

ARTIKKEL 9

Støttande samtalar om eksistensielle spørsmål i barnehagen

Ragnhild Fauske

Høgskulen i Volda

Abstrakt: Artikkelen utforskar planlagde samtalar om eksistensielle spørsmål i barnehagen med fokus på kva som kjenneteiknar støttande samtalar. Materialet er student-transkripsjonar av 23 planlagde samtalar mellom ein barnehagelærar og eit barn eller ei gruppe barn (3–6 år). Utvalet for denne artikkelen er fem samtalar som blir tolka som støttande og utviklande for undringa og meningsdanninga til barnet. Dei fem støttande samtalanene blir analyserte, tolka og drøfta ut ifrå eit sosiokulturelt syn på kunnskap og læring med Vygotsky, Wertsch og Bakhtin som teoretikarar. Analysane av dei fem samtalanene viser at samtalar som blir tolka som støttande også kan innehalde spenningar i forhold til foreldregruppe, samfunnsmandat og barnehagelæraren si livstolking, noko som kan vere grunnen til at fagområdet Etikkk, religion og filosofi er det av 7 fagområde det blir arbeidd minst med i barnehagen. Derfor er forskning på samtalar om eksistensielle spørsmål svært relevant for arbeidet i barnehagen. Andre funn støttar tidlegare barnehageforskning på samtale. Desse viser at anerkjenning av barnet som likeverdig subjekt, intersubjektivitet i forhold til samtaletema og ein trygg kontekst for samtalen er avgjerande for den støttande og utviklande samtalen.

Søkjeord: Barnehage, eksistensielle spørsmål, spiritualitet, undring, samtale, intersubjektivitet

Innleiing

Seksåringen Andreas hadde i helga tatt farvel med oldemor, som låg for døden. Sidan mora visste at læraren var orientert, spurde ho Andreas måndag ettermiddag om læraren hadde snakka med han om det han

Sitering av dette kapitlet: 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). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch9>
Lisens: CC-BY 4.0

hadde opplevd i helga. «Nei,» sa Andreas, «det er ikkje sikkert ho er så interessert i sjuke og døyande.» Denne vesle hendinga set fokus på temaet for denne artikkelen: Samtalar om eksistensielle spørsmål. I artikkelen dreg eg temaet eit hakk vidare, og spør: *Kva kjenneteiknar samtalar om eksistensielle spørsmål som støttar opp under barnas undring og menings- skaping?* Det er også døme på lite støttande samtalar i materialet mitt. Nokre av desse samtalanane manglar feste i barna si livsverd, så barna kjenner seg ikkje att i stoffet. Andre samtalar skaper ikkje den undringa som trengst for å gi framdrift. Nokre gonger føler barna at dei er plikta å gi eit forventa svar. Slike samtalar fører til lita undring hos barnet, og er derfor ikkje med i utvalet for denne artikkelen.

Eksistensielle spørsmål i dagens barnehage

Barnehagen har vorte ein naturleg del av norsk barndom, sidan 91% av alle barn i alderen eitt til fem år har barnehageplass.¹ Derfor er det viktig kva innhald denne institusjonen presenterer for barna, og korleis ulike oppgåver blir utførde av personalet barna er i lag med heile dagen. På eit felt som dekkjer nesten heile barnepopulasjonen, blir forskning viktig.

Eksistensielle spørsmål har kome på dagsordenen i barnehagen. Etter å ha vore antyda i tidlegare rammeplanar, er dei no meir tydeleg og eksplisitt uttalte. Med barnehagen sitt fokus på danningprosessen, der «eksistensiell virksamhet i søken etter et meningsfylt liv» er ein del, er denne utviklinga forventa.² I Rammeplanen gjeldande frå 2017 heiter det under fagområdet *Etikk, religion og filosofi*, heretter ERF: «Gjennom å samtale om og undre seg over eksistensielle, etiske og filosofiske spørsmål skal barn få høve til sjølv å formulere spørsmål, lytte til andre, reflektere og finne svar».³ Også i framlegget for nye læreplanar for skulen er eksistensielle spørsmål nemnde, og er såleis høgaktuelle på mange nivå i utdanningssystemet.

Ifølgje dei to siste rammeplanane for barnehagen skal det skje læring både i uformelle kvardagssituasjonar og i meir planlagde formelle

1 SSB 2017.

2 Barne og familiedepartementet «Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren» 2004:16.

3 Kunnskapsdepartementet, heretter KD 2017:54.

situasjonar.⁴ Rammeplanen fastset sju ulike fagområde der læring skal skje gjennom gode prosessar. Fagområdet ERF vert minst arbeidd med, og blir oppfatta som mest krevjande av styrarane i barnehagen.⁵ Barnehagelærarar, fagarbeidarar og assistentar saknar tid til å fordjupe seg i fagområda.⁶

Det er klart uttrykt frå departementet at det er svært lite forskning på fagområdet ERF, seinast i rapporten frå ekspertgruppa om barnehagelærarrolla.⁷ Det er viktig å forske på eksistensielle spørsmål og samtalar i barnehagen, fordi dette ofte kan vere danningssamtalar der barnet skaper mening i tilværet sitt og arbeider med identitet og røyndomsbilde. Bakgrunnen min for å arbeide med dette emneområdet er at eg gjennom arbeidet som praksisrettleiar i barnehagelærarutdanninga gjennom fleire år opplevde at studentane fekk svært ulik respons av praksislærarane når dei ønskte å fokusere på religiøse og eksistensielle spørsmål som gjekk utover høgtidsmarkeringar. Ofte fekk dei det rådet frå praksisrettleiarane at kanskje dei heller kunne arbeide med 'vennskap' som er eit viktig etisk tema i barnehagen. Dette kan tyde på at barnehagelærarane vert usikre i møte med religiøse og eksistensielle spørsmål.⁸ Men for å kunne seie noko meir må ein forske på feltet. Eg har sjølv observert kvardagssituasjonar i barnehagen for å erfare interaksjonen mellom barn og vaksne om eksistensielle spørsmål.⁹ Datamaterialet til denne artikkelen er etablert ved at barnehagelærarstudentane på arbeidsplassbasert utdanning på ein høgskule videofilma og transkriberte 23 planlagde samtalar mellom barnehagelærarar og barn. Emnet for samtalanane var «dei store undrings- og livsspørsmåla», og transkripsjonane var svar på ei praksisoppgåve første året i utdanninga innanfor kunnskapsområdet *Samfunn, religion, livssyn*

4 KD 2011 og KD 2017.

5 Riksrevisjonen 2009; Østrem mfl. 2009; Winsvold og Gulbrandsen 2009; Brenna-utvalet 2010; Gulbrandsen og Eliassen 2013; KD 2018a.

6 KD Stortingsmelding 41 (2008–2009). No treng ikkje dette å vere einaste grunnen til at fagområdet ERF er lite arbeidd med. Både i skulen og i barnehagen er det frykt blant pedagogar for å verke forkynnande når religionar og livssyn høyrer med til fagområdet. Barnehagelærarar er redde for å føre barn inn i lojalitetskonflikt med foreldra. Dette kan gjere fagområdet keisamt og livlaust fordi ein er redd for både «dei religiøse og dei religionskritiske». Brekke 2014:178; Fauske 2012.

7 KD 2018a.

8 Fauske 2013; Schweitzer 2006.

9 Fauske 2018.

og *etikk*, heretter SRLE. Som forskar ser eg på eksistensielle spørsmål i eit kunnskaps- og læringsperspektiv sidan barnehagen er den første utdanningsinstitusjonen for norske barn.¹⁰

Teoretiske Perspektiv

Undring, eksistensielle spørsmål og spiritualitet

Eksistensielle spørsmål kan omhandle både undring, spiritualitet, religion og livssyn. Noko av spenninga i forskinga kring eksistensielle spørsmål er korleis ein skal snevre inn fokuset. I denne artikkelen har eg valt å nytte definisjonen av eksistensielle spørsmål av Ingrid Pramling og Eva Johansson. Definisjonen gir uttrykk for at barn er aktive subjekt i arbeidet med å finne mening i tilværet.

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.¹¹

Å stille spørsmål kan oppfattast som uttrykk for både nysgjerrigheit og undring, to omgrep som filosofen Paul Martin Opdal skil mellom. Han ser nysgjerrigheit som eit undersøkingsmotiv som inspirerer oss til å nytte standardprosedyrar til å få svar på det ein lurar på. «Undring, derimot, er en sinnstilstand som alltid peker ut over eksisterende rammer».¹² Sjølv om undring er eit vidare omgrep enn eksistensielle spørsmål, er det ein viktig samanheng mellom dei. Det er når ein begynner å undre seg over eksistensen, at eksistensielle spørsmål bli stilt.¹³ Barn stiller ofte også spørsmål ved det vaksne tar for gitt (rammespørsmål), og dei kan ha

¹⁰ KD 2017.

¹¹ Pramling og Johansson 1995:126. Fleire forska på eksistensielle tema ved Universitetet i Göteborg på nitti-talet, m.a. desse to. Eitt av prosjekta gjaldt komande barnehagelærarar. *Förskolebarn och livsfrågor: Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare*, 1995, og eit anna prosjekt var forskning knytt til barnehagelærarar og barn «Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience».

¹² Opdal 2008:65.

¹³ Amundsen 2018. Denne doktoravhandlinga har mange og spanande døme på undring der Amundsen ofte sjølv tek del i leiken med barna. Hendingane blir tolka i lys av Gadamer.

mistanke om at tradisjonen ikkje er tilstrekkeleg, noko som kan gi opphav til kreativ og kritisk haldning.¹⁴ Opdal peikar på at undring har eit dannelsingspotensial i seg, og at vaksne har lett for å oversjå barnas evne til refleksjon. Sturla Sagberg kategoriserer undringa i eksistensiell, estetisk og filosofisk undring.¹⁵

Mange emne i ulike fag har ikkje noko fasitsvar, heller ikkje eksistensielle spørsmål, men det er viktig for eit menneske å arbeide med slike spørsmål for å finne mening i tilværet. Inga Bostad meiner at det å vere undrande høyrer med til mennesket sitt «opprinnelige eksensial – altså en nødvendig betingelse eller væremåte».¹⁶ Bostad skil mellom to perspektiv når det gjeld undringa: *det biologisk lineære* og *det epistemologisk betinga*.¹⁷ Dette kan tolkast som å vere på to stader i undrings- og meningssskapingprosessen. Det biologisk lineære er søking fordi ein som barn må akkumulere kunnskap og ikkje er komen heilt til rette med erfaringar i forhold til kunnskap. Ein kunne kanskje ha nytta nysgjerrighetsomgrepet her. Barn er naturleg nysgjerrige etter å vite korleis verda dei møter fungerer. Kvar barnet er i denne prosessen, ser den interesserte barnehagelærar ved å følgje med barnet i kvardagen. Det epistemologisk betinga perspektivet er annleis, og barnet søker ikkje slik undring utan at det er sikker på at denne undringa gir mening. Slik undring vil ha «en mer overskridende, radikal og eksistensiell rolle å spille».¹⁸ Undring kan også kome spontant ut ifrå noko barnet opplever.¹⁹

Ofte blir det eksistensielle knytt til ein åndeleg eller spirituell dimensjon i tilværet. Ein slik dimensjon kan alle oppleve, uavhengig av om livssynet er religiøst eller sekulært.²⁰ I Rammeplanen har det frå 2011 vore kravd

14 Opdal 2008:66, 68.

15 Sagberg 2006.

16 Bostad 2018:162.

17 Bostad 2018:164.

18 Bostad 2018:164. Det kan synest som at det er ei spenning mellom barnets opne og likeframme undring og veremåte og den vestlege filosofitradisjonen som systematisk har arbeidd med undring knytt til det å vere menneske. Enkelte retningar av tradisjonen *filosofi med barn* legg mest vekt på å utvikle den kognitive evna til barna. Sjå ulike tilnærmingar i Fauske og Skorpen 2014. Sjå også Sagberg 2006:155flg.

19 Amundsen 2013a, 2013b og 2018.

20 Robert Ashby, tidlegare leiar av det britiske humanistforbundet, definerer spiritualitet som «Øyeblikk av væren skapt av følelser, forestillingsevne og minner – som på en eller annen måte forbindes og fører oss bort fra hverdagslivet til en forsterket opplevelse av virkeligheten», Ashby

at det skal vere plass i barnehagen for ein åndeleg dimensjon, «som må brukast som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfald».²¹ I norsk samanheng har Sagberg vore ein ivrig forkjempar for bruk av spiritualitetsomgrepet i barnehagen, noko som kan vere med på å utvide forståinga av den åndelege dimensjonen. Han knyter definisjonen sin av allmenn spiritualitet nær opp til Hay og Nye, som gjennom empirisk forskning har kome fram til at kategorien *relational conciousness* er vesentleg når vi snakkar om spiritualitet hos barn.²² Sagberg fangar opp dette når han hevdar at alle menneske har eit behov eller ein trong til å søkje meining utover seg sjølv, og bli sett inn i moralske relasjonar til natur, til seg sjølv og andre, og til det eller den som er over oss. Denne tilnærminga kan oppfattast meir antropologisk enn teologisk, og kan såleis høve godt som tilnærming innanfor ulike livssyn og religionar på barnehagefeltet.²³ Også Valerie DeMarinis ser på spiritualiteten som noko medfødd på tvers av ulike meiningssystem.²⁴

Tilnærminga mi til eksistensielle spørsmål er religionspedagogisk.²⁵ Geir Afdal skriv at religionen i vårt postmoderne samfunn ikkje blir brukt som heilskap, men som bitar og delar.²⁶ Det religiøse flyt inn i det

1999:79. Her ser ein at Ashby sin definisjon av det spirituelle er svært knytt til den subjektive opplevinga, og ligg nær det eg vil kalle undring.

