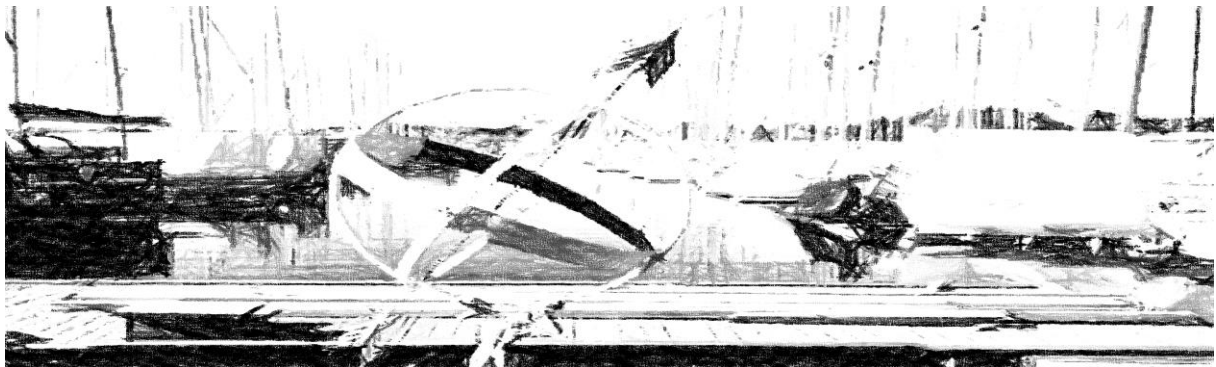


«Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske» – Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen

Fauske, Ragnhild. Førstelektor, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Høgskulen i Volda og PhD-stipendiat, Det teologiske menighetsfakultet, Oslo, Norge. E-mail: RagnhildF@hivolda.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 17(4), p. 1-13, PUBLISHED 11TH OF APRIL 2018



Sammendrag: I denne artikkelen blir delar av eit kvalitativt forskingsarbeid om eksistensielle spørsmål i barnehagen presentert. Opptaka er gjort med videokamera, og fokuset er på korleis samtalen mellom born og vaksne spelar seg ut. Føremålet med denne teksten er å belyse, ved hjelp av Bakhtins dialogisme, korleis meningsdanning og forståing av eksistensielle spørsmål kan utviklast gjennom interaksjon og forhandling i kvardagssituasjonar i barnehagen.

Nøkkelord: Bakhtin, barnehage, dialogisme, eksistensielle spørsmål

Abstract: This article presents parts of a qualitative video study on dialogues concerning existential questions, and how the existential dialogues play out between children and adults in kindergarten. Through the use of Bakhtin's theory on dialogism I aim to illuminate how the construction of meaning and the understanding of existential questions are created through interactions and negotiations in non-formal settings in Early Childhood Education Centers.

Keywords: Bakhtin, dialogism, existential questions, kindergarten.

Innleiing

I *Rammeplan for barnehagen. Innhald og oppgåver* (Utdanningsdirektoratet, 2017, heretter UDIR, 2017) er samtale og undring over eksistensielle spørsmål eit uttrykt prosessmål: «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» (UDIR, 2017, s. 54). At barnehagen skal bidra til at barn undrar seg over grunnleggande spørsmål, var også uttrykt i den tidlegare rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Eksistensielle spørsmål fell først og fremst innanfor fagområdet «Etikk, religion og filosofi», eit av dei sju fagområda barnehagen skal arbeide målretta med. Barnehageforskning viser at det er dette fagområdet som vert minst arbeidd med og oppfatta som mest krevjande (Riksrevisjonen, 2009; Østrem m.fl., 2009; Winsvold & Gulbrandsen, 2009; Brennautvalet, 2010; Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Dette er også uttrykt i *Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen*:

De områdene det arbeides minst med, etikk, religion og filosofi og nærmiljø og samfunn, er samtidig de fagområdene som oppfattes som mest krevende. I undersøkelsen foretatt blant førskolelærere, fagarbeidere og assistenter uttrykker flere at arbeidet med fagområdene er krevende, og at de savner tid til å fordype seg i fagområdene (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 62).

Å arbeide med desse spørsmåla er viktig, både innanfor dannelsingsprosessane som høyrer til barnehagens overordna målsetting, og innanfor fagområdet.

I barnehageforskninga er kvardagssamtalen eit felt det er lite forska på, men som er viktig fordi det meste av læringa foregår her (Hasan, 2002; Gjems, 2011b). Både vaksne og barn kan ta initiativet til å snakke om eksistensielle spørsmål. I denne artikkelen vil eg nytte definisjonen Pramling & Johansson (1995) har av omgrepet.

When we talk about existential questions we mean the experiences children work on, express and try to understand in relation to themselves and life as such. Existential questions focus both on everyday living and on fundamental human life, that is, small or large, local or global questions (Pramling & Johansson 1995, s. 126).

Ein kan nærme seg temaet med ulike teoretiske utgangspunkt, og mitt utgangspunkt er religionspedagogisk. Religion blir i vårt sekulære samfunn ikkje lenger brukt som heilskap, men som bitar og delar. Det religiøse flyt inn i det sekulære og omvendt (Afdal, 2013). Dette vil også kunne gjelde interaksjonar og forhandlingar om eksistensielle spørsmål i barnehagen.

Hagesæther (2000) som vurderte KRL-faget i grunnskulen, peika på at nøytralitetsideala førte til at undervisninga fekk meir teoretisk enn eksistensiell interesse for elevane. Med bakgrunn i forskinga påpeikt tidlegare i innleiinga, kan dette vere ein fare for dei tilsette i barnehagen også. I ei bok om barn og undring i barnehagen skriv Amundsen (2013) at dei vaksne i barnehagen sjeldan etterspør barn sine tankar.

