering ynskjer gjerne kvalitative forskarar å oppnå teoretisk generalisering heller enn statistisk generalisering. I tråd med dette antar eg ikkje at ein ville ha fått same resultat med eit anna utval, eller i ein annan kontekst, men eg tenker at resultata i denne studien kan gje indikasjonar på korleis eit strukturert, leikbasert førskuleopplegg vil kunne opplevast og fungere i kontekstar som er like (Yardley, 2008).

Til slutt bør det nemnast at rettleiar for denne masteroppgåva, Svanaug Lunde, har vore med og utvikla førskuleopplegget i Agderprosjektet saman med barnehagelærarane i fokusgruppa. Rettleiar har ikkje vore involvert i valet av fokus for studien, eller i analyseprosessen.

## **5.5 Forslag til vidare forskning**

Av di denne studien indikerer at gjennomføring av strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan påverke samspel og relasjonar mellom barnehagelærarar og barn positivt, hadde det vore interessant å gjennomføre fleire studiar med same tema i det nye forskingsprosjektet Leikbasert læring, som nyttar same førskuleopplegg og same forskingsdesign som Agderprosjektet.

På den eine sida hadde det vore interessant å gå meir i djupna, og undersøke og løfte fram nyansane og kompleksiteten i einskilde barnehagelærarar sine opplevingar av samspel med barn under gjennomføring av førskuleopplegget i kvalitative case-studiar.

På den andre sida hadde det vore interessant å gjennomføre ein større kvantitativ studie der ein med hjelp av Pianta og kollegaer (2008) sitt observasjonsverktøy CLASS systematisk observerte samspel mellom tilfeldig utvalte barnehagelærarar og barn i fokusgruppa og samanlikningsgruppa i forskingsprosjektet Leikbasert læring. Ein kunne då ha samanlikna resultat frå fokusgruppa og samanlikningsgruppa og fått statistisk generaliserbare funn som anten støtta eller ikkje støtta ein hypotese om at gjennomføring av førskuleopplegget påverkar samspel og relasjonar mellom barnehagelærarar og barn positivt.

Meir generelt hadde det vore interessant å undersøke nærare, i ein større kvantitativ studie, om det er samanhengar mellom organisering i mindre grupper, mengde tid barnehagelærarar og barn aktivt inngår i samspel med kvarandre og kvaliteten på samspel og relasjonar mellom barnehagelærarar og barn i norske barnehagar. Ein slik studie kunne ha gitt eit godt grunnlag for anbefalingar om organisering med tanke på samspel og relasjonar mellom barnehagelærarar og barn.

## 6 Avslutning og konklusjon

Følgjande forskings spørsmål er stilt i denne studien:

- 1) *Korleis opplever barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet samspelet med 5-åringar under gjennomføring av det strukturerte, leikbaserte førskuleopplegget?*
- 2) *Kva refleksjonar har barnehagelærarar i fokusgruppa i Agderprosjektet kring samspelet med 5-åringar i førskulegruppene?*

Ved å gjennomføre kvalitative forskingsintervju med 6 tilfeldig trekte barnehagelærarar frå Agderprosjektet si fokusgruppe, i eit samarbeid med 2 andre masterstudentar, for deretter å analysere intervjuet på gruppenivå med utgangspunkt i den metodiske tilnærminga fortolkande fenomenologisk analyse, har eg funne at dei 6 barnehagelærarane beskriv samspelet med 5-åringar under gjennomføring av førskuleopplegget som positivt; kjenneteikna av positive følelsar, nærleik og tryggleik. Barnehagelærarane gir elles uttrykk for at det generelle samspelet med barna har vorte nærare, og at stille og forsiktige barn har vorte tryggare. Barnehagelærarane meiner vidare at strukturelle faktorar er årsak til dei positive endringane i samspelet med barna; at dei har hatt meir tid saman med barna, at aktivitetane i førskuleopplegget har vekt positive følelsar, at barnegruppene har vore mindre og at det har vorte lagt opp til at barnehagelærar og barn aktivt skal inngå i samspel med kvarandre. I tillegg understrekar barnehagelærarane betydninga av ein balanse mellom struktur og fleksibilitet for at samspelet med barna skal verte positivt, noko som blant anna inneber at barnehagelæraren har ei fleksibel haldning til dei planlagde aktivitetane i førskuleopplegget.