21 KD 2017:9.

22 Hay og Nye 2006:109, 131.

23 Sagberg 2008, Fauske 2013. Søken etter eksistensiell meining har i Sverige blitt kalla livsfrågor eller livstolkning. Sven Hartman har i 40 år har forska på svenske barn sine eksistensielle spørsmål og gitt ut to bøker: Hartmann 1986; Hartman og Torstensson-Ed 2007.

24 DeMarinis 2008.

25 I Noreg har ikkje eksistensielle spørsmål i barnehagen vore noko hovudtema i nyare forskning. Ifølgje Geir Skeie, 2004; Sidsel Lied, 2006; og Olav Hovdelien, 2018 sine oversiktsartiklar over religionspedagogisk forskning, er det berre Sagberg som har skrivne doktoravhandling i denne disiplinen innan barnehagefeltet (2001). Sagberg har også seinare synt stor interesse for undring og spiritualitet gjennom bøker og artiklar, m.a. Sagberg 2006, 2008, 2012, 2017. Hovdelien avgrensar oversiktsartikkelen sin til *ikkje* å gjelde områda etikk og filosofi, berre religion og livssyn. Eg skriv ut ifrå ein religionspedagogisk synsstad, og ei av utfordringane med eksistensielle spørsmål er at dei kan famne vidt og vere innom fleire fag, også etikk og filosofi.

26 Ein måte å nærme seg eksistensielle spørsmål på i barnehage og skule her i Noreg sidan om lag årtusenskiftet, har vore filosofisk samtale med barn. I Noreg er nok Beate Børresen og Bo Malmhester dei mest kjende i tillegg til Øyvind Osholt og Ariane Schelderup. Guro Hansen Helskog har skrivne filosofibøker for ungdomsskulen og er oppteken med danning til humanitet gjennom samtalen. Internasjonalt er denne rørsla eldre. Dersom ein skal velje ut nokon internasjonalt, er min preferanse amerikanaren Gareth Matthews, som først begynte å filosofere med eigne barn, og seinare har leia filosofiske samtalar i mange delar av verda. I boka *Philosophy of Childhood* (1994), samtalar han også om eksistensielle spørsmål.

sekulære og omvendt.²⁷ Religion har ikkje forsvunne frå det offentlege rom, og religiøse, spirituelle og eksistensielle spørsmål er meir fokusert i media enn tidelegare. Likevel har mange nordmenn eit tabuforhold eller ei kritisk haldning til religion, men ikkje nødvendigvis til religiøse element. Per Magne Aadnanes peikar på at privatisert livssynsdanning ofte blir fokusert i media, og at det skjer ei «refortrylling» av allmennkulturen som står i motsetnad til den stadig sterkare institusjonelle sekulariseringa. Folkerelegiositeten endrar seg og tek opp i seg element frå det nyreligiøse mangfaldet.²⁸ Sidan Rammeplanen forsterkar at personalet «skal utforske og undre seg over eksistensielle, etisk og religiøse, livssynsmessige og filosofiske spørsmål saman med barna»,²⁹ og samfunnsmandatet til barnehagen er nært knytt til foreldremandatet, vil det vere ei utfordring for personalet å forsøkje å gjere seg kjent med foreldra sine ønske i desse spørsmåla. Heim, barnehage og samfunn skal samarbeide til «barnets beste», og barnehagelova gir også barnet rett til medverknad.³⁰

Eit sosiokulturelt perspektiv på korleis kunnskap blir danna ved bruk av ulike artefakt

Sosiokulturell læringsteori skapt av Lev S. Vygotsky og vidareutvikla av James V. Wertsch ligg i denne artikkelen til grunn for forståing av korleis kunnskap blir danna og læring skjer. Læringa og kunnskapen som blir utvikla av individet har rot i den kollektive meiningsskapinga i kulturen.

Every function in the child's cultural development appear twice: first, on the social level, and later on, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). (...) All the higher functions originate as actual relations between human individuals.³¹

27 Afdal 2013:16–17.

28 Aadnanes 2008, Fauske 2013.

29 KD 2017:55.

30 Thoresen og Winje 2018; Sødal 2018; Köhler-Olsen 2012. Friedrich Schweizer er ein markert forskar på det tyskspråklege området. Han er svært oppteken med barns rettar til å ha ein religion (2006). Mange barn har fått ei sekulær oppseding, men veks opp i eit fleirreligiøst samfunn og må relatere seg til barn frå ulike religionar allereie i barnehagen. Derfor er ein i det religionspedagogiske miljøet rundt Schweizer også opptekne med interreligiøs og interkulturell danning. Sjå Weber 2014:316 for korleis barna sine initiativ blir følgde opp.

31 Vygotsky 1978:57.

Ifølgje Vygotsky skjer læring indirekte gjennom mediering ved hjelp av ulike reiskapar eller teikn. I sosiokulturell teori kan desse reiskapane eller artefaktane oppfattast som gjenstandar som menneske lagar for løysing av ulike oppgåver eller bearbeiding av informasjon.³² Ifølgje Wertsch inneheld alle reiskapar ein viss grad materialitet, men spesielt i munnleg tale er denne materialiteten flyktig.³³ Ifølgje Vygotsky kan teikn også nemnast som psykologiske reiskapar eller kulturelle artefaktar. Den viktigaste reiskapen eller artefakten er språket. Sjølv om språk og tenking i starten utviklar seg langs ulike utviklingslinjer, møtest desse, og språk og tenking vert etter kvart til eitt.³⁴ Vygotsky skil også mellom barn sine spontane omgrep og dei meir vitskapelege eller akademiske omgrepa som barn oftast lærer i skulen.³⁵ Utviklingsprosessen i barnealderen skjer ved at «utviklingens natur (under et barns oppvekst) forandrer seg, fra biologisk til sosiohistorisk».³⁶ Så nær heng individet og kulturen saman, at individet må forståast som internalisert kultur.³⁷ Medan Piaget knytte læring til ulike stadium, er Vygotsky meir oppteken av at den sosiokulturelle eller historiske bakgrunnen påverkar utviklinga til barnet. Det er den sosiale interaksjonen mellom t.d. læraren og barnet som driv den faglege utviklinga framover. Det viktigaste i lærings situasjonen er å sjå barnet sitt vidare potensial. Støtta frå meir kompetente personar gjennom «The Zone of Proximal Development» (ZPD), eller omsett «den næraste utviklingssona», kan føre barna vidare i læringsprosessane.³⁸ Den vakne barnehagelærar er merksam på kva som kan utviklast også når det gjeld samtalen om eksistensielle spørsmål.

Eit anna læringsomgrep som ifølgje Jerome Bruner vart laga i tilknytning til Vygotsky og hans teoriar, er omgrepet *scaffolding* eller *støttande stillas*.³⁹ Dette handlar om den støtta barnet får innanfor den nære utviklingssona av ein som kan eller forstår meir på eit område. Såleis kan

32 Afdal 2013:113; Säljö 2001:31.

33 Wertsch 1998:31.

34 Vygotsky 2012.

35 Vygotsky 2012.

36 Vygotsky 1986:94, omsett av Säljö 2001:37.

37 Vygotsky 1978; Bråten 2012.

38 Vygotsky 1978: 84–91; Daniels 2011:311; Thurmann-Moe 2012:128–130.

39 Wood, Bruner og Ross 1976.

personalet vere i forkant og leie handlingar og interesse i rett retning, slik at barnet no klarer ei oppgåve det ikkje hadde meistra åleine. Stillas er ikkje avgrensa til personleg rettleiing, men kan vere tilrettelegging gjennom val av handlingar, leiker og anna materiell.

Wertsch har vidareutvikla Vygotsky sine tankar.⁴⁰ Ifølgje Wertsch er oppgåva når ein nyttar eit sosiokulturelt perspektiv både å forklare samanhengane mellom menneskeleg handling med artefakt av ulikt slag, og beskrive dei kulturelle, institusjonelle og historiske kontekstane dei finn stad i. Mennesket som aktør handlar med kulturelle artefaktar, «mediational means»,⁴¹ og fordi desse er utvikla i spesielle situasjonar, vil der oppstå «an irreducible tension»,⁴² ei ureduserbar spenning, mellom artefakten og brukaren når desse reiskapane blir nytta over lange periodar fordi kulturelle endringar finn stad. I mediert handling, t.d. ein samtale, bør analyseeininga ifølgje Wertsch vere «agent-acting-with-mediational-means». ⁴³ Dette inneber at heile praksisen, både språket som artefakt, men også kontekst og andre kulturelle reiskapar som påverkar handlinga, må vere med i analysen av mediert handling.

Wertsch set fram ti ulike påstandar om mediert handling. Eg vil nemne nokre av desse: Mediert handling har mange og samtidige mål, handlinga er situert i ein eller fleire lærings- eller utviklingsbaner, og reiskapane mogleggjer eller avgrensar handlingane. Aktørane kan meistre og appropriere artefakta.⁴⁴ Uttrykket «mediational means constrain as well as enable action»⁴⁵ viser til at artefakten i ein kvar setting gir ein invitasjon til bestemte typar med handlingar, noko som blir kalla situasjonens «affordance», eit omgrep Afdal omset med «mulighetsbetingelser». ⁴⁶ Settingen eller situasjonen kan sette ramme for korleis eit barn svarar i ein

40 Wertsch 1998.

41 Wertsch 1998:25.

42 Wertsch 1998:25.

43 Wertsch 1998:24.

44 «Mediated action is characterized by an irreducible tension between agent and mediational means; (...) mediated action typically has multiple and simultaneous goals; mediated action is situated on one or more developmental paths; mediational means constrain as well enable action; the relationship of agents toward mediational means can be characterized in term of mastery; the relationship of agents toward mediational means can be characterized in terms of appropriation; (...), Wertsch 1998:25.

45 Wertsch 1998:25.

46 Afdal 2013:14, 2015.

samtale eller på spørsmål. «In other words it is not just the child's cognitive competence but also the negotiated sociocultural meaning of the situation that determines the child's performance».47 Barnet siktar mot intersubjektivitet, ei sams forståing med den som har stilt spørsmålet og har makta eller kontrollen i samtalen.48

Approprieringsomgrepet, som vert nytta når aktørane meistarar og til eignar seg artefakta, vert ofte knytt til Bakhtin. Han meiner at alle ytringar inneheld fleire stemmer og derfor ber med seg eigaren si stemme, men også framande stemmer som kjem frå dei andre.49 Såleis blir sosiale og historiske samanhengar der språket har vore nytta, blanda inn i agentane sine ytringar og vert bearbeidd og assimilert i bruk. Vibeke Grøver Aukrust skriv at både assimilering og bearbeiding er inkludert i omgrepet appropriering. Prosessen inneber også selektering, så ikkje alt innhald blir med vidare.50 Gjennom å delta i sosiale praksisar i heimen og barnehagen tileignar barnet seg ulike symbolske reiskapar som i høg grad påverkar forståing og tenking, og i andre omgang røyndomsoppfatninga.51 Dei bruker etter kvart automatisk reiskapane eller artefaktane som er tilgjengelege, reiskapane blir approprierte, tatt opp av barna og internaliserte i kvardagen. Slik blir også vekerutinar og vanar frå heim og barnehage approprierte.

Frå fødselen av er vi kulturelle lærlingar som etter kvart får del i kulturen.52 Mennesket er biologisk disponert for kulturell deltaking. Men det er ikkje likegyldig for utviklinga korleis læremeisterane i denne samhandlinga opptrer. Positiv utvikling er nært knytt til «leidd samspel» (frå Barbara Rogoff sitt uttrykk *guided participation*).53 Det er viktig at læremeisterane er kompetente og sensitive og kan rettleie og føre barna inn i

47 Kozulin i Vygotsky 2012:xv. Karsten Hundeide gir eit godt døme på at korleis barn svarar, også handlar om korleis dei oppfattar den sosiale settingen, kva dei trur som passar der og då, og ikkje berre om kunnskap og logisk evne. Hundeide 2007:122–123.