I denne artikkelen blir interaksjonar og forhandlingar frå ikkje-planlagde kvardagssituasjonar analyserte. I dialogane frå kvardagslivet i barnehagen som eg vil analysere, går barna inn i interaksjonsprosessane med stort engasjement og forhandlingsvilje. Interaksjon forstår eg som ein intersubjektiv samhandlingssituasjon der partane kommuniserer direkte gjennom kroppsspråk og ord

om eit felles tema eller sakstilhøve (Dysthe, 2003). Fokuset i dei to dialogen eg vil analysere er kva verdiar og etiske dilemma som kjem i spel i interaksjonen. Problemstillinga eg belyser, er:

Kva kjenneteiknar interaksjon og forhandling om meining i dialogar om ein avliva hund?

Teoretiske perspektiv

Meiningsskaping gjennom fleirstemmig interaksjon

Ut frå eit sosiokulturelt syn på kunnskap og meningsdanning, skjer meningsdanning hos individet alltid i historiske, sosiale og kulturelle kontekstar (Dysthe, 2003; Wertsch, 1993). Bakhtin (1984) var oppteken med at vi ikkje skaper meining åleine, men gjennom dialog med andre og konteksten (Dysthe, 2003; 2012). Han bruker dialog-omgrepet på ulike måtar. Sjølv eksistensen er dialogisk: «To be means to communicate» (Bakhtin, 1984, s. 12). I dialogen med *den andre* skaper mennesket seg sjølv som estetisk og etisk individ. Slik er det også med barn. Dei er opptekne av relasjonane dei står i, og forstår seg sjølv ut frå det (Hay & Nye, 2006). Konsensus er ikkje viktig for Bakhtin. Det er i motstanden og i meningskonfrontasjonene i likeverdige, lyttande dialogar at ny meining kan bli skapt (Bakhtin, 1984; Igland & Dysthe, 2003; Børtnes, 2003).

Den viktigaste eininga i språket er *ytringa*, det er denne som ber meininga (Bakhtin, 1986; 1998). Ytringa har *adressivitet*, ho er retta mot nokon. Ingen eig ordet åleine, det er alltid minst to stemmer til stades: talaren, og den ytringa er tenkt retta mot. Ytringa er alltid svar på tidlegare ytringar, og har såleis fortid, notid og framtid i seg (Bakhtin, 1998; Igland & Dysthe, 2003).

Sidan ytringa ber meininga og har fortid, notid og framtid i seg, har ho ein innhaldsdimensjon, ho har *referanse* til noko. Valet av språk og stil utgjer *ekspressiviteten* i ytringa, og avslører haldningar og emosjonar hos den talande. Gjennom ekspressiviteten kan dei som interagerer og forhandlar, få eit inntrykk av dei etiske verdivurderingane til dialogpartnaren. Den talande får ein *posisjon* i kjeda av ytringar gjennom referansane, adressiviteten og ekspressiviteten i ytringane sine (Bakhtin, 1998; Smidt, 2008; Ongstad, 1997). Gjennom dialogen kan tankar, ord og uttrykksmåtar frå andre bli tatt opp og gjort til eigne, *approprierte*, og bli nytta i nye ytringar (Bakhtin, 1984; Smidt, 2008). Meininga blir skapt i mellomrommet mellom ytringa og responsen på henne, i relasjonen mellom dei. Skal ein skjønne ytringa, kan ho ikkje skiljast frå konteksten eller kulturen (Bakhtin, 1998).

Eit kjenneteikn ved ytringa, er at ho er fleirstemmig. Eit omgrep Bakhtin bruker på det fleirstemmige, *polyfoni*, er henta frå musikken. Her dannar stemmene eigne sjølvstendige melodiar i ein fleirstemmig komposisjon der ingen av stemmene er dominerande. Det er ulike variasjonar som likevel utgjer ein heilskap (Wertsch, 1993; Dysthe, 2012). Dette kan innanfor komposisjonen føre til parti med store musikalske spenningar som så blir oppløyste til vakre harmoniar (jf. Bachs fuger). Overført kan vi seie at her er det eit stemme-demokrati, ikkje eit stemme-hierarki. Så lenge stemmene ikkje møter kvarandre, men berre eksisterer ved sidan av kvarandre, har vi ikkje ekte fleirstemmegheit ifølgje Bakhtin. Det er i møtet mellom stemmene, i motstand og gjennom konfrontasjon med ulike perspektiv at den ekte fleirstemmegheita oppstår. Dette viser at ei ytring er kompleks (Bakhtin, 1984).

Meningsdanning ved bruk av ulike talesjangrar og sosialt språk

Omgrepa *talesjanger* og *sosialt språk* blir også nytta av Bakhtin. Talesjangrane er medierande reiskap som gjer at vi uttrykkjer oss i samsvar med sosiale konvensjonar som gjeld i kulturen for den språkbrukssituasjonen vi står oppe i. Vi uttrykkjer oss t.d. annleis når vi stiller kritiske spørsmål enn når vi gratulerer nokon med bursdagen (Bakhtin, 1998; 1986). Talesjangrar er dynamiske og gjer kommunikasjonen enklare for dei som deltek i dialogane.

Sosialt språk er forbunde med spesielle grupper av talande som kjønn, profesjonsgrupper og menneske tilhøyrande ein bestemt generasjon el.l. (Wertsch, 1991; Dysthe, 2012). Talesjangrar og sosialt språk er ofte innvevd i kvarandre på komplekse måtar (Bakhtin, 1981). Ein fagarbeider i ein barnehage eller ein barnehagelærer vil gjennom utdanning og praksis ha lært korleis ho skal tenkje og snakke. Dette lærer også barn gjennom å delta i praksisfellesskap, slik som barnehagen og heimen (Rogoff, 2003).

Monolog og dialog

Sjølv om ei kvar ytring inneheld fleire stemmer, er polyfone, skil Bakhtin mellom monologen og dialogen. Den ytringa som ikkje gir rom for motførestellingar og tvil, som ikkje stiller spørsmål, kallar Bakhtin for ei *monologiserande ytring*, eller *det autoritative ordet* som får makta si frå tradisjonen eller frå maktinstitusjonar (Bakhtin, 1981; Dysthe, 2012). Monologiserande ytringar hindrar den opne og aktive dialogen og krev ikkje refleksjon, men tilslutning. Dette kan føre til ein assymmetrisk relasjon mellom partane, noko også nærleiksetikaren Løgstrup er oppteken med. Det å vere menneske er å leve i eit gjensidig forhold til kvarandre. Dette forholdet er opprinneleg bygt på tillit. I alle relasjoner er også makt i spel, men makt og ansvar er samanvevd, og det er viktig å bruke makta rett (Løgstrup, 2000). Ny meaning blir skapt ved at ein i interaksjon utvekslar meaning og erfaring i likeverdige dialogar (Bakhtin, 1998), og monologen er ein trugsel mot meaningsutvekslinga.