Resultata frå denne studien indikerer at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan inngå som del av eit kvalitativt godt barnehagetilbod, og at strukturerte, leikbaserte førskuleopplegg kan betre kvaliteten på tilbodet i fleire barnehagar ved å endre på strukturar.



# Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, Teacher-Child Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in Grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. doi:10.1177/0165025409350959
- Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., & Carlson, J. S. (2009). The Influence of Authoritative Teaching on Children's School Adjustment: Are Children with Behavioural Problems Differentially Affected? *School Psychology International*, 30(4), 374-382. doi:10.1177/0143034309106945
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681-701.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., & Hwang, C. P. (1997). Effects of Day Care on the Development of Cognitive Abilities in 8-Year-Olds: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62-69.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts og London: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development*, 20(1), 33-50. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x

- Clarke-Stewart, A., & Allhusen, V. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., & Van Ijzendoorn, M. H. (2008). Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development, 17*(3), 454-470. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel Issues in Research Using Students' Perceptions of Learning Environments: The Case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research, 9*(3), 199-213. doi:10.1007/s10984-006-9013-9
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development, 58*(5), 1244-1257.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 51-61. doi:10.1016/j.tate.2010.07.002
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: an integrative approach*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: Essays*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. *Child Development, 68*(3), 507-529.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen: Hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hearn, S. (1998). Is Child-Related Training or General Education a Better Predictor of Good Quality Care? *Early Child Development and Care, 141*(1), 31-39. doi: 10.1080/0300443981410103
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer D. G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. New York: Oxford University Press.
- Horppu, R., & Ikonen-Varila, M. (2001). Are Attachment Styles General Interpersonal Orientations? Applicants' Perceptions and Emotions in Interaction with Evaluators in a College Entrance Examination. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*(1), 131-148.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1039-1048. doi:10.1016/j.tate.2011.03.010
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development, 9*(2), 191-204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- Howes, C., & Ritchie, S. (1998). Changes in Child-Teacher Relationships in a Therapeutic Preschool Program. *Early Education & Development, 9*(4), 411-422. doi:10.1207/s15566935eed0904\_6
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects. *Journal of School Psychology, 40*(6), 485-492. doi:10.1016/S0022-4405(02)00125-5
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology, 28*(2), 133-149.

- Koles, B., O'Connor, E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between Child and Teacher Characteristics and Quality of Teacher-Child Relationships: The Case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53-76. doi:10.1080/1350293X.2012.760337
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St. meld. nr. 41 2008-2009). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. (St. meld. nr. 19 2015-2016). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wang, M. V., & Schølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen: Variasjon i barnehagekvalitet: Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene* (Rapport). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Lenes, R., Ten Braak, D., & Størksen, I. (2015). "Playful learning" på norsk. *Første steg*, (4), 43-47.
- Li, W., Farkas, G., Duncan, G. J., Burchinal, M. R., & Vandell, D. L. (2013). Timing of High-Quality Child Care and Cognitive, Language, and Preacademic Development. *Developmental Psychology*, 49(8), 1440-1451. doi:10.1037/a0030613
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: Hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lunde, S. (2012). *Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne og små barns evne til selvregulering*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early E. M., & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

- Connor, M. C., Son, S., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), 343-375. doi:10.1016/j.jsp.2005.06.001
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools, 41*(7), 751-762. doi:10.1002/pits.20015
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student–Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608. doi:10.1080/15374410802148160
- Nes, R. B. (2014). Lykke som ressursbygger. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- NSD. (i. d.). Informasjon og samtykke. Hentet fra:  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/)
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340-369. doi:10.3102/0002831207302172
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J., & Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: W.W. Norton & Company.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pringle, J., Drummond, J., McLafferty, E., & Hendry, C. (2011). Interpretative phenomenological analysis: a discussion and critique. *Nurse Researcher*, 18(3), 20-24.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-Child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. doi:10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204. doi:10.1080/14616730500134282
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology: A practical Guide to Research Methods* (2. utg.). London: Sage publications.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Smith, P. K., & Vollstedt, R. (1985). On Defining Play: An Empirical Study of the Relationship between Play and Various Play Criteria. *Child Development*, 56(4), 1042-1050.
- Solheim, E. (2013). Hva sier barnehageforskningen? I I. Brandtzæg, S. Torsteinson, & G. Øiestad (Red.), *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strander, K. (1997). *Jag är glad att jag gick på dagis: Fyrtio ungdomar ser tillbaka på sin uppväkt*. Stockholm: HLS Förlag.

- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forsking og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Størksen, I., Ten Braak, D., Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., Erfjord, I., Hundeland, P. S., & Rege, M. (2016). *Lekbasert læring i barnehagen: Et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-494. doi: 10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H., de Kruif, R. E. L., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., Riksen-Walraven, J. M., & van Zeijl, J. (2008). Child Care in the Netherlands: Trends in Quality over the Years 1995-2005. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.
- Verschuere, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademika forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129. doi:10.1080/00405840902776392
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of Classroom Management* (2. utg.). New York: Routledge.

Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (2 utg.). London: Sage publications.

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.



# **Vedlegg**

**Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

**Vedlegg 2: Felles intervjuguide**

**Vedlegg 3: Godkjenning og kommentarer frå NSD**

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informantens navn og etternavn  
Navn på barnehage, Sted

Kjetil Havn  
Universitetet i Stavanger  
Dato og årstall

### **Informasjon om mastergradsoppgaver og invitasjon til å delta som informant**

#### *Tre kvalitative understudier av barnehagelæreres erfaringer med Agderprosjektet*

Vi er tre masterstudenter som ønsker å undersøke barnehagelæreres erfaringer med Agderprosjektet. Vi har fokus på 3 ulike temaer: voksen-barn-relasjoner, sosial kompetanse og selvregulering. Deltakere i prosjektet vil bli stilt spørsmål om deres erfaringer og opplevelser knyttet til disse temaene. Formålet med Agderprosjektets hovedstudie er å undersøke effekten av et førskoleopplegg på 5-åringer - noe som gjøres ved å kartlegge barnas ferdigheter før og etter gjennomføring av førskoleopplegget. Formålet med våre understudier er å løfte frem barnehagelærernes erfaringer og opplevelser med førskoleopplegget og prosjektet forøvrig.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon som innhentes blir anonymisert og lagret slik at det er utilgjengelig for uvedkommende. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. Alle lydfiler slettes ved prosjektets sluttdato 31/12-17. Deltakelse i studien baserer seg ellers på fritt informert samtykke og deltakere står fritt til å trekke seg når som helst.

Tilgang til personopplysninger har bare professor Ingunn Størksen, universitetslektor Svanaug Lunde, samt de tre masterstudentene: Leni V. Jakobsen, Kjetil Havn og Wenche Egeland.

Tilgang til anonymisert datamateriale har veiledere: Svanaug Lunde, Lene Vestad og Cecilie Evertsen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent i spesialpedagogikk Kjetil Havn på mail [kjetilhavn@hotmail.com](mailto:kjetilhavn@hotmail.com) eller telefon 90 82 39 57.

For mer generell informasjon om Agderprosjektet, ta kontakt med prosjektleder professor Ingunn Størksen på mail [Ingunn.storksen@uis.no](mailto:Ingunn.storksen@uis.no) eller telefon 91 84 71 57.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til at Leni V. Jakobsen, Wencke A. Egeland og Kjetil Havn, masterstudenter ved Universitetet i Stavanger, kan bruke de data og opplysninger som fremkommer av intervjuet til sine masteroppgaver i spesialpedagogikk.

Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg til et hvert tidspunkt har mulighet til å trekke meg fra prosjektet om ønskelig, uten å oppgi noen grunn.

Jeg er blitt informert om at all informasjon som fremkommer i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt.

Dato/signatur .....

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Felles intervjuguide

## Innledning

Hei. Så hyggelig at du kunne komme og snakke litt med meg. Jeg vil starte med å gi deg litt informasjon. Jeg og 2 andre studenter skal skrive masteroppgaver om barnehagelærerne i Agderprosjektet sine erfaringer med førskoleopplegget. Vi skal skrive om 3 ulike tema, og intervjuet er derfor delt inn i 3 ulike tema. Temaene vi skal skrive om, som jeg kommer til å spør deg om i dag, er: lærer-barn-relasjoner og samspill, sosial kompetanse og selvregulering.

Jeg vil ellers understreke at det ikke finnes noen rette eller gale svar på spørsmålene. Jeg vil høre om dine personlige tanker, følelser, opplevelser og erfaringer.

*Før vi starter vil jeg si noe om Anonymitetsbeskyttelse:*

- Ingen voksne eller barn vil kunne bli gjenkjent i de ferdige oppgavene.
- Ingen andre enn oss forskerne vil få lytte til opptakene.
- Du står når som helst fritt til å trekke deg om du skulle ønske det.
- Informert samtykke (saml inn underskrift).