48 Hundeide 2007:23.

49 Bakhtin 1986; 1998.

50 Aukrust 2006.

51 Säljö 2001.

52 Vygotsky 1978.

53 Rogoff 1990; Hundeide 2007.

kulturen på ein god måte, at dei oppfattar barnet som eit «du» og ikkje tinglegger det.⁵⁴ Samtalen med barnet må gi mening for det.⁵⁵

Tema i samtalan om eksistensielle spørsmål

Samtalar kan definerast på ulike måtar. Ninio og Snow definerer samtale som ein språkleg interaksjon der to eller fleire har same perseptuelle eller mentale fokus.⁵⁶ I ein god samtale har ein noko felles å samtale om, sakstilhøvet, som i fleire samanhengar vert kalla «det tredje». Omgrepet skriv seg frå filosofen Hans Skjervheim sitt essay *Deltakar og tilskodar*.⁵⁷ Han uttrykkjer her at ein god samtale er ein treledda relasjon mellom «den andre, meg og sakstilhøvet».⁵⁸ Partane i samtalen er subjekt som heile tida må ta val og vurderingar i forhold til saka. Ved å rette merksemda mot noko utanfor barnet som gir mening, kan barnet bli aktivt medverkande. Deltakarane sin subjektsposisjon blir såleis tatt vare på.⁵⁹

I dei planlagde samtalan eg har forska på, er det barnehagelærarane som vel kva dette «tredje» skal vere innanfor ramma av «eit stort livsspørsmål». Det er derfor interessant å merke seg både kva barnehagelærarane vel, og korleis barnehagelæraren forsøker å skape intersubjektivitet gjennom å la barnet få moglegheit til å dele erfaringar og opplevingar. Samtalar er både relasjonar og prosessar. Mikael Bakhtin var ein av dei

54 Skjervheim 1996.

55 Wells og Arauz 2006; Garmann og Sandvik 2017.

56 Ninio og Snow 1996. Vi har mykje god forskning på samtalar i barnehagen i Noreg. Eg kan her nemne forskarar som Berit Bae, 2004; Liv Gjems, 2006; Synnøve Matre, 1997; Nina Gram Garmann og Marianne Sandvik, 2017. Dei to mest kjende er Berit Bae og Liv Gjems. Resultatet av Berit Bae si doktoravhandling, 2004, om opne og tronge samtalemønster, er ofte referert i barnehageforskninga, like eins hennar fokus på barns medverknad, 2009 og 2012. Gjems har vore oppteken av om dei vaksne inviterer til deltaking og utdjuping i samtalen, 2009, og har gjennom forskninga si avdekt at dei vaksne sjeldan spør etter kva barna trur, tenkjer, føler eller meiner, 2011a. Ho har også vore oppteken av samtalefellesskapet når barns skal samarbeide, 2011b. Forskinga hennar set søkelyset både på kva som stimulerer ein god samtale og det å la barna utvikle eit godt språk, og kva betydning gode relasjonar har for ein open samtale generelt.

57 Skjervheim 1996.

58 Skjervheim 1996:71–72.

59 Skjervheim 1996; Østrem 2012; Jansen, Gjems og Tholin 2012. Østrem nyttar også Skjervheim i doktorgradsavhandlinga si for å frå fram intersubjektiviteten som er nødvendig i gode samtalar. Østrem 2008:27.

som var oppteken med at samspelet i dialogar mellom personar måtte ha visse føresetnader for å kunne fungere meiningsfullt.

Ifølgje Bakhtin er meining dialogisk av natur, og blir skapt i samspelet mellom personar.⁶⁰ Skal temaet fungere meiningsfullt, må det skapast intersubjektivitet i samtalen.⁶¹ Ein må finne eit sams språk gjennom å syne kvarandre tillit og respekt, og snakke på ein måte som blir forstått av samtalepartnarane. Bakhtin bruker uttrykket ‘det indre overtydande ordet’ om meininga som kjem fram når ordet utanfrå møter tankane og erfaringane våre, og gjer at desse tek opp i seg noko frå dei andre. Ordet blir såleis produktivt, og ytringa inneheld fleire stemmer. Dette står i motsetning til ‘det autoritative ordet’ som kjem ferdig til oss frå dei som har makt, og krev tilslutning i staden for undring og refleksjon.⁶² Det blir derfor viktig at det er det ‘indre overtydande ordet’ som møter barna i samtalen om eksistensielle spørsmål, og ikkje ‘det autoritative ordet’.

Ein kan skape intersubjektivitet i samtalan ved å nytte forteljingar som artefakt, der barna kan kjenne seg att og opne opp for å snakke om eksistensielle spørsmål. Dette gjeld ikkje minst når barnet har opplevd ein særskilt krevjande situasjon som død eller skilsmisse.⁶³ Ifølgje Bruner er den narrative tenkjemåten meir grunnleggjande for korleis vi menneske konstruerer verda enn den logisk-paradigmatiske tenkjemåten.⁶⁴ Narrativet eller forteljinga spelar såleis ei sterk rolle for meiningsdanning og identitet.⁶⁵ Dette samsvarar med oppfatninga til Paul Ricoeur, som også ser narrativet eller forteljinga som den grunnleggjande måten å forstå verda på.⁶⁶ I dei ulike kulturforteljingane finn ein grunnleggjande strukturar som ein kan nytte i eigne forteljingar.⁶⁷ Det narrative byggjer bru mellom det eksistensielle, det kosmiske og den historiske tida, noko det rasjonelle og logiske språket ikkje kan gjere, ifølgje Ricoeur.⁶⁸

60 Bakhtin 1996; 1998.

61 Rommetveit 1992.

62 Bakhtin 1981; Dysthe 2012.

63 Størksen 2016; Øvreeide 2009.

64 Bruner 1986; 1990; 1991.

65 Taylor 1989.

66 Ricoeur 1999.

67 Hohr 2017; Kvalsvik 1985.

68 Rendtorff 2000.

Eg vil summere kort opp dei teoretiske perspektiva eg har nytta før eg går vidare. Undringa er i barnehagen inngangen både til samtalen om eksistensielle spørsmål og det å kunne oppleve ein åndeleg dimensjon. Sjølv om ein samtale om eksistensielle spørsmål ikkje er identisk med ein samtale om faktaspørsmål, er det likevel mogleg å forstå utvikling og læring på dette området ut frå eit sosiokulturelt perspektiv. Vygotsky beskriv korleis læringa skjer indirekte gjennom mediering, og peikar på kva utviklingspotensial barnet har gjennom «den nære utviklingssona». Wertsch utdjupar læring og kunnskapsdanning ved hjelp av ulike artefaktar, og skildrar korleis desse både kan mogleggjere og avgrense læring og utvikling. Framfor alt er det språket som artefakt og måten dette blir brukt på, som har fokus i framstillinga mi. Dette kjem også fram ved at Bakhtin og hans dialogisme blir nytta som eit av teoriperspektiva. Den narrative tenkjemåten og forteljinga gjennom det munnlege ordet som hjelpemiddel til forståing av eige liv, slik Bruner og Ricoeur understrekar, blir også skissert.

Metode og utval

Transkripsjonane som utgjer datamaterialet til artikkelen, er ein del av forskingsprosjektet «Dei store undrings- og livsspørsmåla i barnehagen». Føremålet med prosjektet er å skape praksisnær kunnskap om dette temaet. Ved å nytte student-transkripsjonar har eg fått eit breitt materiale til denne artikkelen, henta frå 23 ulike barnehagelærarar. Det er ikkje uvanleg verken i kvantitativ eller kvalitativ forskning å bruke data som andre har samla inn.⁶⁹

Metoden som vart nytta var video eller lydopptak av samtalen.⁷⁰ Videoobservasjon kan opplevast som ein kontrollstrategi, ifølgje Fennefoss og Jansen, fordi den er så avslørande.⁷¹ Sidan det er studentar som filmar, vil observatøreffekten truleg minke og reliabiliteten bli

69 Døme på ein stor nordisk database som blir nytta i kvantitativ forskning er NB-ECEC. I kvalitativ forskning blir det også forska på materiale innsamla av andre. Sjå Gjems 2011a; Afdal 2015.

70 Alle bortsett frå ein student fekk lov til å gjere videoopptak.

71 Fennefoss og Jansen 2012; Bae 1996.

høgare enn om ein undervisar frå ein høgskule eller universitet stod for videoobservasjonen.⁷²

Studentane hadde ansvaret i lag med praksisrettleiari i barnehagen for å innhente informert samtykke frå foreldra, anonymisere materialet, og seinare slette det. Studentane vart bedne om å oppgi alder, kjønn og utdanning til dei som skulle samtale med barnet/barna, og eg ønskte også kjønn og alder på barna som det vart samtalt med. Eg valde å ikkje ha tilgang til videoane, både for å gjere prosjektet gjennomførbart, men også for at barnehagelærarane skulle føle seg så trygge at dei var villige til å delta i prosjektet. Derfor veit eg heller ikkje i kva barnehagar opptaka vart gjorde, bortsett frå at det er praksisbarnehagar til ein høgskule.

I *Forskrift for barnehagelærerutdanning* frå 2012, og enda sterkare i forskrifta som vart vedteken i 2018, er det understreka at studentane skal få innsikt i og få vere med i forskning.⁷³ Studentane som samla inn dette materialet, gjekk første året på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, det betyr at dei samstundes var i arbeid.⁷⁴ Det blir ein slags lærling-praksis.⁷⁵ Sidan dette var eit arbeidskrav i praksis, har også praksisrettleiaren eit ansvar for at oppgåva skulle løysast på rett måte når det gjaldt å få foreldregodkjenning og seinare å slette video-opptaka. Studentane skulle transkribere samtalanene.⁷⁶

Det er ikkje uproblematisk at studentane gjer transkripsjonane, for ein transkripsjon er ei tolking av samtalen. Å ikkje kunne spele videoobservasjonane om att når eg er i tvil om tolkinga, er sjølv sagt eit minus og kan senke validiteten noko. Fordelen med å samle inn på denne måten, er eit

72 Jacobsen 2015:242.

73 KD 2012; KD 2018b.

74 Det var undervist i temaet «Barns undring og spørsmål» og «Filosofisk samtale med barn». Klassen vart valt ut grunna stor interesse for temaet, og gav uttrykk for at dei såg nytten av å få innsikt i forskingsprosessane.

75 Lave og Wenger 2003.

76 Ifølgje Kvale og Brinkmann 2009 er ein transkripsjon både ein transformasjon og ein abstraksjon av materialet. Mange val må takast i samband med ein transkripsjon, og studentane vart bedne om å gjengi samtalanene mest mogleg lydrette med teikn for pausar og metakommunikasjon, ansiktsmimikk og så bortetter. Studentane kunne transkribere på det normaliserte norske skriftspråket dei bruker til vanleg, og transkripsjonane skulle elles ligge så nær opp til talemålet som råd var. Dei fekk sjå korleis andre hadde transkribert liknande samtalar. Transkripsjonane var i alt 115 sider. Eg gjorde alle samtalanene om til normalisert nynorsk for ytterlegare å sikre anonymiseringa.

variert og breitt materiale frå ulike barnehagar der samtalan reflekterer ulike barnesyn, ulike vaksenroller og ulike måtar å nærme seg eksistensielle spørsmål på. Dei data eg har er såleis komplekse, men er eit svært variert materiale som syner den store breidda i praksisfeltet. Som enkeltforskar hadde det vore vanskeleg å samle inn eit så breitt materiale.

Analyse

Analysestrategi

Eg har valt ein abduktiv analysestrategi som kan oppfattast som ein dialektisk prosess mellom teori og data.⁷⁷ Valet mitt av teoretisk analysereiskap vart gjort under arbeidet med det empiriske materialet. Eg starta med å arbeide induktivt, men under lesinga av m.a. sosiokulturell teori, var det stadig nye delar av materialet som opna seg.⁷⁸

Forskingsetikk

Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD. Studentane har sørga for informert samtykke frå foreldra, og for anonymiseringa. Dei har fått klare krav om at alle opplysningar skal slettast etter transkripsjonen. Eg har halde meg til retningslinjene utarbeidde av *Den nasjonale forsknings-etiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, NESH, som gjaldt på tidspunktet då samtalan fann stad.⁷⁹

Det vart lagt vekt på at barna skulle kjenne seg trygge. «Barnets beste» gjeld også i forskings-situasjonar. Dersom eit barn ønskte å sitte på fanget til studenten fordi det kjende seg utrygt, sette studenten kameraet i ein slik posisjon at det heldt fram med å ta opp, medan barnet fekk sitte på fanget og høyre på dei andre.

77 Alvesson og Sköldberg 2008; Thagaard 2011; Afdal 2010.

78 I ein artikkel som er forma som ein samtale mellom tre forskarar, skriv Nina Johannesen, Ann Sofi Larsen og Ninni Sandvik om «fortellingens insisterende handlingskraft», 2013:139. Eg nyttar ikkje same metoden som dei, men det dei skriv om materialet som gjer at dei blir berørt og at det opnar seg nye sider og tolkingar ved å ta materialet att i fleire omgangar i møte med ulik teori, kjenner eg meg att i.

79 NESH 2014. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

Beskrivelse og analyse av materialet

Både kontekst, situasjon og pedagogisk bruk av reiskap høyrer med i skildringa av innhaldet i og strukturen av samtalaner når eg skal finne ut kva som kjenneteiknar den eksistensielle samtalen som støttar barna si undring og meningsskaping.