Inntoning, anerkjennning og likeverdige subjekt

Ifølgje Bae må den vaksne tone seg inn på barnet om barnet skal delta i dialogane (Bae, 2004; 2009). Dialogane i barnehagen kan ha både romslege og trange mønster. Det ideelle for samtalan er romslege mønster der barnet og den vaksne oppfattar kvarandre som likeverdige subjekt, og der den vaksne har ei anerkjennande og lyttande haldning (ibid.). Gjems finn at ytringane blir lengre der barna blir inviterte inn i samtalen med opne og undrande spørsmål. Det er utviklande for barna saman å kunne forklare noko for kvarandre og samarbeide om svar på vanskelege spørsmål (Gjems 2011a; 2011 b). Å samtale om det barnet er interessert i og ha felles fokus, er noko av det som gjer samtalan meaningsfulle for barn (Garmann & Sandvik, 2017).

Den vaksne som ønskjer å skape eit trygt rom for barnet, må i følgje Schibbye & Schibbye (2017) ha eit undrande og sensitivt språk som er innstilt på den andre. Barn kan uttrykkje eksistensiell undring som vi vaksne ikkje skjønar (Pramling & Johansson, 1995). Dersom barnet seier noko litt uklart og uforståeleg, kan den vaksne gjenta det barnet har sagt på ein tydeleg og forståeleg måte. Denne forma for *revoicing*, eller omformulering, kan styrke sjølvkjensla til barnet fordi det sørgar for at barnet framleis har eigarskap til utsegnet (Silseth, 2014). Når barn opplever noko eller lurar på noko, prøver dei det ofte ut gjennom lek (Carlsen & Samuelsen, 2011). I leiken kan barn besjele både dyr og leiker, og skil ikkje alltid mellom fantasi og verkelegheit før skulealder (Sødal, 2014). Dei kombinerer både kunnskap og fantasi for å skape meaning. Barn ønskjer at alt skal gå bra til slutt, og Sagberg (2012) har peika på kor viktig håpsfunksjonen er for barn i meaningssskapinga.

Metodologiske tilnærmingar

Metode og utval

Materialet som er nytta i denne artikkelen, er ein del av forskingsprosjektet «Dei store undrings- og livsspørsmåla i barnehagen», der føremålet er å skape praksisnær barnehagekunnskap. Eg valde derfor ein kvalitativ metode med etnografisk tilnærming til feltet (Fettermann, 2010; Thagaard, 2011).

Utvalet her er to ikkje-planlagde dialogar i same barnehage frå ein vanleg kvardag. Det empiriske grunnlaget for prosjektet etablerte eg ved videoobservasjon i fire ulike kommunale barnehagar på Vestlandet, to i tettstad og to i by. Valet av barnehagar i den enkelte kommune vart gjort av barnehageansvarlege i dei ulike kommunane. Samanlagt observasjonstid i alle barnehagane var 18 føremiddagar over eit halvt år.

Forskarrolle og forskningsetikk ved video-observasjon og transkripsjon

Informert samtykke frå foreldre og personale vart innhenta, og prosjektet godkjent av NSD¹. Foreldre og personale var kjende med tittelen og føremålet med prosjektet, og visste at dei kunne trekkje seg ut når dei ville, jf. NESH (2016)². Både personalet og eg passa på å skjerme dei få barna som ikkje hadde fått lov til å vere med på opptaka. Personalet i alle barnehagane svara ja til å vere med i studien. Barna vart orienterte om at eg kom til å vere der av og til for å filme litt av livet i barnehagen.

Eg valde ei etnografisk tilnærming som deltakande, men tilbakehalden observatør for å uroe dagleglivet minst mogleg (Adler & Adler, 1994; Wadel, 2014). Eg nytta handhalde kamera, sidan det ga meg større fleksibilitet til å følgje dialogane, som i barnehagen fort kan flytte seg frå eitt rom til eit anna. Samstundes gav det også litt naturleg avstand til barna. Dei kom av og til springande med teikningar dei hadde laga, heldt dei opp framfor linsa, og sprang så vidare. Eg svarte kort på spørsmål dersom barna spurte meg om noko, men det vart aldri lange samtalar. Det å kunne sjå videoane, var avgrensa til dei i personalet som hadde delteke ved opptaka, meg sjølv og rettleiarane av prosjektet.

Fleire forskarar (Heath et al., 2010; Andersen & Kampmann, 2010) hevdar at videoobservasjon gir forskaren ein framifrå tilgang til datamaterialet fordi ein kan ta det att gong etter gong og nærme seg materialet frå ulike perspektiv. Likevel er det som forskar viktig å vere klar over at videoane ikkje er sjølve verkelegheita, men kan oppfattast som tolka brotstykke. Derfor er det ein fordel sjølv å ha gjort opptaka, der ein har fått med seg t.d. stemninga, luktene og lyset som var i rommet. Samstundes kan ein, fordi ein ser videoane så mange gonger, oppdage nye sider ved praksis, som ein i første omgang ikkje la merke til.

Transkripsjonen av videoane er også ei form for abstraksjon og tolking av materialet. For å få best mogleg oversikt over materialet, valde eg å transkribere alle aktuelle videoopptak verbalt (Kvale & Brinkmann, 2009; Ødegård, 2011). Sjølv om eg forsøkte å få med mest mogleg av mimikk, kroppsrørsler, tonefall og trykk på ord eller setningsdelar i samtalan, har eg heilt sikkert ikkje fått med alt, så transkripsjonane er mi tolking. Videoane eg nyttar her i artikkelen, transkriberte eg på normalisert nynorsk, noko som sikrar større anonymitet. Der ordstillinga til barna utmerkte seg, normaliserte eg den ikkje fordi det kan gi uttrykk for kor godt barnet beherskar dei ulike talesjangrane.

