

Rommet for interaksjon om eksistensielle spørsmål i barnehagen

Ragnhild Fauske

Høgskulen i Volda

Abstract: This article is a contribution to empirical practice research in the field of kindergarten, studying how a part of the subject area *Ethics, Religions and Philosophy* in the *Framework Plan for Kindergartens – Content and Tasks* plays out in the field of practice. In this article the concept “space” will – in addition to being a concept of different social practices that take place in kindergartens – be an expression of the space created in interaction between agents acting with different artefacts, in this case a book about birth rites connected with births in different religions. The data is established through video recording of a planned conversation between a kindergarten teacher and four children in a multicultural kindergarten. Sociocultural theory is used for the analysis of the conversation, interpreted as a dialogical process. The interactions and negotiations between children and staff create “a space of possibilities”. The preschool teacher’s use of tools seldom creates “a space of wondering” that leads to dialogue about existential questions, which was the initial purpose of the planned conversation. Religion in kindergarten is in this article understood as part of the social practice in kindergartens and in this context it belongs to the field of education, as opposed to religious practice in for example churches and mosques.

Keywords: kindergarten, existential questions, space, artefacts, sociocultural learning theory, dialogical learning process

Innleiing

Forskning på stad, rom og det sosiomaterielle har gjort sitt inntog i barnehageforskninga (Gulløv & Høilund, 2005; Seim & Sæther, 2018; Nordisk barnehageforskning, 2015). I denne konteksten kan det vere greitt å skilje

Sitering av denne artikkelen: Fauske, R. (2020). Rommet for interaksjon om eksistensielle spørsmål i barnehagen. I K.-W. Sæther og A. Aschim (Red.), *Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (Kap. 11, s. 207–228). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.110.ch11>
Lisens: CC BY-ND 4.0.

mellom rom og stad, sidan rom-omgrepet også omfattar ein abstrakt dimensjon. Ifølgje sosiologen og filosofen Henri Lefebvre blir rom produserte på ulike måtar, t.d. gjennom institusjonaliserte ordningar. Han opererer med ein tredelt prosess: *romleg praksis*, *rommet sine representasjonar* og *det representative rommet* (Lefebvre, 2000). Det første leddet i prosessen, *romleg praksis*, vil i denne artikkelen vere representert ved den eine av måtane eg ønskjer å nytte barnehagen som rom for sosiale praksisar på.¹ Barnehagen som institusjon er skild frå andre institusjonar i det norske samfunnet. Han består av mange svært ulike bygningar og uteområde. Barnehagen har blitt utvikla over tid, og sikrar samfunnskonnuiteten, men har ei kort historie i Noreg samanlikna med skulen (knappt 200 år). Som institusjon har han sikra velferdssamfunnet sin framvekst (Korsvold, 2005), og vi ser at institusjonen krev meir og meir av profesjonell kompetanse og særskild praksis (Lefebvre, 2000, s. 38; Seim & Sæther, 2018, s. 32; Kunnskapsdepartementet (heretter KD), 2018). Frå 2005 kom barnehagane inn under Kunnskapsdepartementet, og frå 2009 fekk alle barn rett til barnehageplass. I dag går 92,2 % av alle norske barn frå eittårsalderen av i barnehagen, 97,1 % frå 3 år (Statistisk sentralbyrå, 2019). Derfor har også barnehageforskinga fått auka verdi for det norske samfunnet.

Forskinga mi skjer innanfor den romlege, institusjonelle og kulturelle praksisen som heiter barnehage, med spesielt søkelys på kva som skjer innanfor praksisane i fagområdet *Etikk, religion og filosofi*, heretter ERF (KD, 2017, s. 54–55). Men for meg er det ikkje det fysiske og konkrete rommet som er viktigast i måten eg bruker omgrepet «rom» på i denne artikkelen, men rommet som blir skapt ved interaksjon knytt til at ein reiskap (artefakt) blir brukt av aktørane eller subjekta og inngår i ein skapande praksis eller performativ aktivitet (Afdal, 2013b, s. 198). Reiskapen er i dette tilfellet eit semiotisk-materielt objekt, ei bok om fødselsritual i ulike religionar. Reiskapar eller objekt som blir sette i bevegelse, meiner eg har ei eiga stemme. Dei må settast i rørsle av subjekta, men kan så

1 Lefebvre seier at kyrkja ikkje kunne ha eksistert utan kyrkjene (Seim & Sæther, 2018, s. 32), og slik er det også med barnehagen som institusjon, den kunne ikkje ha eksistert utan alle dei små og store, private og kommunale barnehagane.

vere med og utvide subjekta si erfaring og skape og utvide verkelegheita i barnehagen sin sosiale og kulturelle praksis.

Når eg i denne artikkelen vil analysere ein transkripsjon av ein samtale om «dei store undrings- og livsspørsmåla» mellom ein barnehagelærer og fire barn, skjer denne samtalen i ein spesiell barnehage og i eit konkret rom der barna liker seg godt: i spelerommet i andre etasje i ein barnehage som er bygd som eit vanleg bustadhus. Her bruker dei største barna å kose seg med spel, musikk og eventyr. Ein kvalitativ analyse av ein slik samtale kan vise om barnehagen som sosial og kulturell praksis har moglegheitsrom for samtalen om eksistensielle spørsmål.²

Problemstillinga mi er: *Kva ulike rom kan bli skapte for samtalar om eksistensielle spørsmål i interaksjonen og forhandlingane mellom barn og barnehagelærer gjennom bruken av ei bok om fødselsritual i ulike religionar?*

Forskingsspørsmåla mine er: *Kva reiskap blir sette i spel i interaksjonen og forhandlingane? Korleis legg barnehagelæraren til rette for positive moglegheitsrom og heilskapleg læring om temaet?*

På grunnlag av funna vil eg nytte tre ulike nemningar for dei nye romma som kan dannast i interaksjonen mellom barnehagelærer og barn som handlar med reiskapar: moglegheitsrom, undringsrom og destruktive rom. Funna syner at mange moglegheitsrom blir skapte, nokre blir opna, men fleire blir lukka eller avgrensa av måten reiskapane blir brukte på.