Eg fekk 23 transkriberte samtalar, som eg nummererte frå logg nr. 1 til logg nr. 23. Av desse samtalaner var 6 med enkeltbarn, 17 med gruppe. Barnehagelærarane i granskninga samtalte såleis helst om eksistensielle spørsmål i barnegrupper og ikkje med enkeltbarn. Eg har eit for lite tal til å kunne generalisere ut ifrå dette funnet. Det er den same variasjonen i val av tema som går att i samtalen med enkeltbarn og samtalen med barn i grupper. Eit par av samtalaner med enkeltbarn skil seg ut. Barnet i den eine av desse samtalaner meiner eg uttrykkjer spiritualitet idet han skildrar saknet av bestefaren sin og set ord på djupe kjensler. Uttrykksmåten er nesten poetisk. Den andre samtalen skil seg ut fordi barnet så tydeleg har appropriert religiøse element inn i kvardagsrutinane sine. Desse samtalaner kjem eg attende til. Studentane kunne ta feltnotat om dei ville, men var ikkje forplikta til det. Samtalen sin vide paraply var «dei store undrings- og livsspørsmåla». Sidan dette var ei praksisoppgåve, kunne studenten velje tema i lag med barnehagelæraren som skulle samtale med barnet/barna. At barnehagelærarane og studentane på denne måten saman eller aleine fekk velje tema, gjorde truleg at det vart lettare for studentane å få ja når det gjaldt å få ein barnehagelærar til å vere med på ein planlagt samtale. Likevel opplevde dei nokre få gongar at dei måtte spørje fleire barnehagelærarar før dei fekk ja. Valfridomen gav svært mange ulike tema å relatere seg til då eg skulle kode og katalogisere materialet. Samstundes gav det eit hint om kva barnehagelærarar meiner er tema om eksistensielle spørsmål. I 11 av samtalaner samarbeidde student og barnehagelærar om tema, i 5 samtalar var det barnehagelæraren som valde tema og barn, og i 7 samtalar valde studenten barn og tema.

Eg hadde ikkje gjeve signal om kor vidt utvalet til samtalaner burde reflektere fleirkulturalitet eller fleirreligiøsitet. Av det innkomne materialet finn eg berre éin samtale der det fleirreligiøse kjem tydeleg til uttrykk. Denne samtalen blir tema i ein eigen artikkel. Det er derfor den «såkalla»

allmenne norske kulturen som kjem til uttrykk gjennom samtalaneg har valt å ta utdrag frå her.

Kategorisering av funn

Ein del tabellar vart laga under koding og kategorisering. Eg tek med nokre av desse for å gjere utvals- og analyseprosessane transparente. Forklaringa til fig. 1 ligg som fotnote.⁸⁰

Samtale nr.	Kontekst	Innhald, planlagt – det faktiske	Startar ved hjelp av materielle artefaktar eller eit aktuelt tema	Respondent- ar (kjønn og alder)	Vaksen samtalepart- nar (Utdanning, alder)	Kven avsluttar samtalen?	Varigheit
-------------	----------	----------------------------------	---	---------------------------------	--	--------------------------	-----------

Fig. 1: Oversiktstabell over samtale-situasjonane.

Etter kvart snevra eg inn tabellane med tanke på problemstillinga, i dette tilfellet til fem kategoriar som går på innhaldet i samtalaneg.

Hovudtema	Eksistensiell samtale fordi	Ikkje eks. samtale fordi	Skaper undring fordi	Skaper ikkje undring fordi
-----------	-----------------------------	--------------------------	----------------------	----------------------------

Fig. 2: Sortering i 'eksistensielle samtalar' og samtalar eg ikkje plasserer i denne kategorien.

Kriteria er gitt ut ifrå definisjonen av eksistensielle spørsmål. Sjølv om dette er planlagde samtalar, vil samtalen vise om tema er viktig og gir gjensvar hos barnet (sjå definisjonen av eksistensielle spørsmål). Det er også høve for barna å fortelje om erfaringane sine i dei samtalaneg som er med i utvalet. Spørsmål om det vesentlege ved menneskelivet tolkar eg som spørsmål om liv og død, utvida til også å gjelde ritual rundt fødsel og død. Samtalen om eksistensielle spørsmål kan fokusere på situasjonar

⁸⁰ Forklaring til fig. 1. Som eit ledd i analysen laga eg ein tabell der eg la inn alle opplysingar eg hadde om respondentane, kontekstane, lengda på samtalaneg, stikkord på planlagde samtaletema og kva det i røynda vart samtala om (stikkord). Sidan eg syntest at barna ofte fekk avspore samtalen, og eg ville finne ut om dette var vanleg, laga eg ein rubrikk for kven som avsluttar samtalen. Der materielle artefakt blei brukt for å få samtalen i gang, eller der samtalepartane hadde eit grunnleggjande tema (at ein valde det barna i barnehagen hadde snakka om), sette eg dette i rubrikken startar.

som skilsmisse, uvennskap og mobbing. Det kan også vere etiske spørsmål kring kva som er sant og rett, t.d. i forhold til å ta livet av dyr eller skeiv fordeling av ressursar på jorda.

Ein annan måte å kategorisere på, er å sjå kva planlagde tema det blir nytta materielle artefaktar i, og kva artefaktar som blir nytta.

Tema	Bok	Bilde	Film
Kjensler	Du er for liten, Albert Åberg		
Overgangsritual		Baby, barnedåp, brudepar, gammal i rullestol, kiste	
Død		Bilde frå lokal hending	
Lykke	Dikt: Livets høyeste lykke er deg		Bilde frå TV-serien Perfekt
Skilsmisse	Da mamma og pappa glemte å være venner		
Mobbing	Uvenner		
Vennskap/uvennskap og korleis bli venner igjen	Da Sammy ble snill		
Jesus, Gud og menneske		Bilde av Jesus og disiplane	
Fødsel og barnedåp	Anita Ganeri: Et liv begynner. Fødsel og dåp.		

Fig. 3: Bruk av materielle artefaktar.

Bøker kan gjere det enklare å halde felles fokus.⁸¹ I dette materialet ser det ut til å vere tilfellet når etiske tema vert handsama, men det er avhengig av leiinga til barnehagelæraren. Ein detalj i eit bilde kan også gi barna assosiasjonar som leier dei bort frå temaet om ikkje barnehagelæraren hankar dei inn att. I dette materialet ser det ut til at bøker også kan hindre undring og kreativitet, kanskje fordi barnehagelæraren blir oppteken med å få dei svara av barna som boka gir, og boka fungerer mest som det Bakhtin kallar ‘det autoritative ordet’. Dette fell utanfor problemstillinga og vil ikkje handsamast vidare i denne artikkelen. I utvalet mitt er det berre boka om skilsmisse som er med, fordi ho ser ut til å kunne skape identitet

81 Garmann og Sandvik 2017.

og gjenkjenning, og såleis støtte barnet med å skape meining (logg nr. 13). Bilde som artefakt er nytta i samtalen om livsovergangar (logg nr. 8).

Skjema 1 og 2 fekk ligge i ro nokre dagar. Så laga eg eit nytt skjema ut ifrå same definisjon, men utan å sjå på det andre skjemaet. Eg hadde då lese gjennom samtalan på nytt. Det kan auke validiteten om eg har mange samanfall når det gjeld kva samtalar eg for det første tolkar som eksistensielle, og dernest tolkar som støttande, utvidande og utdjupande, og motsett – kva samtalar eg tolkar som hindrande og som vanskeleggjer meiningsdanning, undring og utforsking. I denne kategoriseringa valde eg også å notere karakteristika ved dei samtalan som ikkje førte til undring. Dette både for å gjere meg sjølv meir medviten på kva eg tolkar som støttande, og kva eg meiner ikkje er støttande.

Problemstillinga mi inn i dette prosjektet var: *Kva kjenneteiknar samtalar om eksistensielle spørsmål som støttar opp under barnas undring og meiningsskapning?* (S. forkorting for samtale.)

Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D	Gruppe E
S. som aukar undringa og stimulerer	S. som kan auke undringa, men asymmetrien blir utnytta til makt og vi/dei-grupper	S. som har tydeleg forventning om eit bestemt svar ⁸²	S. som manglar referanse i barnas livsverd	S. som ikkje har framdrift
3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 19, 22, 23	16, 21,	1, 14, 18	12, 17	2, 5, 9, 20

Fig. 4: Kva samtalar som fører til/ikkje fører til undring.

Artikkelformatet gjer at eg må ta eit utval av tekstane.⁸³ Grupperingane mine er ei slags gradering av tekstane. Ingen av tekstane kan i seg sjølv vere berre støttande, men i samtalan i gruppe A synest eg at dette er eit hovudtrekk. I gruppe B vert det til dels utøvt makt, sjølv om det også vert oppmuntra til undring. I gruppe C svarar barna som forventa på

82 Desse samtalan høyrer ikkje med til utvalet for artikkelen fordi eg ikkje finn dei støttande når det gjeld undring og meiningsskapning. Dei representerer det Bakhtin kallar 'det autoritative ordet' fordi barnehagelæraren forventar eit bestemt svar. Ofte har desse samtalan ein IRE-struktur: Initiativ, Respons, Evaluation.

83 Eg er klar over at eg med dette vel bort interessant materiale som også kunne ha nyansert gruppe A. (Eg tenkjer spesielt på gruppe B). Sidan materialet er anonymisert, kan det hende eg kan få høve til å ta det att seinare.

spørsmåla. Dette er samtalar om etiske tema ut frå bøker som artefaktar. Samtalane styrkar truleg det etiske medvitet, men tilfører lite ny undring og meiningsskapning. I gruppe D klarer ikkje samtaleleiaren å skape inter-subjektivitet. Samtaleleiaren ser ikkje ut til å skjøne at barnet sitt perspektiv er annleis enn hennar, og barna blir «becomings» og ikkje «beings».⁸⁴ Sakstilhøvet tilhøyrer ikkje barnet si livsverd, skaper ikkje gjenkjenning og blir utan meaning for barnet. Samtalane i gruppe E er noko ulike. Nokre er kjenneteikna ved at barnehagelæraren ikkje lyttar aktivt, men spør om noko nytt når barnet har peika på noko å undre seg over frå barnet sitt perspektiv, andre ved at barnet ikkje vil svare. Andre samtalar går i ring til barna kjedar seg og avleiar/avsluttar samtalen.

Eg kategoriserte vidare samtalan i gruppe A på denne måten:

- a) Samtalen er kjenneteikna ved at barnehagelæraren gir barnet anerkjenning ved å lage spørsmål på grunnlag av utsegna til barnet, ev. ved reformulering/revoicing, slik at spørsmålet blir spissa. Dette gjer at barnet held fram samtalen med å definere, forklare og utdjupe kva det har meint. Utdrag frå samtalan *Gud som magikar. Undring over skapinga* (logg nr.8) og *Godteri berre på laurdagar. Appropriering av gudstru i vekerutinane* (logg nr.19) er gjengjevne.
- b) Samtalen er kjenneteikna ved at barnehagelæraren stiller spørsmål som utfordrar tanken, emosjonane og dei etiske vurderingane til barnet. Utdrag frå *Kanskje skaut eg pappaen til ein unge? Etiske utfordringar ved jakt* (logg nr. 4) og *Skilsmisse. Det er 37 kongler som heng der* (logg nr. 13) er med. Her er tydelege spenningar i samtalen. Dette kjem eg tilbake til under drøftingar.
- c) Samtalen er kjenneteikna ved at barnehagelæraren støttar barnets spiritualitet og undrar seg saman med barnet. Mange delar av samtalar i det rike materialet kunne ha vore tekne fram her, men denne samtalen viser kanskje betre enn andre korleis barnet har ein allmenn spiritualitet som ikkje er knytt til religiøse omgrep som Gud eller Jesus, men til naturen. Utdrag frå samtalen *Farfar er ei stjerne* (logg nr. 15) er gjengjevne.

84 James, Jenks og Prout 1998

Analyseeininga i forskning bygd på sosiokulturell teori er ifølgje Wertsch “Agent-acting-with-mediational means”.⁸⁵ I dette tilfelle er både barnehagelærarane og barna agentar eller handlande, og språket er den viktigaste artefakten eller det medierande middelet. Alle samtalanene skjer i ein barnehagekontekst, det vil seie ein kontekst som skal vere styrt av hovudmottoet «til barnets beste». Dersom barna i samtalen om eksistensielle spørsmål kjem inn på religion, skal lojaliteten til foreldra og deira religiøse oppseding etter Menneskerettane stå sterkt.⁸⁶ Barnehagar med utvida kristen formålsparagraf har ei anna vekt på kristen kunnskapsformidling enn dei andre barnehagane, det kan verke inn på samtalen om eksistensielle spørsmål.⁸⁷ Sjølv om samtalen er planlagt av dei vaksne, får barna i dei samtalanene eg har valt ut, god tid til å kome med eigne forteljingar og innspel.⁸⁸

Utvalet av samtalar eller tekstar eg vil presentere, er gjort ut frå dei ulike undergruppene av kategori A. Eg har avgrensa utvalet til forholdsvis lange utdrag frå fem samtalar.

Funn

Presentasjon og tolking av støttande samtalar om eksistensielle spørsmål

Presentasjon og tolking av dei fem samtalanene blir gitt. Alderen til barna er gjengitt i parentes (år, månader). Alderen til barnehagelærarane står også i parentes. Direkte tale er gjengitt i kursiv, metakommunikasjon i vanleg skrift.

Presentasjon av samtale 1: Gud som magikar. Undring over skapinga

Kontekst: Pedagogen Kari (27) sit på ein krakk framfor barna, barna sit på ein madrass på eit grupperom. Samtalen vert gjennomført etter lunsj, frå 13.00–13.20. Barnehagelæraren har plukka ut barn som likar å prate og

85 Wertsch 1998:28.

86 Köhler-Olsen 2012.

87 Fauske 2012.

88 Skjematisk er det fig. 1 i vedlegget som gir best uttrykk for analyseeininga, sidan skjemaet også inneheld kontekst og metakommunikasjon.

har velutvikla språk: Kim (4,10), Lars (5,1) Per (4,2) og Lone (5,4). Kari har med fem ulike bilde av livsovergangar.