Det er mange kommunale barnehagar på Vestlandet, og mange barnehagelærarar og fagarbeidarar. Dette er i seg sjølv med å sikre konfidensialitet. Namna er fiktive, og detaljar som kan føre til gjenkjenning av barnehage, er tatt bort. Tida som går mellom at observasjonane skjer, og forskinga blir publisert, er også med på å sikre anonymiteten til deltakarane. Barna som ein gong gjekk i barnehagen, er komne i skulealder, og fagarbeidarar kan ha skifta barnehage eller tatt ny utdanning. Den vaksne som har vorte fokusert i artikkelen har fått lese artikkelen og har godkjent anonymiseringa og publiseringa.

Beskrivelse og analyse av materialet

Datamaterialet til denne artikkelen består av to dialogsekvensar over same tema, avlivinga av fagarbeidaren sin hund. Borna i barnehageadvdelinga har tidelegare møtt hunden. Dei spontane

¹ Prosjekt nr. 34986 «Dei store undrings- og livsspørsmåla i barnehagen».

² De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

kvardagssamtalane finn stad ein formiddag i ein barnehage i ein tettstad, der same fagarbeidaren, Rut, er deltakar i begge. I avdelinga er det barn frå 3–5 år, men dei som deltek i samtalen er 5-åringar. I gjengivinga av dialogane er direkte tale skriven med kursiv, og barnets alder står i parentes. Pausar er merkte med tre prikkar. Handlingar og kroppsspråk er skrivne i parentes, og ord eller delar av setningar som ved tonefall eller trykk blir lagt vekt på, er streka under. Utsegner som eg ikkje oppfatta, har eg markert med xxx.

Dialogsekvensane er merkte etter rekkefølge i tid, men dei følgjer ikkje direkte etter kvarandre. Den første dialogsekvensen har truleg starta ved frukosten, og er ein samtale mellom Rut og tre barn: Iver (5, 3) Ida (5, 8) og Kari (5,8), der Kari er tilskodar. Dialogsekvens to er mellom Rut og Iver. Dei to samtalesekvensane går føre seg innanfor ei tidsramme på om lag eit kvarter. I dette materialet er første sekvens på 1 minutt og 55 sekund, den andre sekvensen er på 3 minutt og 27 sekund. Iver fotfølgjer Rut under fleire av hennar ulike kvardagsgjeremål i over ein time utan å bry seg om leikekameratar.

Situasjonen som ligg til grunn for denne artikkelen, er spesiell. Flyvbjerg (2001, s.73) refererer til Eysenck som hevdar at “sometimes we simply have to keep our eyes open and look carefully at individual cases – not in the hope of proving anything, but rather in the hope of learning something!” Innhaldet i dialogsekvensane som er valde ut for analyse, er sentrale ut frå definisjonen av eksistensielle spørsmål som eg nyttar. Borna viser både kroppssleg og verbalt at dei har interesse av temaet og at dialogane er meningsfulle for dei (Jf. Garmann & Sandvik, 2017).

Dei første analysane mine bar preg av å vere opne, og eg leita etter kategoriar, noko som nærmar seg ei induktiv tilnærming. Hovudtilnærminga mi er likevel deduktiv (Thagaard, 2011; Postholm, 2010; Bazeley, 2013). Eg såg etter *kommunikative prosjekt* i samhandlinga (Matre, 1997, s. 81-82). Kommunikative prosjekt er omgrep for dialogen når fleire saman tek sikte på å løyse ei oppgåve og finne ei felles tolking. Gjennom ytringane forsøkte partane i dialogane å sette seg i ulike posisjonar. Eg forsøkte å sjå kva posisjonar som kjenneteikna diskursen, det vil seie «en diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Deretter nytta eg dei bakthinske omgrepa *referanse*, *ekspressivitet* og *adressivitet* (sjå s. 3) for å finne ut meir om den fleirstemte komposisjonen og kva talesjangrar som vart nytta. Bakhtin sine teoriar om den fleirstemte dialogen (Wertsch 1993; Dysthe, 2012) synest eg opna forståinga mi for det som skjedde i interaksjonane. Han er oppteken med personane bak ytringane og dei ulike dilemma dei står overfor, og nokre gongar ser vi at personane i dialogane ikkje når kvarandre heilt gjennom språket. Språket er i spel og ulike livsverder og verdiar står mot kvarandre. Sjølv om eg ser det heile utanfrå (etic), har eg likevel prøvt også å ta perspektivet til dei ulike deltakarane (emic) (Geertz, 1997, s. 203).

Funn

Dialogsekvens 1. Utforskande (eksplorerande) barnedominert diskurs

Kontekst: I denne barnehagen blir det ved frukosten tent stearinlys ved langbordet og personalet er lågmælte. Tida når ungane kjem til barnehagen er ei roleg tid på dagen der barna får av seg ytterkleda, seier farvel til foreldra sine og set seg ned og et i lag med ei frå personalet og nokre andre barn. Det er opa løysing i barnehagen, så det kan høyrast når nye kjem. Etter kvart som barna blir ferdige, tek dei med seg koppen og fatet sitt og set det bort på kjøkkenbenken, som er i same rommet rett bak kjøkkenbordet. Fagarbeidaren Rut er no på veg frå kjøkkenet til garderoben. Ho har nokre leiker i hendene.