Barnehagen som praksis innanfor fagområdet ERF

Det er lite nyare empirisk forskning på korleis samtalen om eksistensielle spørsmål skjer i barnehagen (Østrem et al., 2009; KD, 2018, s. 127). Forskinga mi kan derfor bidra til å seie noko om kva som skjer i praksisfeltet på dette området. Gjennom ein analyse av interaksjonen og forhandlingane i samtalen mellom barn frå ulike kulturar og ein barnehagelærer

2 Med dette meiner eg ikkje at det går an å generalisere ut frå denne eine samtalen, men at ein slik analyse kan gi djupare forståing og kaste lys over problemstillinga.

der dei bruker ein materiell artefakt, ei bok om fødselsritual i ulike religionar, kan ulike rom bli skapte. Fokuset mitt er kva læring³ om eksistensielle spørsmål som blir skapt i interaksjonane og forhandlingane gjennom reiskapar som ritual, bod og truedkjening, kva moglegheiter reiskapen skaper, og kva læring som blir lagt til rette av barnehagelæraren. Funna mine tyder på at barna kan oppleve både å bli tatt inn i positive moglegheitsrom, men også i destruktive rom. Eg vil nytte eit sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskap som teoretisk inngang.

Eg har i breva mine til foreldre og barnehagepersonale i forskingsprosjektet kalla eksistensielle spørsmål for «dei store undrings- og livsspørsmåla». Dette kan vere ulike spørsmål som m.a. kan innehalde både undring, spiritualitet og ulike spørsmål som har med religion og livssyn å gjere (Sjå Fauske, 2019, s. 226–229; Amundsen, 2013, 2018; Brekke, 2014, s. 194–195). Ingrid Pramling og Eva Johansson, som representerte eit forskingsmiljø om eksistensielle spørsmål ved Universitet i Gøteborg på 90-talet, nytta denne definisjonen: «When we talk about existential questions, we mean the experiences children work on, express and try to understand in relation to themselves and life as such. Existential questions focus both on everyday living and on fundamental human life, that is, small or large, local or global questions» (Pramling & Johansson, 1995, s. 126). Denne definisjonen er vid, og gir uttrykk for at barn er aktive subjekt i arbeidet med å finne mening (James, Jenks & Prout, 1999, s. 13; Bae, 2007; Sommer, 2012). Dette barnesynet er også det gjeldande i den nordiske barnehagetenkinga (Bae, 2007; Korsvold, 2008; Kjørholt & Winger, 2013).

Datamaterialet til prosjektet mitt om eksistensielle spørsmål er m.a. etablert på grunnlag av studenttranskripsjonar av videofilming og deretter transkribering av 23 planlagde samtalar mellom ein barnehagelærer og eit barn eller ei barnegruppe om eit stort undrings- og livsspørsmål. Denne artikkelen er basert på ein av desse transkripsjonane.

Det finst forskning på eksistensielle spørsmål, eller livsfrågor, m.a. frå Sverige, der Sven G. Hartman har forska på temaet gjennom førti år (Hartman, 1986; Hartman & Torstenson-Ed, 2007; Hartman, 2018). Barn

3 Sjå refleksjon over læringsomgrepet i fotnote 5.

i skulealder har vore mest i fokus. I Noreg har Sturla Sagberg vore ein forkjempar for å sette søkelys på barns spiritualitet i barnehagesammenheng (m.a. Sagberg, 2001, 2012, 2016). Desse forskarane har ikkje hatt eit sosiokulturelt perspektiv på temaet. Noko av det eg kan hente kunnskap om frå forskinga på andre fagområde, er bruken av det sosiokulturelle perspektivet, t.d. i forskinga på språk (Gjems, 2009, 2011; Matre, 1997). Læringspraksis i skule og barnehage er svært forskjellige, men kan også ha likskapstrekk, og fleire forskarar har nytta eit sosiokulturelt perspektiv på religionsfaget i skulen der artefaktar er vektlagde teoretisk og/eller empirisk (Afdal, 2013a, 2013b, 2015; Leganger-Krogstad, 2014; Haakedal, 2012).⁴

Funna mine viser at moglegheitsrom for å undre seg og lære noko om eksistensielle spørsmål, i dette tilfelle m.a. om religionar, kan opne seg ved hjelp av ulike reiskapar.⁵ Desse romma for skaping av kunnskap kan nyttast, men kan også bli stengde av dei som bruker reiskapane.

Teorien om mediering ved hjelp av reiskapar er henta frå den russiske psykologen Lev Vygotsky og vidareutvikla av James Wertsch. Det finst både materielle reiskapar, som ei bok, men også symbolske reiskapar, der språket er mest sentralt. Romma for kunnskap blir skapte i ein dynamisk relasjon mellom barna, barnehagelæraren og reiskapane, der analyseeininga er interaksjonen mellom menneska og reiskapane, som også har ei eiga stemme (Wertsch, 1998, s. 25; Afdal, 2013a; Paavola & Hakkarainen, 2005). Den primære analyseeininga mi er tre samtaleutsnitt mellom barnehagelæraren og barna.

4 Også i artiklar om trusopplæring har ein nytta eit sosiokulturelt perspektiv, og har vore opptekne med artefaktane, t.d. i kyrkjerommet (Johnsen, 2012, 2013; Kaufmann, 2018). Det same gjeld Marianne Rodriguez Nygård si forskning på diakoni i praksis, som ser på kva moglegheitsrom og kunnskap som blir danna i interaksjon med ulike reiskapar (2014).

5 Nokre meiner at det blir feil å nytte ordet læring og kunnskap i samband med undring og eksistensielle spørsmål. Rammeplanen (KD, 2017) og framstillinga av læring i *Barnehagelærarrolla i eit profesjonsperspektiv* legg vekt på læring som ein prosess: «Det pedagogiske læringsmiljøet skal realiseres ved hjelp av pedagogiske verdier og føringar som ikke er begrunnet i foreskrevne utbytteformuleringer og læringsresultater» (KD, 2018, s. 47). Dette inneber læring og utvikling som både her og no-opplevingar og langtidseffekt av erfaringar (Gjems, 2002, s. 214).