- Kari: *Ja. Eg har med meg noko, for eg tenkte vi kunne snakke litt om ...*
- Per: *Baby!*
- Kari: *Korleis babyane blir til, då? Den vaksne held opp eit bilde av ein baby slik at alle kan sjå det.*
- Per: *Det er dei vaksne.*
- Kari: *Ja, dei høyrer til dei vaksne?*
- Per: *Dei kjem frå magen. Han stryk seg på magen.*
- Kim: *Det er faktisk Gud som lagar dei.*
- Kari: *Det er Gud som lagar dei? Korleis?*
- Kim: *Han bruker ei skattekiste.*
- Kari: *Ei skattekiste?*
- Lone ler.
- Kim: *Ja. Ei trylle-skattekiste.*
- Kari: *Kva han gjer? Kva gjer Gud då? Ho ser spørjande på Kim.*
- Kim: *Han bruker masse ...*
- Kari: *Har han babyen opp i skattekista?*
- Kim: *Nei! Dei tek pulver oppi.*
- Kari: *Tek dei pulver opp i skattekista?*
- Kim: *Ja, og så tryllar dei og så plutselig så kjem det berre ein baby. Det var sånn det skjedde når det ikkje fanst noko menneske på jorda.*
- (Utdrag frå logg nr. 8)

Borna i denne samtalen leikar seg med språket, og undrar seg over dei ulike livsfasane. Jenta veit kanskje meir enn gutane korleis eit barn blir til, for ho ler, men bryt ikkje inn i samtalen. Vidare i samtalen blir barna nesten aldri korrigererte, heller ikkje på faktafeil, men får ei svært tett oppfølging frå barnehagelæraren i form av nye spørsmål. Nokre gongar førekjem poetiske uttrykk eller formuleringar frå myte eller eventyr, som siste setninga her: *Det var sånn det skjedde når det ikkje fanst noko menneske på jorda.* Guten får her høve til å lage si eiga forklaring på det fantastiske underet at eit nytt menneske er født. Gud er med, her som den store magikar som skapar, ikkje av jord, som i skapingsforteljinga i Bibelen, men av pulver, slik magikarar gjer i teiknefilmene på TV. Barna

har ikkje lyst til å avslutte samtalen etter 20 minutt, men barnehagelæraren avsluttar.

Talking av samtale 1

Ifølgje Wertsch har artefaktane både sine avgrensingar og moglegheiter («constraint and affordances»).⁸⁹ I samtale 1 vel guten Kim på fire år å dreie samtalen i retning av at Gud skaper menneske. Forteljinga er sosiokulturelt situert inn i barnehagekonteksten, som ikkje er ein arena for forkynning av kva som er sant og ikkje i religiøse samanhengar. Det er foreldra til Kim som har ansvaret for den religiøse oppsedinga hans. At barnehagelæraren derfor gjentek og ber om utdjuping av det Kim har sagt, fell derfor innanfor det situert forventa. Ut ifrå ein kristen kontekst er det Gud som skapar som er det konstituerande i skapingsforteljinga. Kim fantaserer seg inn i preeksistensen der Gud skaper mennesket. At Gud tryllar med pulver og ikkje skaper av jord som i skapingsforteljinga, må sjåast innanfor forhandlingsmoglegheitene til artefakten i ein barnehagekontekst, «mulighetsbetingelsene» som Afdal nemner dei.

I ein sekularisert og postmoderne kultur seier Afdal at religion eksisterer som bitar og delar, slik også her. Den vaksne er tydeleg oppteken med å anerkjenne barna sine bidrag gjennom utdjupande og oppklarande spørsmål. Bilde blir nytta for å skape intersubjektivitet, eit felles fokus eller ei sak som dei kan samtale om.⁹⁰ Barna får gjere sjølvstendige innspel til samtalen og knyte tema til eigne erfaringar. Den vaksne har med bilde frå alle livsfasane. Bakhtin seier at ytringane våre er fleirstemte, og i barnet sine ytringar ser vi mange ulike kulturelle stemmer.⁹¹ Her er stemmer frå populærkultur, frå livet i heimen eller frå barnehagen, frå eventyr eller mytar og frå kyrkja eller ein søndagsskule. For meg er det kanskje den estetiske undringa som slår meg i denne samtalen,⁹² sidan det også i den vidare samtalen er eit leikande og gledesfylt språk. Heile

89 Wertsch 1998:38–42.

90 Skjervheim 1996.

91 Bakhtin 1986; 1998.

92 Sagberg 2006.

samtalen uttrykkjer på mange måtar barns glede over å få vere til og snakke saman om eksistensielle spørsmål. Barnehagelæraren er tydeleg fokusert på samtalen og barna. Ho skaper nærleik, utdjupar barna sine synspunkt og anerkjenner dei som deltakarar og subjekt. Ho rettar ikkje feil opplysningar som barna kjem med, heller ikkje faktafeil.

Presentasjon av samtale 2: Godteri berre på laurdagar! Appropriering av gudstru inn i vekerutinane

Kontekst: Samtalen mellom Paula (5,8) og den pedagogiske leiaren Kristin (47) skjer i ein barnehage med utvida kristen formålsparagraf. Det heng eit bilde av Jesus og læresveinane hans på veggen. Dei har snakka om kven det er bilde av på veggen, og jenta syntest det likna på ein prest, men kom så på at det var Jesus.

(...)

Paula: *Jesus har skapt dei vaksne, slik at dei ... Støtter handleddet under haka. Han gjorde slik at babyane kan kome ut av mammaen sin.*

Kristin: *Okei, eg forstår... Smiler.*

Paula: *Hmmm ... Og han ber Gud om ting han skal gjere. Gud er tenaren hans.*

Kristin: *Gud er tenar: Han gjer som Jesus seier?*

Paula: *Ja... Dreg seg i T-skjorta.*

Kristin: *Okei ... Så Jesus bruker også å be, slik som du gjer før du skal ete i barnehagen?*

Paula: *Nei, det er slik at viss menneska ikkje har det så godt, så skal ein be til han om å få det betre.*

Kristin: *Jaha! Og då ordnar det seg med ein gong?*

Paula: *Mmmhm Smiler og bit seg i leppa.*

Kristin: *Om eg ber no, om å få ein stor pose med godteri, så får eg det med ein gong? Smiler breitt.*

Paula: *Nøler litt. Du får det av Gud. For då gir Jesus beskjed til Gud at du må få det av han. Gestikulerer med hendene fram og tilbake. Men det er berre på laurdagar!*

Kristin: *Smiler. Ja, det er berre på laurdagar.
Dei kjem også inn på temaet død.*

- Paula: *Alle døyr, men nokre døyr tidlegare enn andre, og nokre kan kome igjen ...*
- Kristin: *Kome igjen?*
- Paula: *Ja, som Jesus. Men som ny jente eller gut. Dei kan hugse livet sitt som dei har levd! Store auge.*
- Kristin: *Oi, det må være spanande.*
- Paula: *Men eg kan ikkje det. Så eg er heilt ny!*
- Kristin: *Ja, det er du nok, eller så kan det hende at du ikkje hugsar det tidlegare livet? Spørjande blikk.*
- Paula: *Nei! Eg er ny, og det veit eg ...*
(Utdrag frå logg nr. 19)

Kristin stiller oppklarande og utdjupande spørsmål. Ho underviser ikkje eller gir rette svar ut frå barnehagen sin basis, men er oppteken av barnet sine tankar og bruker barnehagen sin praksis (bordbøn) som felles referanseramme. Jenta har appropriert bibelforteljningane og teke dei med inn i vekerutinane, og kanskje den aller viktigaste vekerutinen for mange born: laurdagsgodtet. Barnehagelæraren protesterer ikkje på det jenta seier, men utfordrar henne, så jenta må ta stilling til om det ho seier også kan gjelde henne sjølv. På denne måten gir ho jenta tankemessige utfordringar når det gjeld eksistensielle spørsmål. At jenta gestikulerer med hendene kan tyde på stor innleving og intens tenking. Studenten skriv at samtalen var prega av trivsel og stor interesse for temaet.

Tolking av samtale 2

Sidan artefaktane er kulturprodukt, vil det ifølgje Wertsch alltid vere «an irreducible tension»,⁹³ ei ureduserbar spenning, mellom aktøren og artefakten. Dette kjem til uttrykk i samtale 2, der det er ein materiell artefakt, bildet av Jesus og læresveinane hans, som er utgangspunktet for samtalen. For tidlegare generasjonar var dette eit velkjent motiv frå institusjonar som kyrkja og skulen, og barna møtte desse bilda også i barnebiblar i heimen, i søndagsskulen på bedehuset eller i yngreslaget. Men med eit pluralistisk samfunn med nedgang i kristelege foreiningar og lag er

93 Wertsch 1998:25–30.

gjenkjenning av motivet ikkje sjølvst. Jenta seier i samtalen først at ho synest det liknar på ein prest, og bøyer seg nærare, studerer ansiktet og seier at det ser ut som Jesus. Ho kjenner nok ulike bilde av Jesus, sidan ho går i ein barnehage med utvida kristen formålsparagraf. Men for eit barn utan ein kristeleg kunnskapsbakgrunn kunne Jesus på bildet truleg vere kven som helst frå gamle dagar. Bildet ville ikkje kunne nyttast umiddelbart til ein samtale om Jesus.

Jenta har høyrte om at det går an å ha fleire liv, ein tanke med bakgrunn i austleg religion, og som har blitt eit populært tema i nyreligiøsitet. Barnehagelæraren utfordrar tenkinga hennar med å spørje om dette også gjeld henne, noko som svært tydeleg blir avvist.

Säljö seier at vi gjennom å delta i ulike sosiale praksisar tileignar oss ulike symbolske reiskap som blir avgjerande for verkelegheitsoppfatninga vår.⁹⁴ Denne jenta har appropriert trua på Gud og Jesus inn i kvardagen sin, truleg gjennom at ho går i ein barnehage med utvida kristen formålsparagraf der det ofte blir fortalt ei bibelforteljing kvar veke.⁹⁵ Øvst i hierarkiet med hennar åndelege hjelparar står Jesus som har Gud til tenar. Han sørgjer for at menneske som ber Jesus om noko, har det bra. Samtalen står nokså fritt i forhold til truslære og dogme, dette tyder på appropriering inn i jenta si eiga verkelegheitsoppfatning, «Internalization as Appropriation».⁹⁶ Sjølv om det er eit asymmetrisk forhold mellom vaksne og barn i barnehagen, er partane nokså likeverdige i denne samtalen. Begge ser ut til å kose seg, og sjølv om barnet blir bede om å utdjupe meiningane sine ved utfordrande spørsmål, synest dette meir å skape intens tenking enn press. Jenta blir ikkje taus, men forklarar kva ho vil fram til.

Presentasjon av samtale 3: Kanskje skaut eg pappaen til ein unge? Etske utfordringar ved jakt

Kontekst: Samtalen er mellom ein pedagogisk leiar på 40 år (kjønn ikkje oppgitt) og 6 gutar på 5 år (Roger, Stein, Leiv, Sverre, Gunnar og Knut). Det heile startar nokså kaotisk, sjølv om den vaksne har planlagt ei

94 Säljö 2001.

95 Fauske 2012.

96 Wertsch 1998:53.

hyggeleg opning der alle held kvarandre i hendene. Dei knip kvarandre så hardt at det blir tull og tøys. Spørsmålet den vaksne stiller i starten er nokså ope og filosofisk, men gutane har tankar og forslag:

- Pedagog: *Kva tenkjer de når eg seier liv?*
 Stein: *Det betyr at vi skal leve.*
 Roger: *Det er at han lever.*
 Stein: *Dyr kan leve, men vi døyr dei med knivar og sånn.*
 Pedagog: *Kven er det som døyr dei?*
 Alle borna i kor: *Det er vi menneske.*
 Pedagog: *Hugser de då Sverre spurte om nokre dyr er stygge fordi dei et andre dyr?*
Er vi ikkje stygge då når vi et andre dyr?
 Stein: *Nei, vi er ikkje stygge. Vi treng berre mat.*
 Pedagog: *Dei dyra som drep, treng ikkje dei mat?*
 Sverre: *Jau, men dei veks opp igjen, der veks fleire og fleire, så dei kan berre døy. Sverre har store auge og lever seg veldig inn i det når han fortel.*

Seinare i samtalen utfordrar den vaksne borna med eit etisk dilemma etter at dei har snakka om jakt.

- Pedagog: *Er det lov å skyte berre for å skaffe seg mat?*
 Roger: *Ja.*
 Pedagog: *Utan å tenkje på at vi tar liv? Er det heilt OK? Utan nokre kjensler skaut eg ein hjort. Kanskje skaut eg pappaen til ein unge? Kan det ikkje skje at eg tenkjer slik?*
Ingen barn seier noko. Alle er stille. Stein klør seg i hovudet.
 (...)
 (Utdrag frå logg nr. 4)

Det er sjeldan i samtalanane at den vaksne utfordrar borna så sterkt som her, og verkeleg gir dei materiale som kan gi tenkjesmerter.⁹⁷ I ei gruppe

97 Osholt og Schelderup 2013.

gutar som har fedrar som går på jakt, verkar dette nok ekstra sterkt som referanseramme.