1. Rut: *Kvifor han måtte avlivast? (Ser alvorleg på Iver (5,3).) Det var fordi han var... han hadde ein skade her på foten sin i hofta. (Tek bort i foten og hofta til Iver.) Og så begynte han å få så vondt han Bamse. (Empatisk stemme.) Han gjekk så rart med foten sin. (Vender seg mot ein gut som tullar ein annan stad i rommet og seier namnet til guten. Vender seg tilbake.)*
2. Ida (5,8): *Kva meinte du med at han gjekk så rart med foten sin? (Stiller seg rett framfor Rut og ser på henne. Rut vender seg til Ida, tek så vidt bort i henne. Rut ser på Ida og Iver.)*
3. Rut: *Han gjekk nesten som ein kanin når han sprang. Hoppa med bakføtene i staden for å xxx (Rut viser hopping med hendene.)*
4. Ida (5,8): *Sånn som dette? (Ida spring bortover golvet på fire. Rut og dei to andre barna følgjer henne med augo.)*
5. Gut frå ei annan stad i rommet ropar: *Per plagar. Per plagar. (Ida held fram med hundespringinga.) Per plagar, Per plagar. Rut! Per plagar.*
6. Rut: *Ja, det var nesten sånn. Han var så sjuk på foten sin (Tek litt bort i Iver. Vender seg ikkje mot guten som ropar på henne) og vi kunne ikkje hjelpe han med det, så han kunne bli bra att. (Ein gut kjem raskt gåande frå garderoben og ber på leiker. Per kjem med eit ruskebrett etter guten. Rut reiser seg og går og hentar fram Per frå garderoben og tek frå han brettet.) Iver (5,3) går etter henne og seier noko med ryggen til kameraet, og Rut gjentek sakte.*
7. Rut: *Om vi kunne brukt chips ... trur du det hadde hjelpt? (Klappar Iver litt på hovudet i det ho passerer han. Iver følgjer etter henne attende til der jentene står.)*
8. Ida (5,8): *Gips (Ida høyrer Rut har tolka feil eit ord som Iver har sagt, og rettar på ordet).*
9. Rut: *Å, gips! Ja, ... det hadde kanskje gått an å operere han. Men det er ikkje sikkert det hadde blitt bra for det om. (Rut set seg på garderobebenken, tek eine handa til Iver og tek han inn i fanget. Iver smiler litt.)*
(Ida kviskrar med Kari om eit anna tema og går bort. Iver står igjen og ser rett fram og blir alvorleg i det Rut fortel vidare.)
10. Rut: *Og då vart det sånn at dyrlegen ga han ei sprøyte så han vart død. Så vart han død så han skulle sleppe å ha det vondt. Det er sånn med dyra. xxx (Rut må så løyse pågåande konflikthar. Iver (5,3) vert ståande att og sjå framfor seg, alvorleg. Eine handa held han innom genseren. Han går sakte bort aleine.)*

Kommentar til dialogsekvens 1. Karakteristika: Barnedominert diskurs

Vi kan karakterisere det heile som eit eksplorerande kommunikativt prosjekt. Det er Ida (5,8) som er initiativtakar og hovudtalar (ytring 2 flg.) Sjølv om det er ein asymmetrisk relasjon mellom vaksne og barn i barnehagen, ser vi her at Ida med stort frimod inntek ein leiande posisjon. Ein ekte dialog er det i følge Bakhtin når stemmene er likeverdige, og dei er det her. Ida driv samtalen framover med spørsmåla sine i ein dynamisk prosess. Ho stiller seg strategisk til rett framfor den vaksne og nyttar ein kausal og utforskande, nesten naturvitskapeleg talesjanger (ytring 2 og 4). Ho stiller oppklarande spørsmål (ytring 4) og er tolk for dei andre barna dersom noko blir misforstått av den vaksne (ytring 6). Barna samarbeider her med kvarandre om oppklaring og utdjuping av saka. Ida sørger for god samanheng (koherens) i samtalen så lenge det er ho som styrer diskursen, og ho tek i bruk eit stort register der både språk og drama med kroppsrørsler høyrer med for ei fullstendig forståing for situasjonen til dyret (Carlsen & Samuelsen, 2011). Ytringane hennar ber ikkje preg av mange emosjonar, ho er meir oppteken av å klargjere situasjonen (*Kva meinte du med...?* (ytring 2) og *Sånn som dette?* (ytring 4). Talesjangaren er rasjonell og logisk. Fagarbeidaren gjentar spørsmålet som barna har stilt, og omformulerer (Silseth, 2014). Ho held fram med sine vanlege gjeremål (ryddar

leiker), medan ho samstundes gjennomfører samtalen med barna, men set så leikene frå seg på golvet. Kvardagsoppgåvene blir ikkje forsømde midt i samtalen.

Fagarbeidaren set seg ned på huk så ho kjem på nivå med barna, og tek bort i dei kroppsdelane på barnet som svarer til hundens sjuke kroppsdelar. Her er det ingen tvil om at ytringane sin ekspressivitet er påverka av adressaten og inneheld minst to stemmer (Bakhtin, 1998). Ho gir tre grunnar for at hunden må avlivast, og den første er nokså konkret og rasjonell: Hunden hadde ein skade i foten. Den andre grunnen går på hunden sine kjensler: Han fekk så vondt. Den tredje grunnen er synleg og går på funksjon: Han gjekk så rart.

Så lenge Ida leier diskursen, flyt ytringane fram og attende i ei samanhengande naturleg kjede til tross for at det er ein tydeleg skilnad i interessa til borna og det som fagarbeidaren bruker mest energi på å formidle. Borna er kritiske til avlivinga, medan grunngjevinga og ekspressiviteten i fagarbeidaren sine uttrykk viser at ho meiner avlivinga har vore gjort av omsyn til dyret, og såleis er ei god etisk handling. Iver dreg samanlikningar mellom dyr og menneske og vil vite om det er relevant at dyret kunne ha vorte berga ved gipsing, sidan han gjekk så rart. Men fagarbeidaren er ikkje sikker på om det hadde vore noko løysing. Mening blir til i mellomrommet mellom ytringane ifølgje Bakhtin, og gjennom denne interaksjonen ser det ut til at Ida og Kari har funne mening og svar, og dei forlet dialogen. Iver blir verande. Forhandlingane har ikkje gitt han noko løysing. Kvifor måtte dyret dø?

Ytringane skifter både karakter og fokus når den vaksne tek over diskursleiinga (ytring 10). Då synest ytringane først og fremst argumentative, talesjangeren er kausal. Temaet er det same, nemleg hunden som har vorte avliva, men det blir eit vakseninitiert fokusskifte frå *kvifor* hunden vart avliva til *korleis*. Rut vel også å lukke samtalen med ei generaliserande ytring «Det er sånn med dyra».