Ein sekulær barnehage i eit fleirkulturelt samfunn

Utgangspunktet for dei 23 student-transkripsjonane av samtalar mellom barnehagelærar og barn eller ei barnegruppe var ei praksisoppgåve for barnehagelærarstudentar innanfor kompetanseområdet SRLE. Barnehagelærarane som skulle utføre samtalen, kunne i lag med studentane velje tema innanfor paraplyen «Dei store undrings- og livsspørsmåla». Samtalen som ligg til grunn for denne studenttranskripsjonen, er den einaste samtalen der barnehagelæraren heilt medvite har valt eit fleireligiøst tema og også gjennomfører samtalen med ei gruppe barn frå to ulike religionar.

Tittelen «En sekulær barnehage i et samfunn preget av religions- og livssynsmessig diversitet» (Hovdelien, 2019, s. 139) gir etter mi mening ein god karakteristikk av barnehagefeltet.⁶ Barnehagen skal gi kunnskap om tru, livssyn og religionar, men er ikkje ein arena for påverknad til tru (KD, 2017). Rammeplanane har sidan 2011 lagt vekt på at det skal vere plass for ein åndeleg dimensjon i barnehagen «som må brukast som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfald» (KD, 2017, s. 9).

Religionen blir ifølgje Afdal ikkje brukt som heilskap, men som bitar og delar i eit postmoderne samfunn. Det religiøse flyt inn i det sekulære, og omvendt (Afdal, 2013a). Mange som arbeider i barnehage og skule har ein sjenanse, kanskje eit tabu-forhold eller ei kritisk haldning, til religion. Dei er redde for ikkje å vere nøytrale nok, og identifiserer nøytralitet med eit sekulært livssynsperspektiv, sjølv om religionar finst i alle kjende kulturar, og det finst ingen teikn på at religionar er i ferd med å forsvinne (Brekke, 2014, s. 184, 188; Fauske, 2013; Stabell-Kulø, 2005, s. 29). Dette

6 Konteksten for religion i norsk barnehage og skule er det fleirkulturelle og fleireligiøse mangfaldssamfunnet. Eit fleirtal i Noreg er tilslutta Den norske kyrkja, men eit fåtal er aktive kristne. Hovdelien (2019, s. 105–106) refererer til ei oversikt frå Pew Research Center (2018, s. 7) som syner at i Noreg er 14 % kyrkjegjengarar, 38 % ikkje-praktiserande kristne, 43 % utan religiøs tilhøyrse og 6 % tilhøyrande andre religionar eller veit-ikkje. Ifølgje Hovdelien er dei ikkje-praktiserande kristne det vi kan kalle kulturkristne (Høeg, 2009). Eg er samd med han i at mange i denne gruppa kan nemnast som *belonging without believing* heller enn den gruppa som sosiologen Davie kallar *believing without belonging*. (Hovdelien, 2019, s. 107; Davie, 2007, s. 39–40), samstundes som det truleg er fleire som trur enn det som syner i statistikkane.

kan vere ein av grunnane til at fagområdet ERF er minst arbeidd med av fagområda i barnehagen.

I artikkelen blir teorigrunnlaget presentert før metode og utval. Funn, analyse og tolking med basis i problemstillinga og forskingsspørsmåla blir presenterte før drøftinga. Pedagogiske implikasjonar av funna kjem til slutt.

Teori

Til analyse og tolking av den transkriberte samtalen vel eg å nytte sosio-kulturell læringsteori med utgangspunkt i Lev Vygotsky sin læringsteori der læring alltid blir sett inn i historiske, kontekstuelle eller situerte og sosiale rammer (Wertsch, 1998, s. 24). I skulesamanheng har søkelyset ofte vore på individuelle læringsprosessar, men i denne artikkelen blir læring sett på som ein prosess som finn stad i samspelet i ulike sosiale praksisar (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991; Wertsch, 1998). Vygotsky meinte at inga læring skjer direkte, men indirekte ved hjelp av mediering (1978). Mennesket har ikkje direkte og umiddelbar kontakt med verda som omgir det, men forstår og handlar i verda ved hjelp av ulike reiskapar og teikn («tools and signs») som høyrer til i ulike sosiale praksisar (Vygotsky, 1978; Säljö, 2002). Vil ein seie noko om korleis menneske tenkjer og handlar, må ein derfor inkludere desse reiskapane i analysane. I alle historiske og sosiale kontekstar høyrer nokre av desse reiskapane med, dei er situerte og distribuerte i den sosiale konteksten (Wertsch, 1998; Lave & Wenger, 1991; KD, 2018, s. 47–48). Læring finn stad i romma og relasjonane mellom menneske som nyttar ulike reiskapar eller artefaktar (Wertsch, 1998). Desse prosessane kan karakteriserast som dialogiske. Sjølv om reiskapane er maktlause til å gjere noko om dei ikkje blir sett i spel av aktorar, er dei ikkje nøytrale, men har ei eiga stemme i prosessane. Ny kunnskap kan bli skapt i rommet mellom deltakarane og deira bruk av artefaktane. Dialogen er såleis utvida til dialog (Paavola & Hakkarainen, 2005; Afdal, 2013a, 2013b, 2015; Leganger-Krogstad, 2014). I prosessane er det ikkje berre barnehagelærar og barn som handlar med reiskapane, men språklege reiskapar som aktørane nyttar, bruker stemma si på måtar som kan kome overraskande på aktørane. Å lære noko er å delta i kunnskapskulturar, og

såleis kan vi seie at reiskapane er epistemiske. Reiskapane handlar i sosiale praksisar, og ved å bli brukte på kreative måtar kan ny kunnskap heile tida bli skapt i romma mellom aktørane.

Reiskapane kan vere materielle, som bøker og datamaskiner, eller kulturelle, som språk eller andre symbol. Dei kan opne opp eller stenge samhandlinga, og såleis vere med og påverke læringsprosessane (Wertsch, 1998; Afdal 2013a, 2015; Säljö, 2002). Vi kan seie at ein gjenstand er ein artefakt eller reiskap når han får symbolsk meining ved å bli brukt i menneskelege praksisar (Afdal, 2013a, s. 152; Cole, 1996, s. 117). Språk er den viktigaste symbolske reiskapen, og språk og andre kulturelle reiskapar er med på å forme og omforme måten vi tenkjer på, slik også med barna sin tenkjemåte (Afdal, 2013a, s. 152, 112). Såleis oppfattar eg boka som barnehagelæraren bruker, som ein kulturell og symbolsk artefakt, sjølv om ho uopna og ulesen vert oppfatta som ein materiell artefakt. I boka er det både bilde og tekst, det vi no kallar ein multimodal tekst. Wertsch nyttar omgrepet «mediational- means» (medierande middel) for reiskap, og analyseining er ifølgje han «agent(s)-acting-with-mediational-means» i slike læringsprosessar (Wertsch, 1998, s. 25).