Talking av samtale 3

Medierte handlingar har ifølgje Wertsch ofte fleire mål eller føremål som delvis kan stå i konflikt med kvarandre («The Multiple Goals of Action»)⁹⁸ Desse kjem ikkje fram med det same. Det kan synest som barnehagelæraren ønskjer å starte ein filosofisk samtale. I alle fall er startspørsmålet «Kva tenkjer de når eg seier liv?» filosofisk. Gutane responderer på spørsmålet på ein adekvat måte, og dreier så raskt samtalen i retning av skilnaden mellom menneske og dyr, og kva rettar vi menneske har som art. Dette er i og for seg også gode filosofiske spørsmål. Samtalen avdekkjer etter kvart ulike målsettingar. Den verkelege spenninga mellom ulike målsettingar kjem ved barnehagelæraren sin bruk av språket. Gjennom den personifiserande språkbruken transformerer barnehagelæraren heile jaktscena, så jakt blir refleksjon over mord: «(...) Utan kjensler skaut eg ein hjort. Kanskje skaut eg pappaen til ein unge?» («Transformation of mediated Action»)⁹⁹ Barna identifiserer seg med kalven som blir utan pappa. Barnehagelæraren har gitt dei eit etisk dilemma og eit eksistensielt tema som dei sikkert kjem attende til, og kanskje ein og anna pappa som kjem heim med vilt får høyre setninga: *Kanskje skaut du pappaen til ein unge?* Men dette er også eit spørsmål som krev vidare bearbeiding og nye samtalar. Ut frå vestleg kristen kontekst ville ein her drage inn berekraftig forvaltning i forhold til skaparverket i dei vidare samtalaner rundt temaet. Dette vil vere naturleg då gutane i den vidare samtalen seier at det er Gud som bestemmer. (Denne delen er ikkje gjengitt her.) Studenten seier ikkje noko om at dette er ein fleirkulturell kontekst. Ut ifrå det gutane seier, kan det verke som at denne guteflokken er van med jakt. Her er truleg ingen frå hindu- eller buddhistheimar som ofte tek heilt avstand frå jakt.

Det som likevel gjer dette spørsmålet så kraftig, nesten brutalt, er at barnehagelæraren utfordrar barna til å stille kritiske spørsmål ved

98 Wertsch 1998:32–34.

99 Wertsch 1998:43–46.

allmenn livsførsel, også ein livsførsel som representerer heimane til barna. Orda som barnehagelæraren bruker, gjer det nært og forståeleg. Når barnehagelæraren bruker ord som pappa og unge, er ikkje kalven lenger eit objekt, men blir eit subjekt barna kjenner seg att i og har sterke emosjonar knytte til. Her blir det eit spenningsforhold mellom det som barna har lært ved det Rogoff kallar *guided participation*, gjennom å delta i heimen sine jakthistorier og bearbeiding av kjøtt og kjøttprodukt i samband med jakt, og spørsmålet barnehagelæraren stiller. Temaet har blitt eit etisk dilemma og bør arbeidast vidare med i barnehagen, gjerne både i samlingsstund og gjennom filosofisk samtale. Det er nærliggande å tenkje både på den næraste utviklingssona og samarbeid med heimane her. Barnet må ikkje bli ståande åleine med spørsmålet, men må kunne lære å sjå det frå ulike perspektiv, også frå den norske kulturkrinsen der jakt er naturleg ut ifrå synspunkt om berekraftig utvikling og hausting av overskotet i naturen. Både humanetikk og kristendom skil mellom verdien av dyr og menneske, der mennesket har prioritet. I dag vel likevel stadig fleire unge i Noreg å ta bort kjøttmat og bli planteetarar av ulike grunnar. Eksistensielle spørsmål om berekraft og å ødelegge livsgrunnlaget for framtidige generasjonar, er spørsmål som får aukande aktualitet framover, noko som også viser att i Rammeplanen frå 2017.¹⁰⁰

Presentasjon av samtale 4: Skilsmisse. Det er 37 kongler som heng der

Kontekst: Samtalen er mellom ein barnehagelærer, Britt (30), Siri og Selma (5) og Vetle (5). Vetle sine foreldre har vore skilde i to månader. Dei har først lese boka: *Da mamma og pappa glemte å være venner*.

(...)

Britt: *Kva synest de om at mammaen og pappaen krangla då? Er det vanleg?*

Vetle: *Lener seg på skuldra til den vaksne: Nei. Kan vi snart gå ut no?*

100 KD 2017.

- Britt: *Vi skal ut om ei bitte lita stund. Synest de synd på jenta i boka?*
- Vetle: *Ja.*
- Britt: *Kvifor det, då?*
- Jentene: *Fordi pappaen hennar flytta.*
- Vetle: *Det er 37 kongler som heng der.*
- Britt: *Kjenner de nokon som har mamma og pappa som ikkje bur saman?*
- Vetle: *Pappaen min.*
- Britt: *Ja, han har flytta.*
- Vetle: *Eg har overnatta hos han.*
- (...)
- Britt: *Kva følte du når pappaen din skulle flytte?*
- Vetle: *Når han skulle flytte, då vart eg lei meg.*
- Britt: *Det skjøner eg.*
- Selma: *Då kan du bo både hos mamma og pappa, det er jo bra det.*
- Britt: *Vart du litt redd då?*
- Vetle: *Neeei. Legg seg ned. Vil ikkje sjå den vaksne.*
- Britt: *Kva tenkte du då?*
- Vetle: *Tenkte på mamma og pappa. Vil ikkje sjå på den vaksne.*
- Britt: *Vil du fortelje oss korleis det var?*
- Vetle: *Det var ikkje gøy.*
- (Utdrag frå logg nr. 13)

Denne barnehagelæraren er ikkje redd for å samtale om det som skapar vanskelege emosjonar som lengsel og sagn, men bruker ein materiell artefakt der ho finn referansebakgrunn for å få i gang samtalen og kunne ha felles fokus. Dette er ein del av barnet si erfaringsverd akkurat no. Guten viser ubehag ved aktivt å prøve å kome seg unna, først med å leggje seg på skuldra til den vaksne og spørje om dei snart skal ut. Når dette ikkje fungerer, forsøker han ein avleiingsmanøver. Kanskje dei er opptekne med tal i barnehagen sidan han tel kongler? Barnehagelæraren vik ikkje unna, men held fram den vanskelege samtalen. Guten deltek og svarar på dei skumle spørsmåla, men reint kroppslig legg han seg ned på golvet og ser ikkje på barnehagelæraren lenger. Guten set ord på kjensla av tapet då pappa flytta: Han vart lei seg, og det var ikkje gøy, men då barnehagelæraren spør om han vart redd, avviser han det. Ho får guten

til å tenkje etter kva kjensler han har overfor eit eksistensielt problem. Gjennom stillasbygging innanfor den næraste utviklingssona hjelper ho guten vidare i prosessen med å bearbeide eit eksistensielt spørsmål, men nokon lett samtale er det verken for barnehagelæraren eller guten. Jentene som deltar prøver å dempe guten si smerte ved å sjå saka frå ei meir positiv side.

Talking av samtale 4

Eit hovudpunkt i mediert handling er at ein ikkje kan avgrense ei slik handling til individet, men at det er eit naturleg samband mellom kulturelle, institusjonelle og historiske kontekstar som slike handlingar skjer i. Dei kulturelle reiskapane er såleis, ifølgje Wertsch, kulturelt, institusjonelt og historisk situerte.¹⁰¹ Denne guten ønskjer heile tida å flytte scena bort frå seg sjølv, ut eller til konglene som heng der. Han har ikkje heilt klart å appropriere den nye verkelegheita si, der foreldra bur kvar for seg, og prøver derfor å distansere seg. Han har såleis opphavleg ei anna målsetting for interaksjonen og samtalen enn barnehagelæraren. Her er det mange mål som er i aksjon samstundes og høgst motstridande målsettingar mellom den vaksne og det eine barnet («The Multiple Goals of Action»)¹⁰² Barnehagelæraren bruker forteljinga i boka som moglegheit for ei ny utviklings- eller læringsbane for guten («Developmental Paths»)¹⁰³ Han kan utvikle seg, få ei ny innsikt i at det går an å leve på ein ny måte med skilde foreldre.

I denne samtalen er ei forteljing utgangspunktet for identifikasjon. Ifølgje Ricoeur byggjer det narrative bru mellom det eksistensielle, det kosmiske og den historiske tida.¹⁰⁴ Denne guten har fått eit eksistensielt problem inn på livet og treng at nokon hjelper han med å finne attende fotfestet i eiga historie. Også ein dialog kan byggje bruer frå det kjende til det ukjende og slik hjelpe barnet med å skape meining i eit tilvære som akkurat no er kaotisk for guten.¹⁰⁵ Første steget til å få kontroll over tilværet igjen, er

101 Wertsch 1998.

102 Wertsch 1998:32–34.

103 Wertsch 1998:34–38.

104 Ricoeur 1999.

105 Rogoff 1990.

å sette ord på eigne opplevingar, og såleis kunne uttrykkje det vanskelege. Kanskje vi kan bruke omgrepet *støttande stillas* om den forteljinga barnehagelæraren har funne fram som gir høve til identifikasjon? Han har truleg opplevd skilsmisja som eit kontraktsbrot mellom dei avtalar som gjaldt mellom han og foreldra. No må nye forhandlingar til så han og foreldra kan skape ei ny forteljing og eit nytt tilvære, men opplevinga av tap er der, og dei vaksne i barnehagen må gi tid og støtte til sorgreaksjonar.¹⁰⁶ Det å vere ein sensitiv vaksen og kunne referere til barn si livsverd i samtalanen kan føre til «ein meiningsskapande og utvidande dialog».¹⁰⁷

Presentasjon av samtale 5: Farfar er ei stjerne

Kontekst: Samtalen er mellom Joakim (5) og pedagogisk leiar Olga (41). Samtalen går føre seg inne på avdelinga medan dei andre borna er ute. Barnet og den vaksne sit på kvar sin stol ved sida av eit bord med ansikta vende mot kvarandre. Olga har sagt at hønene hennar er døde.

(...)

Olga: *Då var det ein unge som sa til meg: Veit du, Olga, då er hønene dine blitt til ein engel. Trur du det går?*

Joakim: *Nei, men viss folka døyr, då blir dei til ei stjerne. Har tommelen halvvegs inn i munnen.*

Olga: *Viss folka døyr?*

Joakim: *Ja.*

Olga: *Blir dei til ei stjerne seier du? Tar fingeren på haka og ser undrande ut.*

Joakim: *Ja.*

Olga: *Det må då vere noko veldig fint. Hæ? Ei stjerne som alltid er oppe på himmelen og skin?*

Joakim: *Ja, då får eg sjå fleire stjerner enn før. Den kjem sikkert om natta.*

Olga: *Alle folka som er oppe på himmelen, er det folk som har døydd? Løftar hendene og dannar ein sirkel i lufta.*

Joakim: *Ja, men viss det ikkje fanst stjerner, når... ehm ... når berre eitt menneske døydde, så kom det berre ei stjerne. Tar opp eine*

¹⁰⁶ Hundeide 2007; Øvreeide 2009.

¹⁰⁷ Hundeide 2007:68.

handa og dunkar henne i bordet: *Eitt menneske, ei stjerne. Ja, og når eitt menneske døyr, blir det to stjerner, og så ein til blir det tre stjerner, så fire, så fem.* Tar opp begge hendene og dunkar dei i bordet kvar gong han seier stjerne.

Olga: *Kvifor blir vi til stjerner når vi døyr?* Lener seg framover og tek han roleg i handa.

Joakim: *Fordi då levde vi opp igjen for då må man bli til ei stjerne.*

Dei snakkar litt om stjerner om natta.

Joakim: *Nei, men på natta på kvelden, då skal eg sjå ei stjerne er komen opp.* Hissig og trykk på «ei stjerne er komen opp».

Olga: *Kven si stjerne då?*

Joakim: *Farfar! Men då fær heile kroppen hans opp, og når han er komen opp er han blitt ei stjerne.*

Olga: *Tar det lang tid, trur du?*

Joakim: *Kjempelang tid.* Dreg på orda, trist i stemma.

Olga: *Gjer det?*

Joakim: *Ja.*

Olga: *Korleis veit vi at han er komen opp og blitt ei stjerne? Kjenner vi det i kroppen at vi kan gå ut og sjå han? Set fingrane mot brystkassa. Får vi på ein måte beskjed?*

Joakim: *Meiner du farfar er her? Då skal eg sjå han, skal eg sjå han ...*
Drøymmer seg vekk. Det går ikkje an. Å sjå farfar.

(Utdrag frå logg nr. 15)

Barnehagelæraren Olga bruker den folkereligjose førestillinga om at levende vesen blir til englar når dei dør, men barnet avviser kontant denne førestillinga og presenterer si eiga. Barnehagelæraren er sensitiv og oppfordrar barnet til å utdjupe det han meiner, og guten får sette ord på og får kontakt med djupe kjensler inne i seg. Eksistensielle spørsmål blir her knytte til sterke emosjonar. Smerta ved tapet av farfar er tydeleg ved at guten er trist i stemma og drøymmer seg bort. Han gjentek også ønsket om å sjå farfaren to gongar dersom han viser seg som ei stjerne. Spenninga mellom det realistiske, det evige og minna skaper vakre og poetiske uttrykk. Barnet får høve til å sette ord på sorga og saknet.