Iver får no opplysningar han ikkje har spurt om, nemleg korleis hunden døde. Verdien godleik har her kome i spel og dirrar i mellomrommet mellom fagarbeidaren, som har kome med ytringa og adressaten, barnet. Adressaten har heilt tydeleg ikkje appropriert det som fagarbeidaren har formidla (Bakhtin 1984; Smidt, 2008).

Dialogsekvens 2. Vaksendominert diskurs og to konkurrerande narrativ. Kulturkollisjonar

Kontekst: Fagarbeidaren held på å pakke bort maten på kjøkkenet. Guten har fotfølggt henne i nesten eit kvarter. Dei har alt hatt ein samtale på over seks minutt som ikkje er handsama i denne artikkelen. Hunden har vore nemnd i denne samtalen, og ho har sagt at hunden er i hundehimmelen og har det godt der, men guten held fram med å følgje etter henne. Rut står ved kjøkkenbenken. Ho tek ut tynn plastikk til å ha over maten. Ho ser på Iver.

1. Rut: Så fekk han ei anna sprøyte også som gjorde slik at ... (Held på å pakke inn pålegg i plastikk.) Han fekk ho rett inn i hjartet sitt den sprøyta. Den gjorde slik at hjartet hans stoppa. Stoppa å slå. (Snakkar med følsom stemme og peikar på hjartet sitt.) Det er det som skjer når ein dør. (Ein heil flokk med barn passerer på veg til eit anna rom. Iver ser ikkje etter dei.) Då stoppar hjartet vårt å banke. For då kan vi ikkje puste lenger. (Rut viser med handa mot hjartet sitt.) eller... alt i kroppen og hjartet stoppar... Var det litt rart?
2. Iver (5,3): Ja. (Ser sjokkert og betutta ut. Svært alvorleg.)
3. Rut: Ja, det var litt rart. (Rut set maten på benken og går ned på huk, så Iver kan sjå ned på henne.) Ja. Det var sånn at først xxx og så hørde vi at hjartet dunka. (Rut viser med handa si mot hjartet til Iver kor det slår.) Dunk, dunk, dunk, dunk, dunk.
4. Iver: Kven som sa det?
5. Rut: Nei, eg hørde det. Eg sat i lag med, og så kjende eg kor Bamse pusta. Så sa dyrlegen at no vil eg gje han ei sprøyte i hjartet, rett inn i hjartet hans, og då vil det stoppe. Då vil han puste litt ... Så vil han puste litt, og så vil det stoppe. (Iver ser svært alvorleg ut.) Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske.

6. Iver: Ka derfor? (Kvifor ikkje?)
7. Rut: For vi menneska vi dør av oss sjølve.
8. Iver: Kvifor måtte de gjere det? (Iver set begge hendene i bukselommene.)
9. Rut: Nei, fordi han Bamse skulle slippe å ha det vondt ... Det var veldig, veldig stygt ... Men av og til må vi gjere sånn med dyra. Dei kan ikkje gå rundt og ha det kjempevondt på foten sin, og ...
10. Iver: (Gjer stemma si litt rar.) Eg hadde ein pusekatt som hadde sånn vondt i foten. Men ... men den hadde vondt i foten, men den slapp ... den slapp å få sånn sprøyte.
11. Rut: Av og til kan dei ha det vondt, og så kan det gi seg. (Rut må ta ein jo-jo frå Per som slenger den ut i rommet, men heile konsentrasjonen er mot Iver. Iver bryr seg ikkje om det som skjer med jo-jo-en. Han stirrar rett framfor seg.)
12. Iver: Han hadde vondt, den pusekatten.
13. Rut: Av og til kan dei ha det vondt slik som vi fær vondt, og så kan det gå over etter nokre dagar. Men Bamse hadde ein skade han ... Ein skade som aldri ville gå over. (Følsom, empatisk stemme.) Han Bamse ville ha vondt resten av livet sitt. Han ville berre bli verre og verre og verre. Det var derfor han måtte få ei sånn sprøyte, så han skulle slutte å ha det så vondt.
14. Iver: Kan det vere sånn «slutte-å-ha-vondt-sprøyte», sånn det ikkje vart vondt meir?
15. Rut: Mm, sånn det ikkje vart vondt meir, og så kunne han fare opp i himmelen og vere der i staden for. Og så har han det veldig, veldig bra. I staden for å gå og ha det vondt.
16. Iver: Vi hadde ein sånn pusekatt, ... heime har vi ein pusekatt som var, han hadde litt vondt sånn som han Bamse, men han trengte ikkje å få sånn sprøyte.
17. Rut: Han trengte ikkje å få ... Kanskje han kan bli bra igjen?
18. Iver: Han fekk sånn anna sprøyte slik at det vonde gjekk vekk og så ...
19. Rut: Men det med ... Han Bamse også fekk sånne tablettar. Han tok tablettar i maten sin, sånn at det ikkje skulle vere så vondt. Det fekk han nesten eit år, men plutselig så ville dei ikkje hjelpe lenger, så fekk han vondt likevel.
20. Iver: Men så han det til deg?
21. Rut: xxx Veit du kva eg brukte då? Eg måtte ta ei fårepølse, (Ein annan gut avbryt og klagar på andre, men let henne få fullføre ytringa si.) for det likte han så godt, og så rulle dei inn i den og gi han Bamse. (Rut må gå og ordne opp i ein konflikt som har oppstått.)

Kommentar til dialogsekvens 2. Karakteristika: Vaksendominert diskurs og to konkurrerende narrativ. Kulturkollisjonar

I dialogsekvens 2 skiftar fokuset frå kva som skjer når kjæledyr dør til kva som skjer når alle pattedyr dør, og mennesket kjem i fokus. Iver får kjenne hundens siste hjerteslag på eigen kropp, med tilhøyrande onomatopoetikon (dunk), og han blir ikkje skjerma sjølv om han ser sjokkert ut. Fagarbeidaren nyttar omgrep frå det naturvitskapelege området, frå biologi og medisin, og dreg samanlikningar. Her er det snakk om sprøyter, hjarteslag, pust og kroppsorgan. Gutens ansiktsmimikk er så tydeleg at assistenten legg merke til det og stiller han spørsmål (ytring 1) om han synest dette er rart. Dette er einaste gongen ho stiller spørsmål til barnet.