Det ein ifølgje Wertsch må vere spesielt merksam på, er at det er ei spenning, «an irreducible tension», (Wertsch, 1998, s. 27) mellom aktøren og den medierande artefakten. Reiskapane er berarar av kulturell meining som kan vere innarbeidd gjennom lang tid, og dei kan såleis gjere motstand mot måten aktøren vil bruke dei på. Aktøren kan akseptere reiskapen, men også motsette seg å bruke han, eller avvise han (Skodvin, 1997, s. 18). I min analyse kjem dette spesielt til syne i bruken av bodet.⁷ Bodet har vore i bruk i fleire tusen år, og i mange kulturar, og det er ikkje så lett for barnehagelæraren å modifisere krafta i det. Bodet har si eiga stemme.

Wertsch set fram ti påstandar om «medierande middel», men eg vel å konsentrere meg om nokre få. Den medierande reiskapen kan både mogleggjere og avgrense den medierte handlinga («constraint and

7 Wartofsky opererer med ei tredeling av artefaktane, der primære artefaktar er reiskapar ein kan sjå på som ei utviding eller forlenging av kroppen, som t.d. økser, symaskiner eller datamaskiner. Sekundære artefaktar er reglar og normer for korleis dei primære artefaktane skal nyttast, som bruksrettleiingar, men også reglar for korleis vi skal oppføre oss i bestemte situasjonar. Dei tertiære artefaktane er artefaktar som kan skape egne verder, også fiktive (Wartofsky, 1979, s. 201–209).

affordances», Wertsch, 1998, s. 38–42). Afdal omset dette med «relasjonelt handlingsrom» eller «mulighetsbetingelser» (Afdal, 2013a, s. 154, 2013b, s. 190). Reiskapane i bruk kan vere transformerande. Dei kan også endrast gjennom bruk.

Avgrensingane til artefaktane er derfor gjenstand for forhandlingar, men ein reiskap kan ikkje nyttast til alt. Nokre moglegheiter opnar seg, andre vert stengde (Wertsch, 1998, s. 42–46; Afdal, 2013a, s. 34–35). Dette kjem svært godt til syne i bruken av bodet som reiskap. Kva ei mediert handling kan skape, er heilt avhengig av om agenten eller aktøren meistrar den medierte reiskapen (Wertsch, 1998, s. 46–53), og har gjort reiskapen til sin eigen, har appropriert han (Wertsch, 1998, s. 53–58). Dette er uavhengig av om aktøren er barn eller vaksen. Det å meistre ein artefakt kan medføre makt eller autoritet (Wertsch, 1998, s. 64–72). Den dyktige og kreative aktøren kan gjere seg nytte av reiskapen på ein annan måte enn dei andre fordi han ser potensialet i han. Dette kan skape kulturelle undrings- og handlingsrom som ikkje alle som er til stades oppdagar, og kan såleis skape konfliktar mellom aktørane (Afdal, 2013a, s. 155).

Metode og utval

Metode, reliabilitet og validitet

Datamaterialet til dei 23 planlagde samtalan vart etablert som eit arbeidskrav i kompetanseområdet *Samfunn, religion, livssyn og etikk* (SRLE) på arbeidsplassbasert barnehagelærarutdanning på ein høgskule på Vestlandet. Praksisbarnehagane kunne vere kommunale eller private.⁸ Metoden studentane nytta til etableringa av datamaterialet, var video-opptak av samtalen og deretter transkripsjon. Studentane innhenta informert samtykke, anonymiserte materialet og sletta det etter transkripsjonen. Studenttelleiaren i barnehagen var også ansvarleg for at dette vart gjort på korrekt måte. Materialet var fullstendig anonymisert då eg fekk det.⁹ Eg har halde

8 Studentane hadde på førehand fått undervisning i temaa «Barns undring og spørsmål» og «Filosofisk samtale med barn» og synt stor interesse for desse. Bruken av materialet var på førehand avtalt med studentane, som hadde med NSD-godkjende brev frå meg til foreldre, styrarar og rettleiarar.

9 Eg veit heller ikkje kva barnehagar samtalan stammar frå, bortsett frå at samtalan er utførde i praksisbarnehagar til ein høgskule på Vestlandet.

meg til *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016). Det å nytte materiale som andre har samla inn, er ikkje uvanleg verken i kvantitativ eller kvalitativ forskning.¹⁰

Det er ikkje uproblematisk at eg vel å ikkje sjå videoane, og stolar på studentane sine transkripsjonar, og også deira skildring av ulike gestar. Eg har ikkje vore i rommet der samtalan går føre seg og kjent på stemninga. Dette kan senke validiteten noko. Ein transkripsjon er også ei tolking av samtalen, og denne første tolkinga er det barnehagestudenten som gjer (Kvale & Brinckmann, 2015; Tilley, 2003). Samstundes ville eg hatt problem med å få inn eit så breitt materiale som dette utan ein slik metode. Dei dataa eg har fått er komplekse, men varierte og spanande, og syner ulike syn på barnet, ulike vaksenroller og ulike måtar å nærme seg samtalar om eksistensielle spørsmål på (Fauske, 2019).

Utval

Av dei 23 samtalan er 22 analyserte i ein eigen artikkel (Fauske, 2019). Samtalen som ligg til grunn for denne artikkelen, er om fødselsritual i ulike religionar, og er atypisk både i tema og lengde innanfor dei 23. Det er den lengste samtalen det blir referert til i dette materialet (30 min.), transkribert til 7,5 A4-sider. Ifølgje Flyvbjerg (2001, s. 78) kan atypiske tilfelle ofte innehalde informasjon som kan gi meir forståing og kaste lys over djupare årsaker til eit gitt problem. Dette er den einaste samtalen som tydeleg presenterer tema frå ulike religionar, og der samtalen også tydeleg skjer i ei fleirreligiøs gruppe. Samtalen skjer medan barnehagelæraren blar i boka av Anita Ganeri: «Et liv begynner. Fødsel og dåp», ei bok på 30 sider med foto, tekst og religiøse symbol som halvmånen, korset osv. Boka, omsett frå engelsk, er den første i serien *Reisen gjennom livet*, truleg skriven for barn i skulen. Kvar side har både tekst og bilde. Teksten i boka refererer til ulike religiøse reiskapar som t.d. fødselsritual, bod og truedkjening, og gjer desse nærverande gjennom språket. Tema for samtalen er valt fordi barna er spesielt interesserte i graviditet og fødsel, sidan ein assistent er gravid.

10 Døme kvantitativ forskning: Nordisk database: NB – ECEC. Døme kvalitativ forskning: Gjems, 2011, og Afdal, 2015.

Barna sit nær barnehagelæraren, og både ho og barna er opptekne med at alle skal få sjå. Ho les delvis direkte opp frå boka, og forklarar enkelte omgrep, andre gongar tilpassar ho teksten til barnegruppa.

Forskningsdesign og analysestrategi

Framstillinga er deskriptiv, ein forsøker å fange samtalen slik han går føre seg i barnehagen som sosial praksis, men ein kvar analyse startar med ein strategi. Ifølgje Hansson er fakta «alltid teoriladdade» (Hansson, 1958, s. 63, i Alvesson & Sköldberg, 2008). Sosiokulturell teori, spesielt slik han er framstilt av Vygotsky og vidareutvikla av Wertsch, meinte eg kunne utdjupe samtalen eg hadde fått transkripsjon av. Eg vandra heile tida mellom empiri og teori. Analysemetoden eg nytta, er abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 55–56; Thagaard, 2011, s. 194–195; Danermark et al., 2002, s. 89–91).

Analyse, funn og tolking

Ifølgje Afdal kan ein for artefakt- og praksisanalyser nytte fellesomgrepet medieringsanalyse (Afdal, 2013a, s. 153, 233). Ein fokuserer på prosessane og dynamikken i prosessane: Kva artefaktar som er i bruk, korleis dei som deltek bruker artefaktane, kva som blir skapt i prosessen, og på kva måte dette skjer. Eg har gjengitt tre samtaleutsnitt for å analysere denne praksisen. Det finst avsnitt i transkripsjonen der barnehagelæraren les direkte frå boka utan innspel frå barna. Fleire av desse er ikkje tatt med i utsnitta. På storbarnsavdelinga er det åtte femåringar der foreldra har røter i India, Russland, Tyskland og Noreg. På denne avdelinga arbeider ein pedagog og ein assistent. Den pedagogiske leiaren har sjølv valt ut fire av barna til samtalen, tre jenter og ein gut. Ifølgje studenten høyrer tre av barna til Den norske kyrkja, og den fjerde er muslim. Pedagogisk leiar har fire års erfaring og er namngitt med PL, dei fire femåringane har fått fiktive namn. Gruppa sit no på rommet på loftet der dei likar å vere. Både PL og barna er opptekne med at alle skal sjå bilda godt. Direkte tale er gjengitt i kursiv, kroppsørslar, ansiktsmimikk o.l. er gjengitt med vanleg skrift. Lange samtaleavsnitt som ikkje går direkte på problemstillinga, er

forkorta av meg. På framsida av boka er det bilde frå ulike religionar: ein muslim med ein baby (det største bildet), ein hindu med ein baby og ein prest som døyper eit barn i ei ortodoks kyrkje i Moskva.

Samtaleutsnitt 1 og 2

To samtaleutsnitt som handlar om å høyre til innanfor ein religion. Reiskapar som skaper religion i mellomrommet på to ulike måtar.

Samtaleutsnitt 1

- PL (peikar på boka): Ser de bilda?
- Alle i kor: Ja.
- PL: Har de sett slikt før?
- Alle i kor: Nei.
- PL: Er det nokon som har vore i barnedåp?
- Trine: Ja, eg.
- PL: Har du vore i barnedåp?
- Siv: Ja.
- Trine: Eg også.
- Pål (stolt): Eg har vore i barnedåp.
- Aisha: Ikkje eg.
- PL: Kva med dykk sjølve? Har de vorte døypte?
- Pål og Trine: Ja.
- PL: Skal vi sjå korleis dei gjer det i ulike kulturar?
- Alle i kor: Ja.

Samtaleutsnitt 2

Barnehagelæraren held fram med boklesinga på same måten som tidlegare. Etter jødedommen kjem kristendommen, så islam. Ho fortel og les om islam på same måten som med dei andre religionane. Aisha tilkjennegir stolt at ho er muslim. Då barnehagelæraren har fortalt korleis truvedkjenninga/bøna *adhan* lyder, og at det blir kviskra inn i høgre øyra til det nyfødde barnet, nærmar Aisha seg pedagogen med øyra til munnen hennar.

- PL (smiler): *Skal eg gjere det på deg?*
- Aisha nikkar: *Ja.*
- PL kviskrar *adhan* inn i øyret på Aisha.

Barnehagelæraren kombinerer ulike målsettingar med boka (Wertsch, 1998, s. 32–34), og valet av bok tek omsyn til at barna kan vere medverkande sidan dei er interesserte i graviditet og fødsel (Fennefoss & Jansen, 2012). Spørsmål er ein velkjent reiskap for å engasjere. Barnehagelæraren forsøker ved hjelp av reiskapen, bildet på framsida av boka, å skape religion som sosial praksis i barnehagen ved gjenkjenning (Afdal 2013a, s. 233), men bruken av reiskapen fører ikkje fram. Kanskje kunne barnehagelæraren skapt eit moglegheitsrom ved å fortelje litt om ulike ritual ved å vise til bilda slik at barna frå dei to religionane kunne kjenne seg inkluderte, men det blir ikkje gjort. Bruken av artefakten her skaper ikkje eit rom som er ope for alle. Rommet for felles erfaring blir lukka ved at barnehagelæraren prioriterer den tradisjonen ho truleg kjenner best sjølv, dåpen i den protestantiske kyrkja.¹¹ Her er ingen forsøk på å skape noko form for eksistensiell undring. Barnehagelæraren tar initiativ, barna gir responsar som så blir evaluert eller det blir gitt ei tilbakemelding.

Barnehagelæraren er oppteken med å spørje alle om dei kjenner att noko av det dei ser på bilda. Ho prøver å inkludere alle, men måten ho deretter spør barna om dåpen på, verkar lite reflektert og kan skape to ulike grupper gjennom ein «vi» og «dei andre»-diskurs. Det største bildet på framsida er av ein muslimsk mann og eit barn. At ho ikkje tek utgangspunkt i bildet som er mest dominerande, kan oppfattast som diskriminering av den muslimske jenta. Ifølgje transkripsjonen er Pål stolt over å ha vore i barnedåp, og dette kan vere med på å styrke ei slik oppfatning. I så fall gir barnehagelæraren definisjonsmakt til asymmetri mellom Pål og Aisha. Religion i samfunnet blir ofte oppfatta som eit privat forhold, så frå eit vaksensynspunkt kan det kanskje oppfattast som upassande å spørje barna direkte om religiøse spørsmål (Brekke, 2014, s. 184).

I samtaleutsnitt 2 handlar det også om å høyre til. Når dei kjem til islam, oppfattar den muslimske jenta andre moglegheitsrom ved reiskapen, den islamske truvedkjenninga, enn barnehagelæraren og dei andre barna. Reiskapen har ei eiga stemme og har skapt eit moglegheitsrom for inkludering for dei som høyrer til den verdsvide islamske fellesskapen,

11 Slike normer og reglar kallar Wartofsky sekundære artefaktar, sidan dei ikkje er direkte forlengingar eller utvidingar av kroppen, men gir retningslinjer for vidareføringar av bruken av primære artefaktar i kulturen (Wartofsky 1979, s. 201–202; Afdal, 2013a, s. 152–153).

ummaen. Aisha har appropriert reiskapen og meistrar han. Sjølv om den vaksne berre les opp frå boka, identifiserer Aisha seg med orda i truedkjenninga/bøna som har sin plass i den islamske umma. Det synest som at det er reiskapen som har betydning for Aisha, ikkje at det verken er imamen eller faren som seier bøna. Dei andre barna ber ikkje om at barnehagelæraren skal kviskre det same til dei. Rituala viser både til tale, til rørslar med kroppen og til sansane. Moglegheitsrommet som reiskapen skaper for Aisha, gjeld både kroppen og sansane (Merleau-Ponty, 1962).

Religion er skapt i rommet mellom artefakten og aktørane. Barnehagen er ein dannelsings- og utdanningsarena, ikkje ein arena der det er vanleg at truedkjenningar høyrer. Vi må derfor rekne reiskapen som hybrid i denne samanhengen Han kjem frå ein praksis og lèt seg høyre i ein annan praksis der han eigentleg er framand (Afdal, 2013a, s. 22, 230). Det synest som at barna har forstått at truedkjenninga er spesifikk for Aisha og den religionen ho høyrer til. Barnehagelæraren kjem i ein mellomposisjon, på den eine sida er ho kulturformidlar, på den andre religionsformidlar. Dette kjem eg attende til i drøftinga.

Om vi ser begge desse læringsprosessane i eit dialogisk perspektiv, og spør kva kunnskap som blir skapt i prosessen, synest det for meg at det som skjer i det første samtaleutsnittet er ei læring til ekskludering og inkludering, til å plassere nokre i sentrum i rommet medan andre blir perifere. Eg trur ikkje dette blir gjort medvite, men barnehagelæraren ser ut til å bruke reiskapen utan å reflektere over at eit barn blir utestengt frå rommet reiskapen skaper, ved måten ho bruker språket på. Dei språklege og visuelle reiskapane som blir sette i spel, blir ikkje brukte til å skape eit undringsrom. I samtaleutsnitt 2 er det på sett og vis ikkje barnehagelæraren, men reiskapen si stemme som skaper ulike rom ved å bli uttalt og tilslutta av Aisha, som kjenner truedkjenninga. Dette kunne ha skapt undring i barneflokket, men blir ikkje kommentert av barnehagelæraren. Barnehagelæraren viser ved måten ho handlar støttande på i samtaleutsnitt 2 at ho aksepterer minoritetsbarnet og barnet sin religion.

Samtaleutsnitt 3. Eit moglegheitsrom for moralsk praksis?

Barnehagelæraren fortel om jødedommen og vel å stanse ved nokre av dei ti boda.

- PL: Her står: «Du skal ikke stjele». Synest de at det er ein bra regel?
- Aisha: Hmm.
- Siv, Trine og Pål i kor: Ja.
- PL: Er det ein regel som de også har?
- Pål: Mm, nei.
- PL: At ein ikkje skal stele?
- Pål: Nei.
- PL: Skal du stele, då?
- Pål: Nei.
- PL: Då er det ein regel som du har, kanskje eller...
- Trine: Ho Lina ho hadde stole akkurat no.
- PL: Hmm?
- Trine: Veit du kva, ho Lina, ho stel litt, ho stal akkurat og vil ikkje gi han tilbake.
- PL: Trur du at det går an å gløyme seg?
- Trine: Hmmm. (Med veldig alvorleg stemme) Ho Lina, ho (med tommel i munnen): tok eit hjarte frå meg (truleg eit smykke).
- PL (ein gong til): Trur du at nokon kan gløyme seg?
- Siv: Eg har blod, men eg kjenner ingenting.

Barna ser ut til å oppfatte spørsmåla til barnehagelæraren som kontroll og prøver å tilfredsstillе den vaksne.¹² Den vaksne konkretiserer og innskrenkar reiskapane, boda, frå det generelle, «reglane», til det spesifikke bodet: «Du skal ikkje stele.» Barnehagelæraren har sett reiskapen, bodet, i spel ved å spørje om dei har internalisert regelen, og bruker ikkje mindre enn sju spørsmål på å ville tvinge fram ein respons. Pål svarar i hytt og ver, men får respons frå barnehagelæraren. Trine meistrar reiskapen, og presenterer eit døme på ei i barnehagefellesskapet som ikkje held bodet. Ho ventar nok spent på barnehagelæraren sin reaksjon på det ho fortel. Det er eit asymmetrisk forhold mellom vaksne og barn i barnehagen, men Trine blir ein likeverdig interaksjonspartner med den vaksne i

12 Strukturen med eit initiativ av læraren, respons frå barnet eller eleven og evaluering eller feedback frå læraren blir i faglitteraturen kalla IRE eller IRF-struktur. Sjå t.d. Wittek, 2012, s. 161–162.

situasjonen ved at ho har appropriert reiskapen, bodet, og meistrar det. Bodet har ei eiga stemme skapt av historie og kultur. Trine ser at reiskapen har andre moglegheiter, «affordances», ut over det å vere samd eller usamd med det barnehagelæraren seier (Wertsch, 1998, s. 38–42; Afdal, 2013a, s. 154–166). Det er skapt eit moglegheitsrom for ein undringssamtale om reglar og moral, om skuld og tilgjeving og om kvifor samfunnet treng etiske levereclar og verdiar, og kunnskap om kva som er rett og gale. Også andre av dei viktige omgrepa i formålsparagrafen til barnehagen, som nestekjærleik, kunne her ha vore nemnde.

Barnehagelæraren har gjennom sin bruk av bodet gjort det til ein kollektiv regel som gjeld for samfunnet. Reiskapen, bodet, har ei eiga og tydeleg stemme inn i interaksjonen og forhandlingane mellom barna og barnehagelæraren. Rommet for å internalisere bodet inn i barnehagen sin sosiale og moralske praksis er skapt. Når barnehagelæraren slår om og vil forhandle om å modifisere bodet og avgrense det, heilt sikkert for å ta omsyn til eit barn, viser det seg vanskeleg å endre ein fleire tusenårig reiskap med mykje kulturell bagasje. Det er «an irreducible tension» (Wertsch, 1998) mellom brukaren og reiskapen. Artefaktar i spel er uføre-seielege og kan verke transformerande. Trine meistrar han og set han inn i eiga livsverd. Det gir henne også makt, og ho nyttar barnehagelæraren sin reiskap, gjentakinga, når ho skildrar lovbrøtet. Rommet som kan skape læring og kunnskap ligg der, men vert lukka av barnehagelæraren. Tilgjeving kan vere med å gjenopprette forhold etter negative handlingar (Mørreaunet, 2013), men den vaksne kjem ikkje med forslag om at problemet kan snakkast om seinare. Interaksjonen synest her å skape eit destruktivt rom heller enn eit moglegheitsrom for undring og samtale om eksistensielle spørsmål (Afdal, 2013b, s. 201).

Drøfting

Ifølgje rammeplanen skal det vere rom for ein åndeleg dimensjon i barnehagen (KD, 2017, s. 9). Temaet barnehagelæraren og studenten har valt ut for samtale, høver godt innanfor ERF med tanke på dei store undrings- og livsspørsmåla, men også med tanke på høgtidsmarkeringar, mangfaldstema og barns medverknad (KD, 2017). Barnehagen er ein pedagogisk

arena. Barna skal lære om religionar og livssyn, men opplæring til tru er heimen si oppgåve. Men skal det skapast ny kunnskap i prosessane, krev det at barnehagelæraren er trygg på dei reiskapane ho nyttar som aktør. Barnehagelæraren ønskjer truleg å skape gjenkjenning og få barna til å henge med, men skaper med måten ho strukturerer samtalen på, med press til å svare rett og manglande oppmuntring om deltaking, lite eksistensiell undring. Ho set Aisha utanfor i starten då ho ønskjer å få dei til å kjenne att bilda av dåpen. Samstundes vel ho å inkludere Aisha i hennar religion på ein, etter mi meining, naturleg måte når ho kjem til islam. Den ekskluderande interaksjonen i starten synest såleis å botne i manglande førebuing og refleksjon, ikkje i uvilje.

I samtaleutsnitt 3 ligg det til rette for samtale om eksistensielle etiske spørsmål, og undringsrommet kunne ha vore opna og læringsprosessen utvidande og kunnskapsskapande. Men undrings- og utforskningsprosessen blir stoppa av barnehagelæraren. Døra som er opna på gløtt, blir stengd. Mi tolking er at stemninga er så spent at eit av dei andre barna, Siv, vel å avleie det heile. At det skjer læring i prosessen er heilt klart, men det kan vere vanskeleg å vite kva det enkelte barnet sit att med. Kan vaksne vere til å stole på når dei snakkar så mykje om boda, men ikkje vil ta dei på alvor i praksis? Det er kanskje tilliten til den vaksne meir enn tilliten til artefakten, bodet, som har fått seg ein knekk. Omgrepet «tronge samtalemønster» (Bae, 2004) kan kanskje nyttast her.

Kva som er utøving av tru kan diskuterast med tanke på det som skjer i samtaleutsnitt 2. Her er det artefakten som skaper grupper, og barna lærer truleg i prosessen at ulike religionar har ulike artefaktar, bønner og truvedkjenningar som kjenneteiknar religionen. Likevel kan det diskuteras kvar grensene går. Dersom eit barn spurde om barnehagelæraren kunne be Fadervår i lag med det, korleis hadde barnehagelæraren reagert? Hadde dette blitt definert som utøving av religion, sjølv om det var barnet som foreslo det? Dette er noko av det som gjer faget vanskeleg, men også spanande. Dei som arbeider i barnehagen, må ikkje vere så redde for å gjere feil at dei får det Brekke karakteriserer som «berøringsangst» for ulike menneske og røyndomsoppfatningar. Han gir to gode førebyggjande råd mot ein slik angst: god kunnskap om området, og samtalar med dei det gjeld (Brekke, 2014, s. 196).

Barnehagelæraren som tilretteleggjar av moglegheitsrom og heilskapleg læring i barnehagens praksis

Det er viktig at barnehagelærarar strekkjer seg langt for å støtte foreldretten til religiøs oppseding av barna, og at barnehagelærarar støtter og stimulerer barna i slike spørsmål, men ho/han må sjølvsagt også ta vare på eigen integritet.

For å kunne skape gode moglegheits- og undringsrom må barnehagelærarane ha vore i gode læringsprosessar sjølve og vere opne for å undre seg saman med barna. Det stiller krav til barnehagelærarutdanninga sin bruk av ulike artefaktar i læringsprosessane. Spiritualitet, undring og religion har også omgrep og språklege artefaktar som må få lov til å vere med og skape moglegheitsrom mellom representantar frå ulike religionar og livssyn. I desse erfaringsromma ligg også moglegheita til løysing av konflikhtar og god sameksistens med kunnskap om kvarandre. Ein barnehage som ikkje opnar opp for å samtale om eksistensielle, filosofiske, spirituelle og religiøse spørsmål, står i fare for ikkje å våge å skape moglegheitsrom for undringa til barnet. Forsking syner at mange barnehagar arbeider for lite med fagområdet ERF i dag. Då blir det truleg heller ikkje rom for heilskapleg læring i gode læringsprosessar om eksistensielle spørsmål.

Litteratur

- Afdal, G. (2013a). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2013b). Danningens objektivitet: Trialogiske perspektiver på religion, filosofi og etikk i barnehagen. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter* (s. 188–204). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Afdal, G. (2015). Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 256–272, <https://doi.org/10.101416200.2014.9440951080>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflection: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, H. M. (2013). *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Amundsen, H. M. (2018). *Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp: Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport 2004, nr. 25. Oslo: Universitet i Oslo – Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2007). Barn som subjekter: Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Henta 12. februar 2020 frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt-noen-konsekvenser/id440489/>
- Brekke, Ø. (2014). Danning i egne og andres rom. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 175–197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2002). *Explaining society: Critical realism in the social sciences*. London: Routledge.
- Davie, G. (2007). Religion in Europe in the 21st. century: The factors to take into account. I I. Furset & P. Leer-Salvesen (Red.), *Religion in late modernity. Essays in honor of Pål Repstad*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Fauske, R. (2013). «Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok»: Korleis skal ein tolke kravet om ei objektiv og nøytral undervisning, og kva problem er knytte til desse målsettingane? I B. Afset, K. Hatlebrekke & H. V. Kleive (Red.), *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (s. 215–238). Trondheim: Akademika forlag.
- Fauske, R. (2019). Støttande samtalar om eksistensielle spørsmål i barnehagen. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 223–268). Kyrkjefag Profil nr. 33. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2012). Dynamikk og vilkår: Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I B. Bae et al. (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 123–145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ganeri, A. (2002). *Et liv begynner: Fødsel og dåp*. Oslo: N.W Damm & Søn. A.S.
- Gjems, L. (2002). Hvordan lærer barn å forstå andres tenkning? I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalen – barnehagens glemte læringsarena. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnhagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gulløv, E. & Høilund, S. (2005). Materialitetens pedagogiske kraft – Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21–41). København: Hans Reizels Forlag.

- Hartman, S. (1986). *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur og kultur.
- Hartman, S. (2018). Children searching for a philosophy of life: A retrospective review of six research and development projects. I J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (Red.), *Challenging life: Existential questions as a resource of education*. Religious diversity and education in Europe 37. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hartman, S. & Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur og kultur.
- Hovdelien, O. (2019). *Religion og samfunn: En innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høeg, I. M. (2009). «Velkommen til oss»: Ritualisering av livets begynnelse (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Henta 12. februar 2020 frå http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/3516/Dr.thesis_Ida%20Marie%20Hoeg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haakedal, E. (2012). Voices and perspectives in Norwegian pupils' work on religions and world views: A diachronic study applying sociocultural theory. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 256–272. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.628190>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal Nordisk forlag.
- Johnsen, E. T. (2012). Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring. *Teologisk tidsskrift*, 1(2), 138–166.
- Johnsen, E. T. (2013). Læring inn i den kristne religionen. Mediering og subjektivering. *Prismet*, 64(3), 95–123. Oslo: IKO-forlag.
- Kaufmann, T. S. (2018). «Og så var det lov å gå en sånn runde ...» Bønnevandring som mulighetsrom. I K. Graff-Kallevåg & T. S. Kaufmann (Red.), *Byggekloss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo: IKO-forlaget.
- Kjørholt, A. T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 75–89). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn: Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik - en sammenliknende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (2000). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Leganger-Krogstad, H. (2014). From dialogue to triologue: A sociocultural learning perspective on classroom interaction. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 104–128.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel* (Doktoravhandling). Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU. Trondheim.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mørreaunet, S. (2013). Relasjonens betydning for tilgivelsespraksiser i barnehagen – og omvendt. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 147–162). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016), *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Henta 12. august 2016 frå <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordisk barnehageforskning. (2015). Barn og rom. Årg. 10. *Nordisk barnehageforskning* Henta 29. mars 2020 frå <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/issue/view/171>
- Nygaard, M. R. (2014). Modes of deacons' professional knowledge – facilitation of the 'space of possibilities'. *Journal for the Study of Christian Social Practice*, (2). <https://doi.org/10.13109/diac.2014.5.2.178>
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Pew Research Center (2018). Being Christian in western Europe: Religion and public life. Henta 29. mars 2020 frå <https://www.pewforum.org/2018/05/29/being-christian-in-western-europe/>
- Pramling, I. & Johansson, E. (1995). Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience. *Child and Youth Care Forum*, 24(2), 125–146.
- Sagberg, S. (2001). *Autensitet og undring: En drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv* (Doktoravhandling). KIFO Perspektiv nr. 11. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sagberg, S. (2012). *Religion, verdier og danning: Barns møte med de store spørsmål i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sagberg, S. (2016). Undring: All lærings begynnelse – og mål? I M. Øksnes & E. Sundsdal (Red.), *Læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Seim, S. & Sæter, O. (2018). *Barn og unge: By, sted og sosiomaterialitet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skodvin, A. (1997). Lev Semënovic Vygotskij: Biografi – Metode – Teori. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfunnsforskning*, 25(2), 3–20.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten: Barndomspsykologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stabell-Kulø, A. (2005). *Religioner i klasserommet: Innføring i religionsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). ssb.no/barnehager (lasta ned 02. april 2020).
- Säljö, R. (2002). *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Sæter, O. & Seim, S. (2018). Diskusjonen om det romlige. I S. Seim & O. Sæter (Red.), *Barn og unge: By, sted og sosiomaterialitet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Tilley, S. A. (2003). Transcription work: Learning through coparticipation in research practices. *Qualitative Studies in Education*, 16, 835–851.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. Dordrecht/Boston/London: D. Reidel Publishing Company.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.