Talking av samtale 5

Språket som artefakt skaper både avgrensingar og moglegheiter («Constraint and Affordances»)¹⁰⁸ Barnet vel i denne interaksjonen sine eigne språklege symbol som han nyttar i samtalen med barnehagelæraren. Barnet knyter den døde farfaren til stjernene som han kan sjå langt der ute. Guten er ute etter å sjå ei bestemt stjerne, det er farfaren si stjerne, og han ser han reise gjennom atmosfæren, og det skjer ein transformasjon: *då fær heile kroppen hans opp, og når han er komen opp er han blitt til ei stjerne*. Artefakten, stjerna som symbol, har både moglegheiter, «affordances», men også avgrensingar, «constrain»: «Det går ikkje an. Å sjå farfar.» Symbolet kan ikkje erstatte ein levande bestefar.

Sagberg og DeMarinis meiner begge at mennesket har ein ibuande spiritualitet som gjer at alle menneske har eit behov eller ein trong til å søkje mening utover seg sjølv, og bli sette inn i moralske relasjonar til natur, til seg sjølve og andre, og til det eller den som er over oss.¹⁰⁹ Barnet sine tankar og kjensler knyter seg her til den spirituelle dimensjonen og ikkje til nokon spesiell religion. Her er det oppretta intersubjektivitet i dialogen, men også i forteljinga, og det blir eit møte mellom det eksistensielle, det kosmiske og den historiske tida, slik Ricoeur seier.¹¹⁰ Symbola er her, slik eg opplever det, ikkje knytte til Gud eller nokon religion. Guten avviser forslaget om hønene som blir til englar. Stjerna som symbol for dei døde er for guten knytt til nattehimmelen og himmelrommet. Barnehagelæraren følgjer opp på ein relevant måte. Barnet får sette ord på saknet, for det tek kjempelang tid før han får sjå farfar på himmelen, og spenninga mellom det å ha ein levande farfar nær og ei stjerne langt borte tek barnet inn i draumen – dessverre med eit trist, men realistisk resultat.

Dette er også det Bakhtin kallar ei fleirstemt ytring.¹¹¹ Her er ein åndelig dimensjon med, både undring og spiritualitet. Barnehagelæraren prøver å skildre det barnet kjenner på, slik at samtalen blir ei veksling

¹⁰⁸ Wertsch 1998:38–42.

¹⁰⁹ Sagberg 2008; DeMarinis 2008.

¹¹⁰ Ricoeur 1999.

¹¹¹ Bakhtin 1986.

og deling av opplevingar som så blir utdjupa og sett inn i barnet si eiga historie. Barnet har ein lengsel utover tid og rom. Samstundes er Joakim så stor at han forstår at det ikkje går an å få attende dei døde.

Drøfting

Intersubjektivitet og den næraste utviklingssona

Barn er søkjande, og ifølgje Bostad er dette ein «åpen, fordomsfri og ikke-dogmatisk søken».¹¹² Når det gjeld å finne eit sams trekk ved dei samtalane som støttar opp under barnas undring og meiningsskapning, er det spesielt Vygotskys omgrep «den næraste utviklingssona», og denne nært knytt til intersubjektivitet som «trengjer seg fram» dess meir eg fordjupar meg i desse samtalane.¹¹³

Sjølv om Vygotsky utvikla teoriane sine i ein sovjetstat prega av eit kommunistisk regime som ikkje gav særleg rom for undring og spiritualitet, kan eg nytte teoriane hans som analysereiskap på samtalane. «Den næraste utviklingssona» krev ein inngåande kjennskap til barnet og barnet sitt utviklingspotensial.¹¹⁴ Teorien om «den næraste utviklingssona» kan knytast til kunnskapen om spontane og vitskapelege omgrep. Undervisningsinstitusjonar som skule er spesielt eigna for å omforme tenking, grunna at kjernen i skulen er det særleine sosiale fellesskapet mellom vaksne og barn.¹¹⁵ Eg ser ingen grunn til at dette ikkje også skal gjelde for barnehagen. Nettopp i samarbeidet om tenking vil barns spontane omgrep kome i kontakt med dei vaksne sine vitskapelege omgrep, ifølgje Vygotsky. Gjennom at barnet og den vaksne samarbeider, og begge tar del i prosessen, kan barnet først eit steg vidare i utviklinga, lenger enn det ville ha klart åleine.¹¹⁶ No meinte Vygotsky at alle fag hadde si historie, og at ein måtte ha inngåande kjennskap til

112 Bostad 2018:162.

113 I samtalane som ikkje verkar støttande, synest dei vaksne meir opptekne med å presentere sine eigne tankar og planar, enten det gjaldt å formidle ein bestemt etikk, eller det gjaldt å motivere for noko den vaksne, men ikkje barna var opptekne av. Intersubjektiviteten, barnets perspektiv og blikket for «den næraste utviklingssona» manglar.

114 Bråten 2012.

115 Bråten 2012.

116 Daniels 2011:311.

faget for å kunne vere med på barnet si faglege utvikling.¹¹⁷ Eksistensielle spørsmål og undring har lengre røter attende i historia enn dei fleste fag. Det Bostad kallar *det epistemologisk betinga perspektivet* kan vere ei slik utviklingssone. Denne forma for undring har ei «overskridande, radikal og eksistensiell rolle» å spele, og derfor står også mykje på spel. Den vaksne i ein slik kommunikasjon må trø varsamt fordi ein kan øydeleggje barnet si opne, leikande og utforskande søking i ein slik prosess. Samstundes kan ein også stimulere barnet si tenking gjennom å vere merksam og støttande innanfor «den næraste utviklingssona». Bae skriv om barns medverknad:

I den grad barn møtes med mye kommunikasjon som overprøver deres måte å tenke og uttrykke seg på skapes tvil om at de har lov til å tenke slik de gjør. De blir ufrie til å dele det de tenker. I en slik atmosfære vil deres tankefrihet innskrenkes, parallelt med at de risikerer å føle seg uthengt/ydmyket i andres øyne. Retten til å tenke fritt får dårlige vilkår.¹¹⁸

Dei støttande samtalanene i materialet mitt viser intersubjektivitet med barnet. Barnehagelæraren tar barnet sitt perspektiv og prøver å stimulere barnet og hindrar ikkje barnet sine emosjonar. Barnet si utvikling står i sentrum. Det å ha dette perspektivet hindrar ikkje barnehagelæraren i å utfordre barnet, men på ein måte som verken gjer dei ufrie eller innskrenkar tankefridomen deira. Nettopp derfor vil eg kalle den pedagogiske verksemda som barnehagelærarane arbeider med for stillasbygging i «den næraste utviklingssona». Barnehagen er første ledd i det livslange utdanningssystemet, og grunnlaget for tenkinga, også den kritiske tenkinga, blir for mange lagt her.

Spenningar i samtalen

«Den næraste utviklingssona» kan vere knytt til ulike tema i materialet mitt, noko som syner vanskanene med å avgrense eksistensielle spørsmål.¹¹⁹

¹¹⁷ Vygotsky 1978:91; Thurmann-Moe 2012:156.

¹¹⁸ Bae 2006:22.

¹¹⁹ Medan eg i starten undra meg over kvifor barnehagelæraren ikkje retta barna i samtalen, gjengitt som logg nr. 8, ser eg ved gjentatte gjennomlesingar at ved å handle som ho gjer, blir fanta-

Ein kan diskutere om samtalen om jakt, gjengjeven som logg 4, går for langt i å stille kritiske spørsmål med tanke på barnehagen sitt samfunnsmandat. Samfunnsmandatet til barnehagen synleggjer at han er ein samfunnsinstitusjon med eigne fullmakter, utdjupa i lovverk og rammeplan. Barnehagen sitt mynde skal, ifølgje rammeplanen, utøvast i samarbeid og forståing med heimen. Det er tydeleg på samtalen at desse gutane kjem frå eit miljø der det er vanleg med jakt til matauk. Om samtalen stoppar her, og temaet ikkje blir tatt opp att, kan denne samtalen opplevast som opptakt til kritisk tenking til jakt generelt, og dermed av ein aktivitet som barna sine føresette held på med. Då kan måten barnehagelæraren formidlar temaet på, oppfattast som bruk av makt, sidan det er ho/han som har definisjonsmakta og medierer ein bruk av språket som heilt klart gjer at barna identifiserer seg med hjortekalven. I så fall kan dette tolkast som det Bakhtin kallar 'det autoritative ordet' som gjer slutt på dialogen.¹²⁰ Dersom temaet seinare blir tatt opp i filosofisk samtale, t.d. om kor vidt det er ein skilnad mellom dyr og menneske, om forvaltning, berekraftig utvikling og økologi, meiner eg at nettopp denne personifiseringa av kalven kan skape eit engasjement som elles ikkje hadde oppstått i barnegruppa. Foreldresamarbeidet i barnehagen har gode føresetnader, fordi ein møter dei føresette ved bringing og henting kvar dag, og såleis har høve til å orientere foreldra om kva ein held på med. I barnehagen kan ein arbeide vidare med tema som engasjerer på tvers av fagområde. Dette er heilt klart ein av samtalanene der eg sjølv gjerne skulle ha vore til stades, eller sett videoen for sjølv å sjå uttrykka i barneandleta der dei blir stille og klør seg i hovudet.

Nokre gongar, som i samtalen om skilsmisja (logg 13) og samtalen om farfar som er død (logg 15), er dei eksistensielle spørsmåla særskilt

sien, det kreative og estetiske framelska. Og når guten avsluttar skapings saga si med: «Det var sånn det skjedde når det ikkje fanst noko menneske på jorda», og vi ser at han saman med Gud er attende til det preeksistensielle, opplever eg at han har fått utvikla dei eksistensielle spørsmåla sine gjennom tenking og fantasi. I samtalen om godteriet på laurdagar (logg 19) finn dei to raskt felles tone og intersubjektivitet. Det er tydeleg at barnehagelæraren ønskjer å øve opp jenta til å stille kritiske spørsmål til hennar oppfatningar av religion i kvardagen, men ho gjer det på ein måte som ikkje smakar av overprøving, men som utfordrar jenta til å utdjupe. Der og då løyser jenta det på ein måte som for henne er innlysande, men slik eg oppfattar det, har barnehagelæraren her lagt kimen til å stille kritiske spørsmål.

120 Wertsch 1998:66.

nærverande i barna sine liv. Å få den støtta barna treng til å sortere sorga, plassere henne, men likevel kome seg vidare, vil vere viktig. Barnehagelæraren må vere villig til å støtte barnet i den eksistensielle samtalen som på sikt kan hjelpe barnet med å sjå ny meining, sjølv om det er utfordrande.¹²¹

Oppsummering

Bostad skriv at vi må ha ei form for identitet eller oppleving av å vere menneske i verda for å kunne søkje etter ei meining med våre liv. Det er denne danninga til eit meningsfullt liv i verda barnehagen skal vere med å utvikle. *Kva kjenneteiknar så samtalar om eksistensielle spørsmål som støttar opp under barnas undring og meiningsskaping?* Dei støttande samtalaner er intersubjektive. Sakstilhøvet er henta frå barnet si livsverd, men er samstundes også noko den vaksne kan undre seg over og finne meining i å snakke om. Trass den asymmetriske relasjonen som er mellom vaksne og barn i barnehagen, er den vaksne og barnet i støttande samtalar likeverdige subjekt. Den vaksne nyttar ikkje samtalen til å utøve makt, men er heller ikkje redd for å utfordre barnet. Emosjonar som barn har i slike samtalar får lov til å kome til uttrykk. Sist, men ikkje minst, har den vaksne eit vake auge for barnet si «nære utviklingssone», også når det gjeld eksistensielle spørsmål. Barnehagelæraren bør gi barna ei kjensle av å vere så verdifulle at vaksne i barnehagen synest det er interessant å undre seg og samtale i lag med dei, også om den spirituelle dimensjonen som mange barn opplever at dei vaksne unngår. Undringa og respekten for livet og kvarandre bør kjenneteikne samtalaner om eksistensielle spørsmål i barnehagen. Slike samtalar kan gi både den vaksne og barnet nye tankar om dei store undrings- og livsspørsmåla.

Pedagogiske Implikasjonar

Personalet skal utforske og undre seg over eksistensielle, etiske, religiøse, livs-
synsmessige og filosofiske spørsmål saman med barna.¹²²

121 Øvreide 2009.

122 KD 2017:55.

Forskinga mi er empirisk, eg ønskjer å beskrive det som skjer i barnehagefeltet i praksis. Dei funna eg har gjort, kan gi ein peikepinn på kva ved dagens praksis som bør halde fram, eventuelt endrast. Eg har tidlegare sjølv observert 18 dagar i fire ulike barnehageavdelingar med tanke på å fange opp dei store undrings- og livsspørsmåla i kvardagssituasjonar. (Sjå Fauske 2018.) Nokre få djupe samtalar om eksistensielle spørsmål vart observert, men mange samtalar av kategorien utforskande og undrande var det ikkje.