Det ser ut til at fagarbeidaren skil mellom menneske og dyr og gir eit svar som berre er delvis sant, men som Iver ser ut til å godta: Vi menneske dør av oss sjølve, ikkje av sprøyter. Det ser ut som at Iver då legg frå seg denne problematikken. Igjen kjem kjæledyret i fokus og eit tidlegare spørsmål blir stilt på nytt. Ytring 8 krev mykje av barnet. Han set hendene i bukselomma, slik han kanskje har sett karane gjer det når dei drøftar ulike emne på bygda. Er det mogleg at her er fleire opplysningar han ikkje har fått med seg?

Fagarbeidaren forsøker å kome barnet etisk i møte ved å seie at det er veldig stygt å avlive dyr (ytring 9), men skisserer samstundes det moralske dilemmaet: Det er nødvendig. Her uttrykkjer ho seg slik ein som arbeider i barnehage ville ha uttrykt seg, altså i eit bestemt «sosialt språk» (Dysthe,

2003; Wertsch, 1993). Ytringane ber både fortid, notid og framtid i seg. Fortid, fordi det gjennom generasjonar har vore vanleg å avlive skada dyr, notid med avlinga av hunden, og framtid ved at hunden har det godt i himmelen (ytring 15). Fagarbeidaren har vore dominerande i samtalesekvens 2, men Iver hevar seg i ytring 10 til ei likeverdig stemme. Polyfonien er tydeleg, det er tydeleg konfrontasjon med ulike perspektiv, men ifølgje Bakhtin (1984), er det nettopp midt i spenningane det kreative kan oppstå. Iver fell ikkje i stavar, men går inn i interaksjon og forhandlingar med assistenten om verdiar. Iver posisjonerer seg gjennom ytringane sine. Stemma blir pipande og rar i det han presenterer eit nytt narrativ med eit spanande komplementært perspektiv, men med tydeleg referanse til det som tidlegare har vorte sagt (ytring 10). Forhandlingar om meining skjer i interaksjonen mellom partane. Verdien om kva som er godt og barmhjertig er komen i spel (Løgstrup, 2000).

Innhaldet i ytring 13 går frå det generelle til det spesielle, og innheld ein komparasjon mellom menneske og dyr. Igjen er det hunden som er i fokus. Er det minna som strøymar så voldsomt på at Rut gløymer Iver sin pusekatt? Iver prøver å hjelpe fagarbeidaren med å sette namn på sprøyta ho ga hunden som ei «slutte-å-ha-vondt-sprøyte» (ytring 14). Dette syner den gode relasjonen til fagarbeidaren. Ho underkjenner ikkje innhaldet i sprøyta. «[S]lutte-å- ha-vondt-sprøyta» er ei sprøyte til død, men også til himmelfart, som er ein lukkeleg tilstand for hunden (ytring 15). Den vaksne greier ikkje å forlate sitt eige narrativ og kople seg over på kattepusen (ytring 19 og 21) som er barnet sitt håpsprosjekt (Sagberg, 2012). Ho avbryt ytringa til Iver (ytring 18). Iver lytter og besjeler hunden (ytring 20). Samtalen endar igjen opp med at praksisfellesskapet krev at fagarbeidaren går inn i oppgåvene som høyrer med til yrket.

Drøfting og oppsummering

Barna vi møter i analysane, vågar å kome med spørsmåla sine, og den vaksne dreg seg ikkje unna (Schibbye & Schibbye, 2017). Nettopp det at fagarbeidaren gjentek og omformulerer det barna seier, ei slags form for *revoicing* (Silseth, 2014), kan gi barna større sjølvkjensle og frimod til å delta vidare i prosessen. Den fleirstemte dialogen og dei frie ytringane fungerer i dialogsekvens 1. Eg har ikkje funne gode analysar på talesjangrane hos barnehagebarn, men Ida som vi møter i dialogsekvens 1, meistarar både å spørje etter årsak (ytring 1: *Kvifor ...*), noko som er ein kausal talesjanger, og ho nyttar òg ein oppklarande sjanger (ytring 2: *Kva meinte du med ...*) (Bakhtin, 1998). Ho er ein trygg og sikker leiar av diskursen. Iver synest meir usikker språkleg (dialog 2, ytring 6), og har ikkje den kausale sjangeren så godt inne som Ida, men nyttar kritisk talesjanger i ytring 8: *Kvifor måtte de gjere det?*

Fagarbeidaren er multitaskar og klarer på ein imponerande måte både å verke heilt konsentrert om samtalen med barna, og samstundes gripe inn i situasjonane som skjer rundt henne medan ho og guten samtalar, og klarer såleis å hindre alvorlege konflikthar (Bae, 2009). Ho syner i store delar av dialogane at ho er inntona på barna (Bae, 2004; Schibbye & Schibbye, 2017). Dei held felles fokus og samtalen er meningsfull (Garman & Sandvik, 2017).

Både Amundsen (2013) og Gjems (2011) har påpeika at dei vaksne i barnehagen sjeldan etterspør barn sine tankar og meiningar. Dette blir også stadfesta av mitt materiale. Sjølv når barnet går hakk i hæl med fagarbeidaren over tid, spør ho ikkje kva han er ute etter. Delar av dialogsekvens 2 er vaksendominert og prega av det Bakhtin ville ha kalla monologiserande ytringar (Bakhtin 1981; Dysthe, 2012). Ein skulle kanskje forvente at den vaksne held fram med ein samtale om pusekatten med barnet i ytring 13 b i dialogsekvens 2, sidan samtalan blir meir meningsfulle for barnet om ein følgjer opp barnet sine interesser (Jf. Garman & Sandvik, 2017). Her er det i staden barnet som er den lyttande, og på slutten av andre dialogsekvens glepp den polyfone dialogen heilt. Frå ytring 19 vert det

den vaksne som dominerer innhaldet i samtalen og er mest oppteken med eige narrativ. Mykje av meininga, som ifølgje Bakhtin blir til i mellomrommet mellom ytringar, forsvinn når den vaksne blir mest oppteken med sine eigne opplevingar. Rollene er kanskje litt snudde på hovudet i forhold til det Gjems (2011b) skriv om. Her er det barna som ber den vaksne om å utdjupe sine synspunkt, ikkje omvendt.