*Jeg vil også minne deg om taushetsplikten din:*

- Navn på barn eller voksne og identifiserende bakgrunnsopplysninger som for eksempel spesifikke tidspunkt og diagnoser bør utelates.

## Felles, innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet med barn?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor mange barn er det i førskolegruppen i barnehagen din?
4. Hvor mange voksne jobber sammen med deg i førskolegruppen?

## Lærer-barn-relasjoner og -samspill

*Vi skal nå gå over til å snakke om temaet lærer-barn-relasjoner og samspill.*

1. Velg ut 3 ord som du tenker beskriver samspillet mellom deg og barna i førskolegruppa.

- Det første ordet du sa var ..... Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.
  - Det andre ordet du sa var ..... Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.
  - Det tredje ordet du sa var ..... Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.
2. Fortell om noe som har fungert spesielt godt og ført til positivt samspill i gjennomføringen av førskoleopplegget.
- Kan du fortelle om en konkret opplevelse med dette?
  - Hvilke følelser kjente du på i denne situasjonen?
  - Hvilke følelser tror du barna kjente på i denne situasjonen?
  - Hva tenker du er årsaken til det positive samspillet i denne situasjonen?
  - Er det slik ofte eller sjeldent?
3. Fortell om noe som har vært spesielt utfordrende i gjennomføringen av førskoleopplegget, der det har oppstått konflikter eller negativt samspill?
- Kan du fortelle om en konkret opplevelse med dette?
  - Hvilke følelser kjente du på i denne situasjonen?
  - Hvilke følelser tror du barna kjente på i denne situasjonen?
  - Hva tror du er årsaken til det negative samspillet i denne situasjonen?
  - Hva gjorde du for å løse konflikten, eller endre situasjonen?
  - Hvorfor valgte du å gjøre akkurat dette?
  - Fungerte det slik du hadde tenkt?
  - Er det slik ofte eller sjeldent?
4. Hvilken betydning tenker du videreutdanningen har hatt for hvordan du møter og bygger relasjoner til barna i førskolegruppa?
5. I hvilken grad opplever du at førskoleopplegget gir deg rom til å se barna, og gripe tak i initiativene de kommer med?
- Hva kan hindre deg i å gripe tak i initiativene som barna i førskolegruppen kommer med?
  - Kan du fortelle om et konkret tilfelle?
  - Hva gjør du for at barna i førskolegruppen skal føle seg sett?
  - Kan du fortelle om et konkret tilfelle?

6. Opplever du at det er en kvalitetsmessig forskjell på samspillet mellom deg og 5-åringene før igangsetting av førskoleopplegget og nå - en god stund senere?

(Dersom JA:)

- Hvilken endring er det som har skjedd?
- Hva tenker du er årsaken til denne endringen?

(Dersom NEI:)

- Hva tenker du er årsaken til at samspillet mellom deg og 5-åringene er kvalitetsmessig likt før og nå?

## Sosial kompetanse

*Vi skal nå gå over til å snakke om tema sosial kompetanse*

1. Hva tenker du når du hører begrepet sosial kompetanse?
2. Tenker du annerledes på begrepet sosial kompetanse nå, enn før du ble med i Agderprosjektet?

Ja: Fortell litt om det.

Nei: Hva er det som gjør at du ikke tenker annerledes på begrepet sosial kompetanse?

3. Hvordan jobbet du med sosial kompetanse før du ble med i Agderprosjektet?  
Kan du gi konkrete eksempler?
4. Kan du fortelle hvordan du nå arbeidet med sosial kompetanse i din førskolegruppe?
5. Hvordan tror du barn lærer sosial kompetanse best, gjennom frilek, veiledet lek eller ved instruksjon?
6. Hvilken betydning tror du voksnes deltakelse i lekbasert aktiviteter har for at barn skal utvikle sosial kompetanse?

Kan du gi et eksempel der du har sett at det har hatt betydning?

7. Tror du arbeidet med sosial kompetanse i førskolegruppen har hatt betydning for barnas evne til å danne vennskap?

Ja: Kan du nevne eksempler hvor du har opplevd det?

Nei: Hvorfor tror du ikke at arbeidet med sosial kompetanse har hatt betydning for danning av vennskap?

8. Tror du arbeidet med sosial kompetanse i førskolegruppen har hatt betydning for barnas læringsutbytte?

Ja: Kan du gi eksempler der du har opplev at arbeid med sosial kompetanse har hatt betydning for barnas læringsutbytte?