Det går heilt tydeleg fram av materialet som ligg bak denne artikkelen at mange barn synest det er spanande å delta i samtalar om eksistensielle spørsmål. Men då må samtalen ha referansebakgrunn som barnet kjenner seg att i og vere likeverdig, for å tvinge eit vaksenperspektiv ned over barna skaper verken undring eller meiningsdanning.¹²³ Barnehagen må vere medviten om utviklingspotensialet personalet kan ha når det gjeld undring og eksistensielle spørsmål, og personalet bør byggje stillas og hjelpe barnet med å skape mening.

Forsking viser at det pedagogiske personalet synest det er vanskeleg å arbeide med fagområdet ERF. Sidan spørsmål om religion, livssyn og eksistens framleis er tabu i mange barnehagar, kan det vere lurt at den enkelte barnehage set samtalar om eksistensielle spørsmål på agendaen for å oppfylle krava i Rammeplanen. Å innhente løyve frå foreldra til å ta opp samtalar om ulike eksistensielle tema mellom barn og personale på video, med tanke på å auke kvaliteten i samtalen med barna, kunne vere ein måte å sikre dette på. Å drøfte samtalen i personalgruppa etterpå vil kunne auke merksemda rundt slike tema og ufarleggjere dei. Det er viktig at fokuset på samtalan held seg over eit visst tidsrom så alle i personalet får prøve, og at slike samtalar blir det normale.

Funna har også implikasjonar for barnehagelærarutdanninga. Barns undring og eksistensielle samtalar av ulikt slag har som oftast alt ein plass i undervisninga, men i tillegg kunne ei av praksisoppgåvene i SRLE, med utgangspunkt i rammeplanen sine krav om samtalar om eksistensielle spørsmål, vere nettopp ein slik samtale som ein kunne ta opp på video og

123 Samtalane i gruppe D i materialet mitt er gode døme på korleis samtalan går i stå når den vaksne ikkje er open for barna si livsverd.

sidan diskutere med praksislæreren. Det vil kunne gjere slike samtalar meir vanlege, gi studenten ei første innføring i forskning på praksisfeltet, og også gjere den komande barnehagelærer meir interessert og fokusert på kva slike spørsmål har å seie for identitets- og dannelsingsprosessane til barna.

Litteratur

- Afdal, Geir 2010. *Researching religious education as social practice*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann.
- Afdal, Geir 2013. *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, Geir 2015. «Modes of learning in religious education». *British Journal of Religious Education* 37/3:256–272.
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg 2008. *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, Hilde Merete 2013a. *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Amundsen, Hilde Merete 2013b. «Danning til livet – et fortolkende prosjekt». Kjetil Steinholt og Maria Øksnes (red.). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*: 169–187. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Amundsen, Hilde Merete 2018. *Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp. Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen*. Doktoravhandling: Trondheim NTNU.
- Ashby, Robert 1999. «Hva i all verden er spiritualitet?». *Humanist* 25/1:68–79.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2006. «Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring». Olga Dysthe (red.). *Dialog, Samspel og læring*:173–194. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bae, Berit 1996. *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, Berit 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, Berit 2006. «Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen». Berit Bae, Brit Johanne Eide, Nina Winger og Aud Eli Kristoffersen *Temahefte om barns medvirkning*: 7–27. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, Berit 2009. «Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn». *Barn nr. 1*, 9–28. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Bae, Berit (red.) mfl. 2012. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitsj 1981/1990. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. M. Holquist (Ed.). Trans by C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

- Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitsj 1986. *Speech Genres and Other late Essays*. C. Emerson and M. Holquist (Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitsj 1998. *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Ragnar Slaattelid. Bergen: Ariadne forlag.
- Barne- og Familiedepartementet 2004. «Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren». *Innspill til Barne- og familiedepartementets arbeid med revidering av lov om barnehager*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. (08.05.2018). Henta frå: <https://docplayer.me/18009507-Innspill-til-barne-og-familiedepartementets-arbeid-med-revidering-av-lov-om-barnehager.html>
- Bostad, Inga 2018. «Om det forunderlige – da tvilen tok over (for-) undring». Moira Von Wright og Tone Kvernbekk. *Barn og deres voksne*: 162–176. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brekke, Øystein 2014. «Danning i egne og andres rom». Stig Broström, Tone Lafton og Mai-Ann Letnes (red.). *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming*: 175–197. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brenna-utvalet 2010. *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Bruner, Jerome 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge-Massachusetts-London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge-Massachusetts-London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome 1991. «The Narrative construction of reality». (10.05.2017). *Critical Inquiry* 18/1: 1–21. Henta frå: <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bråten, Ivar 2012. «Om Vygotskys liv og lære». Ivar Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*: 13–42. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Daniels, Harry 2011. «Pedagogy». Harry Daniels, Michael Cole, and James C. Wertsch. *The Cambridge Companion to Vygotsky*: 307–331. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeMarinis, Valerie 2008. «The Impact of Postmodernization on Existential Health in Sweden: Psychology of Religion's Function in Existential Public Health Analysis». *Archive for the Psychology of Religion* 30: 57–74. Leiden: Brill.
- Dysthe, Olga 2012. *Dialogbasert Undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauske, Ragnhild 2012. «Bruken av religiøse forteljingar i barnehagen. Norsk tradisjon og manglande fleirreligiøsitet». *Prismet* 63/1: 35–57. Oslo: IKO-forlag.
- Fauske, Ragnhild 2013. «'Av og til glemmer Gud å passe på oss. Han gjorde i alle fall det med lillesøsteren min for hun døde'. Kva rom er det for spiritualitet i dagens barnehage?». Knut-Willy Sæther (red.). *Kristen spiritualitet. Perspektiver, tradisjoner og uttrykksformer*: 189–208. Kyrkjefag profil nr. 19. Trondheim – Oslo: Akademika forlag.

- Fauske, Ragnhild og Leif Bjørn Skorpen 2014. «Filosofiske samtalar med barn». Margareth Eilifsen (red.). *På kryss og tvers. Muligheter ved flerfaglig arbeid i barnehagen*: 62–82. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauske, Ragnhild 2018: «"Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske" – Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen». *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 17/1. <https://doi.org/10.7577/nbf.2234>
- Fennefoss, Anne Tove og Kirsten E. Jansen 2012. «Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter». Berit Bae (red.) mfl. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*: 123–145. Bergen: Fagbokforlaget.
- Garmann, Nina Gram og Margareth Sandvik 2017. «Meningsfulle samtaler i barnehagen». Nina Gram Garmann og Åse Marie Ommundsen (red.) *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*: 35–54. Oslo: Novus forlag.
- Gjems, Liv 2006. *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Doktorgradsavhandling Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt: Unipub.
- Gjems, Liv 2009. *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, Liv 2011a. «Hverdagssamtalen – barnehagens glemte læringsarena». Liv Gjems og Gunvor Løkken (red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*: 43–67. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, Liv 2011b. «Why explanations matter: A study of co-constructions of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten». *European Early Childhood Education Research Journal, EECRJ* 19/4:50–513.
- Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen 2013. *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. NOVA-rapport nr. 1/2013. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hay, David and Rebecca Nye 2006. *The Spirit of the Child*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Hartman, Sven 1986: *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur og kultur.
- Hartman, Sven og Tullie Torstenson-Ed 2007. *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur og kultur.
- Hohr, Hansjörg 2017. «Oppdragelse – noen grunnleggende mønstre». Ole Andreas Kvamme, Tone Kvernbekk og Torill Strand (red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring*: 32–46. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hovdelien, Olav 2018. «Forskning på religion og livssyn i barnehagen – oversikt og tendenser 1996–2018». *Prismet* 69/4: 281–301. Oslo: IKO-forlaget.
- Hundeide, Karsten 2007. *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Jacobsen, Dag Ingvar 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- James, Allison; Chris Jenks og Allan Prout 1998. *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Jansen, Turid, Liv Gjems og Kristin Rydjord Tholin 2012. «Fagsamtaler i barnehagen». *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5/1. (05.10.2018). <https://doi.org/10.7577/nbf.478>
- Johannesen, Nina; Ann Sofi Larsen og Ninni Sandvik 2013. «Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke». Anne Greve, Sissel Mørreaunet og Nina Winger (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*: 131–145. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 2008–2009. *Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet 2012: *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (10.05.2018). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. (10.05.2018). <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet 2018a. *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. (05.04.2019). Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet 2018b: *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. (05.04.2019) https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bffi-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsvik, Bjørn Nic.1985. «Forteljenga, kulturen, historia. Paul Ricoeur i samtale med Bjørn Nic. Kvalsvik». *Samtiden* 4: 22–32.
- Köhler, Julia Olsen 2012. «Barnets rett til selvbestemmelse i forhold til religiøse normer». Henning Jakhelln og Trond Welstad (red.). *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*: 455–468. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, Jean og Etienne Wenger, 2003. *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lied, Sidsel 2006. «Norsk religionspedagogisk forskning 1985–2005». *Norsk teologisk tidsskrift* 3:163–195.

- Matre, Synnøve 1997. *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel*. Doktoravhandling Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet. NTNU.
- Matthews, Gareth 1994. *Philosophy of Childhood*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- NESH 2014. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Oslo: Forskningsetiske komiteer. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>
- Ninio, Anat and Catherine E. Snow 1996. *Pragmatic development*. Westview Press (05.05.2018) <https://www.questia.com/read/100542911/pragmatic-development>
- Opdal, Paul Martin 2008. *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Osholt, Øyvind og Ariane B Schelderup 2013: *Filosofi og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Pramling, Ingrid; Birgitta Davidsson; Birgitta Fors og Eva Johansson 1995. *Förskolebarn och livsfrågor. Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare*. Rapport nr. 10 från Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Pramling, Ingrid og Eva Johansson 1995. «Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience». *Child and Youth Care Forum* 24/2: 125–146.
- Rendtorff, Jacob Dahl 2000. *Paul Ricoeurs filosofi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ricoeur, Paul 1999. *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: Aschehoug.
- Riksrevisjonen 2009. *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*. Dokument nr. 3:13 (2008–2009). Oslo: Riksrevisjonen.
- Rogoff, Barbara 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, Ragnar 1992. «Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication». Wold A. Heen. (red.) *The dialogical Alternative. Towards a theory of language and mind*: 9–44. Oslo: Scandinavian University Press.
- Sagberg, Sturla 2001. *Autensitet og undring: En drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv*. KIFO Perspektiv nr. 11. Doktoravhandling Oslo: KIFO; Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sagberg, Sturla 2006. *Lærer og menneske. Å være ekte i møte med religiøs tro*. Oslo: Unipub forlag.
- Sagberg, Sturla 2008. «Skjult eller synlig spiritualitet. Trosopplæringsreformen i lys av forskning på barns spiritualitet». Sturla Sagberg *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner og barneteologi, spiritualitet og livssyn*: 51–77. Oslo: IKO-forlag.
- Sagberg, Sturla 2012. *Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sagberg, Sturla 2017 (red.). *Mot til å være barnehagelærer. Verdier som om-dreiningpunkt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schweitzer, Friedrich 2006. *Barnets ret til religion*. Århus: Aros Forlag.
- Skeie, Geir 2004. «An overview of religious education research in Norway». Rune Larsson and Caroline Gustavsson (Eds.). *Towards a European Perspective on Religious Education The RE Research Conference March 11–14*. University of Lund: Artos & Norma Bokförlag: 317–331.
- Skjervheim, Hans 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Størksen, Ingunn 2016. «Omsorg for barn ved samlivsbrudd». Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forsking og praksis*: 294–304. Bergen: Fagbokforlaget.
- SSB 2017. «Barnehager». (05.05.2019) <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>
- Säljö, Roger 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 5. opplag 2005. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Sødal, Helje Kringlebotn 2018. *Kristen arv og tradisjon i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Taylor, Charles 1989. *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thoresen, Ingeborg Tveter og Geir Winje 2018. *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thurmann-Moe, Anne Cathrine 2012. «Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori». Ivar Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*: 144–159. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, Tove 2011. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, Lew Semenovich 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev 1986. *Thought and Language*. (A. Kozulin, Trans.). Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev 2012. *Thought and Language*. Revised and Expanded Edition with a new foreword by Alex Kozulin. Cambridge, Massachusetts-London: MIT Press.
- Weber, Judith 2014: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 4. Münster-New York: Waxmann.
- Wells, Gordon and Rebeca Mejia-Arauz 2006. «Dialogue in the Classroom». *Journal of the Learning Sciences* 15/3: 379–428.
- Wertsch, James V. 1998. *Mind as Action*.: Oxford-New York: Oxford University Press.

- Winsvold, Anna & Lars Gulbrandsen 2009. *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. NOVA- rapport nr. 2/2009. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wood, David; Jerome Bruner and Gail Ross 1976. «The Role of Tutoring in Problem Solving». *Journal of Child Psychiatry and Psychology*.17: 89–100 (08.10.2017) <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Østrem, Solveig 2008. *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Doktoravhandling ved Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo No. 26. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Østrem, Solveig, mfl. 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.
- Østrem, Solveig 2012. *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øvreeide, Haldor 2009. *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Aadnanes, Per Magne 2008. *Gud for kvarmann. Kyrkja og den nye religiøsiteten*. Oslo: Universitetsforlaget.