Verdien av eit dyr samanlikna med verdien av eit menneske er i spel, spesielt i dialogsekvens 2. Det etiske dilemmaet med å ta liv for å vere barmhjertig, at ein må gjere slik med dyr, får aldri noko etisk grunngeving. Det kunne fagarbeidaren ha gjort med basis i eit kristent og humanistisk verdisyn som set mennesket i ei særstilling, det same verdisynet som *Barnehagelova* §1³, med forankring i Menneskerettane, seier at barnehagen skal byggje på. Det blir først og fremst empatien med dyret som har det vondt som blir tema for samtalen, ein tanke som i vår tid blir diskutert til også å gjelde for mennesket, noko som er meir problematisk å forsvare ut frå føremålsparagrafen i barnehagen.

Gjennom å la Bakhtins dialogisme vere linsa i brillene mine, har ein samtale om eksistensielle spørsmål opna seg opp, og eg har fått auge på perspektiv eg ikkje har vore medviten om ved første augekast. Fleirstemmigheit kan skape vakker musikk i samspelet mellom vaksne og barn dersom ein legg vekt på lytting og likeverd. Først då kan dialogane om eksistensielle spørsmål skape meining både for barn og vaksne. I desse spørsmåla lurar barn og vaksne ofte på det same, og ein kan møtast i undringa over liv og død, kven menneske og dyr er, og kva plass dei har i universet, og ein treng ikkje alltid å vere samde for å ha ein meningsfull samtale. Der dei ulike ytringane møtest, oppstår det kreativitet, og meining blir skapt. Interesse for å halde fram dialogen om dei store undrings- og livsspørsmåla hos barnet i denne artikkelen, er i alle fall tydeleg.

Litteraturliste

- Adler, P.A. & Adler, P. (1994). *Observational Techniques*. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of qualitative research*, 377–392. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Amundsen, H.M. (2013). *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, P. & Kampmann, J. (2010). *Børns legekultur – tema, teori og metode* I E. Gulløv & S. Høilund *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, 37 – 51. Carpe. København: Gyldendal.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport 2004, nr. 25. Oslo: Universitet i Oslo. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspelet mellom førskolelærer og barn. *Barn* nr. 1, 9–28. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. M. Holquist (Ed.). C. Emerson & M. Holquist (Trans.) Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. C. Emerson. (Ed.) Minneapolis: University Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt22727z1>
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. C. Emerson and M. Holquist. (Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (Omsett og med etterord av R. Slaattelid.) Bergen: Ariadne forlag.
- Barnehagelova (2005). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#§1

³ https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#§1

- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis. Practical Strategies*. London, Thousand Oaks, New Dehli, Singapore: SAGE Publication Ltd.
- Brennautvalet (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Børtnes, J. (2003). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring* (2. opplag), 91-105. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Carlsen, K. & Samuelsen, A.M. (2011). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. (12. opplag.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2003). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring* (2. opplag), 33-72. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert Undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fettermann, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step* (Third Ed.). Los Angeles: SAGE.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter*. Cambridge: University Press.
- Garmann, N.G. & Sandvik, M. (2017). Meningsfulle samtaler i barnehagen. I N.G. Garmann & Å.M. Ommundsen (Red.). *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag.
- Geertz, A.W. (1997). Den globale utfordring af religionsvidenskabens metodologi. I L. Buck, Haraldsdatter, M., A. Juul, C. Schönbeck & O. Schönbeck (Red.). *Idealer i religion og religionsforskning*. København: Museum Tusculanums Forlag, Københavns Universitet.
- Gjems, L. (2011a). Why explanations matter: A study of co-constructions of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *EECRJ* 19 (4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623537>
- Gjems, L. (2011b). Hverdagssamtalen – barnehagens glemte læringsarena. I L. Gjems. & L. Løkken (Red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*, 43–67. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (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. <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2013/1>
- Hagesæther, G. (2000). Lokale planer i KRL-faget I E. Birkedal, H. Hegstad & G. Skeie (Red.) *Forskning og fundering. Religion og religiøsitet i skole, kyrkje og samfunn*. Trondheim: Tapir forlag.
- Hasan, R. Ruqaiya (2002) Ways of Meaning, Ways of Learning: Codeas an explanatory concept In *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 537-54. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038396>
- Hay, D. & Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. L.A., London, New Dehli, Singapore, Wash. D.C.: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526435385>
- Igländ, M-A. & Dysthe, O. (2003) Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring* (2. opplag), 107–127. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jørgensen, W.M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2008 – 2009). *Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Løgstrup, K. (2000). *Den etiske fordring* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5 – 8 år i dialogisk samspel.* (Doktoravhandling). Det historisk-filosofiske fakultet. NTNU Trondheim.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Oslo: Forskningsetiske komiteer. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier.* (Doktoravhandling). NTNU Trondheim.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling, I. & Johansson, E. (1995). Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience. *Child and Youth Care Forum, Volume 24, Issue 2*, 125–146. <https://doi.org/10.1007/BF02128597>
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene.* (Dokument nr. 3:13 (2008 – 2009)). Oslo: Riksrevisjonen.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development.* Oxford, New York: Oxford University Press.
- Sagberg, S. (2012). *Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L. & Schibbye, E.L. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.) *Pedagogikk – En grunnbok*, 149–161. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer – felt, relasjon, mediering. Uprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerelevant forskning. *FoU i praksis*, 2, (1), 23–46. Trondheim: Tapir forlag.
- Sødal, H.K. (2014). *Kristen tro og tradisjon i barnehagen* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver.* <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wertsch, J. (1993). *Voices of the Mind* (First edition) Cambridge MA: Harvard University Press.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (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.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket.* Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S., & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* (Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.