Nei: Hvorfor tror du ikke arbeidet med sosial kompetanse har hatt betydning for barnas læringsutbytte?

Fem sosiale ferdigheter utgjør til sammen sosial kompetanse. Det er evne til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. (Vis modellen til informanten)

1. Opplever du at barna har økt sin kompetanse innenfor ett eller flere av disse områdene?
- 2.

Ja: Kan du fortelle litt om det?

Nei: Hvorfor tror du ikke barna har økt sin kompetanse innenfor et eller flere av områdene?

3. Tenker du utviklingen på disse områdene har sammenheng med de lekbaserte aktivitetene?

Ja: Hvordan? Fortell.

Nei: Hvorfor tenker du at det ikke har noen sammenheng med de lekbaserte aktivitetene?

*Nå skal vi snakke litt om videreutdanningen og boken.*

1. Hvilken betydning har videreutdanningen hatt for ditt arbeid med sosial kompetanse i førskolegruppen?
2. Hvilken betydning har boken hatt for ditt arbeid med sosial kompetanse i førskolegruppen?

## **Selvregulering**

*Vi skal nå gå over til å snakke om temaet selvregulering.*

1. Hva tenker du når du hører begrepet selvregulering?
  - Tenkte du annerledes om begrepet selvregulering før du ble med i Agderprosjektet?
  - Hva viste du fra før om selvregulering?
2. Kan du fortelle om dine erfaringer med å gjennomføre Agderprosjektet sine selvreguleringsleker?
  - Er det noe i dette arbeidet som har vært spesielt krevende, eller ekstra utfordrende?
  - Er det noe som har vært spesielt kjekt?
3. Jobbet du med selvregulering i barnehagen før du ble med i Agderprosjektet?

Dersom JA: Kan du fortelle hvordan?

Dersom NEI: Hvorfor ikke? Hva tenker du er grunnen til det?
4. Hva tror du barna synes om selvreguleringslekene i boka?
  - Tror du de synes det er gøy, spennende eller kjedelig?
  - Tror du barna lærer noe nytt av å leke selvreguleringsleker?
5. Har du merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før igangsetting av Agderprosjektet, og nå- en stund senere?

Dersom JA: På hvilken måte kommer denne endringen til uttrykk?

Dersom NEI: Hva tenker du er grunnen til det?
6. Hvilken betydning har boken ” *lekbasert læring i barnehagen*” hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?
7. Hvilken betydning har *videreutdanningen* hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?
8. Har du lært noe om selvregulering i videreutdanningen som du ikke lærte i barnehagelærerutdanningen?
9. Kunne du tenkt deg og fortsette å arbeide med selvregulering etter Agderprosjektet?
  - Hvorfor/ Hvorfor ikke?
10. Er det noe du vil tilføye om selvregulering i barnehagen som vi ikke har snakket om?



## Felles, avsluttende spørsmål

1. Opplever du at du har brukt mer tid sammen med 5-åringene etter igangsetting av førskoleopplegget?

- Kan du utdype det? Før/ nå- Din opplevelse.

2. Kan du tenke deg å fortsette å gjennomføre aktivitetene i førskoleopplegget etter Agderprosjektet er over?

Dersom JA: Gjelder det alle områdene?

Dersom NEI: Er det noe som har vært spesielt krevende eller vanskelig?

3. Tror du Agderprosjektet bidrar til at barn står bedre rustet til skolestart?

Dersom JA: På hvilken måte?

Dersom NEI: Hvorfor ikke?

4. Hva er helhetsopplevelsen din av å være med i Agderprosjektet?

## Vedlegg 3: Godkjenning og kommentarer frå NSD

Ingunn Størksen  
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger



4036 STAVANGER

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51589 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51589	<i>Kvalitative studier av erfaringer i Agderprosjektet knyttet til: 1) Stimulering av selvregulering 2) Sosial kompetanse 3) Relasjoner</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingunn Størksen</i>
<i>Student</i>	<i>Leni Vibeke Jakobsen</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



# Personvernombudet for forskning

## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51589

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må legges til at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

### TAUSHETSPLIKT

Det er avklart i e-postkorrespondanse, datert 26.01.2017, at det ikke skal registreres personopplysninger om barnehagebarna i datamaterialet. Vi anbefaler at dere minner de ansatte på taushetsplikten før intervjuet starter. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak