

Kapittel 2

Selvvirksomhet og selvbestemmelse i barnehagen

Einar Sundsdal, NTNU

Maria Øksnes, NTNU

Tuva Schanke, NTNU

En stor del av barns liv i barnehagen kan forstås med bakgrunn i begrepene selvvirksomhet og selvbestemmelse. Gjennom observasjon og intervjuer med barnehagebarn og skolebarn har vi fått innsikt i hvordan selvvirksomhet og opplevelse av selvbestemmelse er knyttet til drivkrefter i barnets liv som nysgjerrighet, lekenhet, sosiabilitet og planmessighet.

Drivkreftene kan forstås som betydningsfulle kvaliteter ved barns liv og væremåter, som spontanitet og frivillige initiativ. I tillegg til å være et bestemt sett med handlingsformer som bidrar til selvutdanning, dreier det seg om en oppfatning om at barnet kan finne sin egen vei.

Innledning

I den systematiske kunnskapsoversikten *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole* hevdes det at «overgangen fra barnehagens nysgjerrigdrevne, undersøkende aktiviteter til skolens mer regulerte og stillesittende læring kan bli overveldende» for barna (Lillejord mfl., 2015, s. 3). Dette er en sterk påstand, og samtidig er det noe uklart hva den innebærer. At noe er overveldende, kan bety at det virker svært sterkt, og det som virker svært sterkt, er skolens pedagogiske praksis preget av «regulert og stillesittende læring». Å bli overveldet kan også bety å bli underlagt andres makt. Dersom barna blir overveldet av skolen, kan det bety at de opplever å bli maktesløse – erfarer å bli tatt fra opplevelsen av selvbestemmelse – i møte med skolens pedagogiske praksis. I Norge er det en forventning om at skole og barnehage skal samarbeide om barnas overgang mellom institusjonene (jf. opplæringsloven § 13-5; Kunnskapsdepartementet, 2017). En utdanningspolitisk målsetting med samarbeidet er å unngå at overgangen mellom barnehage og skole oppleves overveldende, men i større grad preges av å være en trygg og god overgang. Forskere har imidlertid uttrykt bekymring for at dette vil innebære at barnehagene overtar en skolepedagogisk praksis preget av «regulert og stillesittende læring», og at barnehagene i større grad enn tidligere setter skolens fag, innhold og arbeidsmåter som

målestokk for sin pedagogiske praksis (Ackesjö og Persson, 2019; Becher og Høyland, 2019; Bjørnestad mfl., 2022; Broström, 2019; Lillejord mfl., 2018; Schanke, 2019; Pettersvold og Østrem, 2022).

Det finnes lite forskning på hvordan de eldste barna erfarer og reflekterer over hverdagslivet i barnehagen i Norge (Lillejord mfl., 2015). Hensikten med vår studie er å undersøke *hvordan de eldste barna i barnehagen erfarer selvbestemmelse i sin hverdag*. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer med de eldste barna i barnehager og retrospektive intervjuer med skolebarn samt gjennom observasjoner av hverdagen for de eldste barnehagebarna i to barnehager har vi fått innsikt i hva som preger hverdagen, og et utvalg av barns erfaringer, beskrivelser og vurderinger av den. Vi diskuterer vårt materiale i lys av den pedagogiske ideen om selvvirksomhet (jf. Fröbel, 2005; Mollenhauer, 1996; Klafki, 2001) og evolusjonspsykologiske forestillinger om at det finnes noen grunnleggende «selvutdannende» drivkrefter hos barn (Gray, 2020).

Våre analyser tyder på at barn erfarer et hverdagsliv i barnehagen der de i stor grad kan leke og selv bestemme hva de vil gjøre, følge sine egne interesser og være sammen med dem de ønsker. Dette kan tolkes som at barnehagene har en pedagogisk praksis som er i tråd med barns væremåte slik den er forstått både i tradisjonen etter Fröbel og i moderne psykologisk forskning (f.eks. Gray). Den barnehagepedagogiske praksisen vi undersøkte, legger til rette for barns selvvirksomhet og «selvutdanning», og at barna erfarer stor grad av selvbestemmelse. Dette kan forstås som et argument mot å i for stor grad underlegge de eldste barnehagebarna andres makt, undervisning og voksenstyrte aktiviteter. Selv om det ikke er grunnlag for å generalisere med bakgrunn i materialet, kan denne innsikten ha verdi med tanke på samarbeidet om en trygg og god overgang, der barnehagens ideer om selvvirksomhet kan fungere som målestokk for skolens møte med de eldste barna fra barnehagen.

Metodologiske refleksjoner

Datagrunnlaget er hentet fra et prosjekt finansiert av Norges forskningsråd med tittelen «Bedre skolestart for alle – et innovasjonsprosjekt i Trondheim kommune» (2020–2024). Den juridiske lovligheten av prosjektet er vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Våren 2021 både observerte og snakket vi med de eldste barnehagebarna i to

barnehager som deltok i innovasjonsprosjektet. Dette utgjorde 14 barn. I tillegg har vi hatt retrospektive intervjuer med 20 skolebarn der vi blant annet etterspurte deres minner fra livet i barnehagen. Tolv av skolebarna gikk på en skole som deltok i innovasjonsprosjektet, og flere av dem hadde gått i én av de to barnehagene vi observerte i. Utvalget vårt for intervjudelen inkluderer også åtte barn som deltok i en periode under covid-19-pandemien da vi ikke hadde tilgang til å etablere kontakt og gjøre feltarbeid i de aktuelle barnehagene og skolen. Som en innledende fase etablerte vi kontakt med barn i alderen fra seks til ni år som hadde gått i 1. klasse i løpet av de tre siste årene. Barna var fra ulike steder i Norge. Å inkludere disse barna i utvalget bidrar til å se at noen tendenser ikke begrenser seg lokalt til deltakerne i innovasjonsprosjektet. Intervjuene er gjennomført både i små grupper og individuelt. Omtrent like mange gutter og jenter har deltatt.

Med bakgrunn i særlige utfordringer knyttet til forskning med barn har vi hatt fokus på skjønnsmessige etiske vurderinger i tråd med retningslinjer for forskningsetikk (NESH, 2022). Vi forstår barn som viktige deltakere som deler verdifulle perspektiver med oss som kan ha betydning for barns livsvilkår på sikt (Kampmann mfl., 2017; Trondsen og Eriksen, 2019). Vår erfaring er at mange barn opplever det meningsfullt å fortelle om sin hverdag og bli lyttet til, og at det å delta i forskningen har en egenverdi for barna her og nå. Likevel ser vi en rekke utfordringer i forskning der barn deltar. Informert samtykke er én utfordring vi har forsøkt å møte ved å gi barna alderstilpasset muntlig informasjon om forskningen (Kampmann, mfl., 2017 2017).

Frivillighet er et annet viktig aspekt der vi har vært tydelig på at selv om foresatte gir informert skriftlig samtykke til at barnet deres deltar, har barns muntlige samtykke eller kroppslige ytringer vært avgjørende. Dersom barna indikerer at de ikke ønsker å delta i samtaler eller bli observert, for eksempel gjennom unnvikende blikk, ved å trekke seg unna eller verbalt uttrykke at de ikke ønsker kontakt med oss, har vi tatt hensyn til dette. Det har på den annen side vært utfordrende at barn som ikke har hatt samtykke fra foreldre, har hatt ønske om å delta i samtaler med oss. Av respekt for barna har vi snakket også med dem, men refleksjonene de deler, inngår ikke i forskningsmaterialet. Samtidig kan disse samtalene påvirke våre tolkninger. I analysene og formidlingen har vi særlig vektlagt å vise respekt for menneskeverdet og etterstrebe barneperspektiver.

Gjennom observasjon fikk vi innblikk i barnehagebarnas hverdag, deres relasjonelle forhold til både jevnaldrende og personalet, lek, selvvirksomhet i samspill med barnehagens pedagogiske praksiser og barns erfaring med selvbestemmelse, spontanitet og frivillighet (jf. Pellegrini, 2013). Dette innblikket tok vi med oss inn i intervjuene, noe som ga utdypet forståelse av og erfaring med selvvirksomhet. Observasjonene hadde også verdi med tanke på hva mange barn forteller, og hva de *ikke* forteller. Metodelitteraturen har generelt pekt på at intervjuer har sine begrensninger som beskrivelse av virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2018, Moules mfl., 2015; Gubrium og Holstein, 1997). Det pekes på som en særlig utfordring å representere barns perspektiv (Warming, 2019), ikke minst gjennom intervju. Observasjonene utfyller intervjuene og gir oss flere uttrykk fra barn med hensyn til lek og andre aktiviteter, noe som blant annet bidrar til å nyansere barns utsagn i intervjuene og til at vi bedre kan forstå barns hverdag i lys av ideen om selvvirksomhet og deres oppfatning av selvbestemmelse.

Intervjuene har dreid seg om de eldste barnehagebarnas beskrivelser av sin hverdag i barnehagen og skolebarnas retrospektive betraktninger av barnehagelivet sitt slik de husker det. Verdien av retrospektive intervjuer med denne aldersgruppen er at barn da har et kognitivt gjennombrudd og utvikler det selvbiografiske minnet (Gopnik, 2009). Når barn intervjues, forsterkes de etiske utfordringene. Til grunn for mange av utfordringene ligger forestillingen om maktubalanse der barn påvirkes av voksnes autoritet. Et grunnleggende metodologisk anliggende er relatert til spørsmål om hvor mye av det barn sier i intervju, er basert på det de tror voksne vil høre, eller det de har lært er sosialt ønskelig eller forventet (Dockett mfl., 2019). Interessant for dette prosjektet var nettopp barns deltakelse i intervjuene. Mange av samtalene bar preg av det vi kan kalle *lekende samtaler*, der spørsmål ble oversett. Enten det ble gjort bevisst eller ubevisst, erfarte vi at barns lekende væremåte utfordret intervjuerens posisjon og forskerens tiltenkte makt og asymmetri (Kampmann, mfl., 2017 2017). Barna skapte utfordringer med hensyn til å holde fokus på tematikken forskerne ønsket å få barna til å belyse. Denne metodologiske utfordringen faller sammen med en del av det epistemologiske grunnlaget som forteller noe om de eldste barnehagebarnas interesser og væremåte som utgangspunkt for deres opplevelse av selvbestemmelse. Vi kjenner igjen denne lekenheten fra observasjoner av samspillet mellom barn og voksne i barnehagene. Barns lekenhet trer frem som en rød tråd i det empiriske materialet og den teoretiske rammen for analysen (jf. Gray, 2020). Lekende hendelser utfordrer det Kvale og Brinkmann (2018, s.

20) oppgir som hensikten med et kvalitativt forskningsintervju, nemlig å forsøke å forstå verden fra den andres subjektive synspunkt, å fremstille mening.

I vårt analytiske arbeid har vi fokusert på hva som ser ut til å prege barns erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2018; Rennstam og Wästerfors, 2015). Vi gikk åpent ut i vårt feltarbeid i barnehagen, men er klar over våre forforståelsers betydning i tolkninger og analysearbeid. Åpenhet for hva observasjoner og intervju med barn kunne fortelle oss, er diskutert blant forskerne. Vi fikk også innspill fra en ekstern forsker som bidro til økt analytisk distanse. Vi hadde ikke i utgangspunktet lagt til grunn et bestemt teoretisk rammeverk for analysen, men har i dialog med materialet funnet at det var fruktbart å diskutere barns erfaringer i lys av den pedagogiske ideen om selvvirksomhet og noen biologisk grunnleggende drivkrefter hos barn (Gray, 2020). Vi redegjør for disse empiriske og teoretiske antakelsene for å synliggjøre hvordan de bidrar og påvirker i fremstillingen av analysene av barns erfaringer (Pellegrini, 2013).

Selvvirksomhet og selvbestemmelse

I denne teksten anvender vi begrepene selvvirksomhet og selvbestemmelse. *Selvvirksomhet* viser til prinsipper for pedagogisk praksis, og *selvbestemmelse* viser til barns erfaringer. Våre observasjoner og intervjuer viser at barnehagehverdagens innhold, aktiviteter og gjøremål – det vil si barnehagens pedagogiske praksis, inklusive planlegging – i stor grad synes å være preget av barnas behov, interesser og ønsker. Barnehagepersonalets didaktiske vurderinger når det gjelder barnas innflytelse på barnehagens pedagogiske praksis, gir den noen særlige kvaliteter. Vi knytter disse til ideen om selvvirksomhet. Prinsippet om selvvirksomhet har vært sentralt i den nordiske barnehagepedagogikken og kan sies å finne sin pedagogisk-filosofiske begrunnelse og inspirasjon i Friedrich Fröbels (2005, opprinnelig fra 1826) oppfordring om å la barn utvikle seg gjennom selvvirksomhet i lek og arbeid. Selvvirksomhet betegner barnets egen aktivitet i betydningen aktivitet det selv har satt i gang, som det opprettholder selv og styrer selv. Selvvirksomhet er knyttet til barnets kunnskap, følelser og vilje (Bowen, 1897, s. 49 ff.). Pedagogisk er det nær knyttet ideen om utvikling innenfra og til at spontanitet, frivillighet, selvaktivering og egeninitiering er betydningsfulle kvaliteter ved barns liv. Det er en pedagogisk praksis som i liten grad aksepterer og støtter seg til autoritetsfigurer, men som verdsetter førstehåndserfaring. Tina Bruce beskriver det som en pedagogikk der den voksne ikke «overvelder» barna med sine interesser, men der de

voksne finner «glede i å være med barna» (Bruce, 2021, s. 71). Enkelte knytter selvvirksomhet til barnas «naturlige forestillingsevne» og til «instinktive forsøk» på å utvikle seg selv og sine kunnskaper gjennom å ta i bruk sine «naturlige krefter» (Alper, 1985). En grunnleggende forestilling er at barnehagens pedagogiske praksis bør bygge på barnas væremåter (barnenaturen). Et eksempel på dette kan være antakelsen om at barn er naturlig nysgjerrige, og at den pedagogiske praksisen bør reflektere dette. Motsatt kan man si at dersom man ikke antar at barn er naturlig nysgjerrige, blir det en pedagogisk oppgave å skape nysgjerrige barn.

Fenomenologisk forstått er en pedagogisk praksis basert på selvvirksomhetsprinsippet nær knyttet til barns erfaring med selvbestemmelse og opplevelsen av at man selv kan påvirke og ha selvstendig innflytelse på sitt eget liv. Barn er ulike. Det innebærer at erfaringer med selvbestemmelse og muligheten til å uttrykke denne vil variere. Barnas individuelle, særegne kvaliteter stiller krav til at pedagogiske praksiser gjenspeiler dette og ikke forventer at selvbestemmelse kommer til uttrykk på samme måte hos alle barna. Som generell pedagogisk praksis handler det om betydningen av selvvalgte aktiviteter, indre motivasjon og selvutfoldelse (se f.eks. Klafki, 2001; Mollenhauer, 1996). Fra kognisjons- og nevropsykologisk forskning vet vi også at muligheten til selv å bestemme hva man skal gjøre og hvordan man skal bruke tiden sin, har svært stor betydning for utvikling av selvstendighet hos barn i barnehagealder (Stixrud og Johnson, 2018).

Et kjennetegn ved den norske barnehagens pedagogiske praksis er ikke bare at den er preget av «nysgjerrigdrevne, undersøkende aktiviteter» (Lillejord mfl., 2015), men at disse aktivitetene i stor grad er satt i gang av barna selv. Motsatsen til en pedagogisk praksis med utgangspunkt i ideen om selvvirksomhet er en pedagogisk praksis som barna erfarer er basert på ytre disiplinering og at andre bestemmer; det vil si at voksne regulerer barnas aktiviteter, interesser og tid. En slik type praksis, som bygger på en krav- og pliktorientert pedagogikk, hevdes i dag å vise seg i form av fokus på tidlig innsats og forventninger om mer og effektiv læring av kunnskaper og ferdigheter som kan forberede barn på en akademisk karriere. Forskere har pekt på hvordan en rekke internasjonale utdanningspolitiske tendenser de siste tiårene har bidratt til å skape noen forventninger om at norske barnehager skal endre sin pedagogiske praksis i retning av en tydeligere kompetanse- og målorientering (jf. Nygård, 2017). Foreløpig ser det ut til at førstehåndserfaring, problemløsning, aktiv deltakelse, bruk av egen tankekraft og fantasi fortsatt har stor plass i praksis (Schanke, 2021; Sundsdal og

Øksnes, 2022). En pedagogikk basert på barnets selvvirksomhet har historisk vært nær knyttet til ulike ideer om barns væremåter. En som kan sies å ha rekonstruert slike pedagogiske synspunkter, er Peter Gray. I boka *Mother Nature's Pedagogy* (2020) skriver han om det han kaller det biologiske grunnlaget for selvbestemt utdanning. Med dette uttrykket beskriver han en selvbestemt tilegnelse av et bredt sett med ferdigheter, kunnskaper, verdier og ideer som gjør at barnet finner seg til rette og utvikler seg i kulturen. Det handler ikke om enkelte, forhåndsdefinerte og konkrete læringsmål.

Grays hovedargument er at barn er biologisk innstilt til å «utdanne» seg selv. I den forbindelse trekker han frem fire ulike drivkrefter som danner grunnlag for denne prosessen: nysgjerrighet, lekenhet, sosiabilitet og planmessighet. Gray bygger sin antakelse om betydningen av disse drivkreftene på observasjoner av blant annet det han karakteriserer som en enestående læringskapasitet hos barn før de begynner på skolen, slik samle- og jaktkulturer utdanner seg selv, og hvordan barn utdanner seg selv i alternative institusjoner. Gray hevder at ulike pedagogiske institusjoner er organisert på måter som motvirker en pedagogisk praksis der disse drivkreftene har gode betingelser for utfoldelse. Når mål- og kompetanseorientering setter rammer for pedagogisk tenkning og praksis, blir særlig nysgjerrighet, lekenhet og sosiabilitet skjøvet i bakgrunnen. Disse drivkreftene danner teoretisk utgangspunkt for analysene våre. Grays beskrivelser av drivkreftene er sparsommelige. Vi utdyper våre beskrivelser av drivkreftene ved også å vise til annen forskning. Et avgjørende punkt vi låner fra Gray, er at dette er drivkrefter som kommer fra barnet selv. Slik sett gir det mening å anvende dem i et forsøk på å beskrive barneperspektiver.

Drivkrefter for selvutdanning

Gjennom å analysere et utvalg av observasjoner og det barna forteller oss, utdyper og nyanserer vi hvordan de eldste barnehagebarna erfarer selvbestemmelse i hverdagen sin (se også kapittel 3 i denne boka). I vårt materiale er det likevel en klar tendens til at de fleste barna opplever at de får holde på med det de selv ønsker, og får følge sine egne eller andre barns planer og ideer. Barna gjør førstehåndserfaringer, og hverdagen preges av deres spontane og frivillige nysgjerrighetsdrevne aktiviteter, lek og lekne påfunn. Vi ser få spor av «regulert og stillesittende læring» med tydelig målorientering knyttet til språk eller tallforståelse (se også kapittel 9 i denne boka). Vi observerer at barn gjør seg erfaringer med

både lesning og skriving, telling og regning, måling og sortering gjennom typiske hverdagsaktiviteter som voksnes høytlesning, når de lager minibøker, bruker målebånd når de vil vite hvor lange de er, teller biler når de er på tur, og rips de finner i sandkassa, hjelper til å dekke bord eller lager egen bok der de selv dikter fortellingen eller lager dikt. Mye av virksomheten tar utgangspunkt i noe barna har opplevd eller viser interesse for, som for eksempel insekter og fugler, eller prosjekter der barns fantasi og fabulering verdsettes. Eksempler på dette kan være undersøkelser om «isvulkaner» og fortellinger om «orangutangulver».

I våre samtaler med skolebarna ga de klart uttrykk for at de savnet livet i barnehagen, og det savnet kan relateres til selvbestemmelse og muligheten til selv å påvirke sin hverdag. Vi fant det interessant å inkludere skolebarnas retrospektive refleksjoner over deres oppfatning av rom for selvbestemmelse i barnehagen; de setter de to livene i perspektiv når de fremhever en markant forskjell mellom hverdagen i barnehagen og den hverdagen de erfarer i skolen. Barna betrakter barnehagen som et sted der deres deltakelse og initiativ står sentralt, i motsetning til i skolehverdagen. Arnt (6) beskriver det slik: «De [voksne] bestemmer hele tiden.» Livet i barnehagen beskrives ofte på denne måten: «I barnehagen får du gjøre mye mer av det du vil» (Line, 6). Ella (6) utdyper: «Vi kunne gjøre hva vi ville.» Men det er også noen som nyanserer: «(...) vi kunne bestemme hvor vi skulle være, men ikke alt, bare hvor vi skal leke, men ikke ute og inne» (Knut, 6). Barna er med andre ord klar over at det ikke var alt de fikk bestemme i barnehagen heller.

At de eldste barnehagebarna store deler av dagen opplever selvbestemmelse, kan relateres til det mange barn forteller om erfaringen av å utdanne seg selv, eller mer konkret, «æ ha lært mæ det sjøl!» Vi sikter ikke til formelle, strukturerte utdanningssituasjoner, men til alle de spontane og frivillige prosessene der hver ny generasjon tilegner seg noen ferdigheter, begreper, oppfatninger, verdier og kunnskaper som kulturen rundt dem representerer.

Nysgjerrighet

William James (1899) hevdet at barn er «besatt av nysgjerrighet». Nå peker forskning på at menneskets nysgjerrighet er evolusjonært frembrakt og preger hvordan vi orienterer oss i verden allerede fra fødselen (Gray, 2020). Ifølge Gray har barnet et ønske om å forstå tingene som omgir dem, og å vite hva de kan gjøre med dem. Det er altså en bestemt form for

nysgjerrighet som er knyttet til forståelse og kunnskap, vi her sikter til. Denne formen for nysgjerrighet kan beskrives som epistemisk eller kognitiv nysgjerrighet (Lindholm, 2021). Gray mener at nysgjerrigheten i utgangspunktet ikke blir mindre dersom barn får mulighet til utforsking og utprøving sammen med andre barn og voksne. Det er heller slik at nysgjerrigheten uttrykkes på mer sofistikert vis. Gray beskriver nysgjerrighet nærmest som et instinkt som fungerer som en drivfjær både på barns generelle kognitive utvikling og på utviklingen av kunnskap om andre mennesker og den ytre verden. Vi observerte denne epistemiske nysgjerrigheten ved en rekke anledninger. La oss beskrive en typisk situasjon blant de eldste barnehagebarna:

Det var en varm dag i juni. Himmelen var blå uten en sky, og solen stekte. Barna har nettopp spist lunsj og har søkt inn i skyggen i en provisorisk koronagarderobe innendørs med vasker og en del ulike materialer i hyller og skap. Noen gutter sitter på gulvet med planker og spiker, hammer og skrujern. De bygger noe, og det lager mye bråk. Det hamres og skruses. Ulike skruer, spiker og verktøy prøves ut. Noen andre gutter leker eller holder på med magneter. Endre og Magnus tar dråpedryppere i plast og fyller med vann fra vasken. Filip tar et målebånd og legger på en planke: «Se, den er 70.»

Dersom vi tolker denne situasjonen med utgangspunkt i Grays forståelse av nysgjerrighet, kan vi si at det barna holder på med, er å forstå tingene som omgir dem, og ikke minst skaffe seg kunnskap om hva de kan brukes til. Hvordan bruker jeg dette verktøyet? Hvilket verktøy fungerer best for å oppnå det jeg vil? Filip viser at han har forstått hva et målebånd er, og er i ferd med å utforske hvordan det brukes, og hva det kan lære ham om verden. Han bruker målbåndet for å skaffe seg kunnskap om verden. Den nyervervede innsikten om at planken er 70 cm lang, vil Filip dele med andre (en voksen) og på den måten muligens også konsolidere gjennom intersubjektiv enighet («Ja, den er 70 cm»). Barnas nysgjerrighet driver dem til «kontinuerlig å holde på med ting» (Gray, 2020, s. 2) som gjør at de utvikler forståelse, kunnskaper og ferdigheter. For eksempel vil barna på egen hånd drive sofistikert problemløsning der de utvikler hypoteser, tester dem, revurdere sine antakelser osv. (Gopnik, 2009). Det virket som om personalet var oppmerksom på barnas nysgjerrighet og spontane utforskertrang, og at de ga rom for den eller rett og slett la til rette for den med en pedagogisk praksis basert på selvvirkningsideer. Denne nysgjerrighetsdrevne aktiviteten er ofte knyttet til den materialrikdommen barn forteller at de erfarer i barnehagen, men den er ikke betinget av den.

Vår tolkning er at det var rikelig med muligheter (tid, rom, materiale) for at barns kunne erfare selvbestemmelse knyttet til barneinitierte prosjekter der nysgjerrigheten og utforskertrangen styrte hva barnehagehverdagen skulle dreie seg om. Personalet i barnehagen så i stor grad ut til å lytte til og følge barns interesser og veier. Barn gjør seg også en rekke erfaringer på egen hånd under ulike voksenstyrte eller barneinitierte frivillige aktiviteter som for eksempel maling, som utvikler seg til utforsking av hva som skjer med papir om vi legger det i vann over helga. Vi observerte også at barna, med mye latter og glede, deltok i lange voksenstyrte samlingsstunder, noe som viser at barn kan følge med på voksne som vekker deres engasjement, interesse og nysgjerrighet. Selv om mye av barns nysgjerrighet kan forstås som en indre driv, ser vi også at den påvirkes av samspill med andre barn og personalet som oppmuntrer til nysgjerrighet og utforsking på ulike måter. Barnas nysgjerrighet henger ifølge Gray nær sammen med barns (og voksnes) lekenhet.

Lekenhet

Under overskriften «Lekenhet» understreker Gray at barn, når de har mulighet til det, bruker mye tid på å leke. Våre observasjoner bekrefter at lek er sentralt og noe barn bruker mye tid på sammen med andre barn. Gray poengterer at barn leker fordi det er morsomt. Barn leker ikke med mål om å lære noe bestemt. Gray mener likevel at lek kan anses som del av barns utdanning, i betydningen selvbestemt frivillig tilegnelse av et bredt sett med ferdigheter, kunnskaper, verdier og ideer som gjør at de finner seg til rette og utvikler seg i kulturen. Med henvisning til antropologisk og evolusjonspsykologisk forskning argumenterer han for at barn lærer mer og med større glede av å leke enn de gjør i et klasserom der læreren underviser med tanke på å oppnå spesifikke læringsmål. Gray drøfter i liten grad tilegnelse av fagspesifikk kompetanse slik disse ofte forstås i institusjonelle sammenhenger. Det innebærer ikke at han er uinteressert i disse, men at ulike former for grunnleggende ferdigheter kan formuleres og tilegnes på forskjellig vis. Han peker på en rekke evner og ferdigheter barn kan lære og utvikle gjennom lek, for eksempel selvkontroll, motorikk, logisk tenkning og kreativitet, konstruksjon, normforståelse og regelfølgning. Andre biologisk orienterte lekforskere fremhever at en viktig kvalitet ved lek eller lekenhet handler om å bryte regler og å ha det moro mens man gjør det. Det kan beskrives som individuelle overskridelser av små problemer (Bateson og Martin, 2013).

At lek ifølge disse forskerne er en evolusjonær biologisk tilpasning, innebærer ikke at den er upåvirket av miljøet. De ytre omgivelsene påvirker barns lek. Dersom barn skal leke mye, må miljøet ha kvaliteter som lar barna oppleve frihet fra stress, de må oppleve en viss avslappethet (Whitebread, 2017). Det er trolig i en slik avslappet atmosfære at selv de mest forsiktige barn tør å utfordre og bryte regler og å ha det moro sammen med andre barn. Denne avslappede atmosfæren kunne føles under feltarbeidet. I en situasjon som ble observert, holdt barna på med vann. Noen barn «vasket og skurte» benker, noen dyppet papir i bøtter med vann, andre hadde dråpedryppere eller så hvor mye vann de fikk med i spaden. Det vil si at noen barn utforsket, og noen var tydeligere involvert i lek og hadde bestemte roller og utvekslet replikker. Vannleken som foregikk mellom barna, strakk seg over tid. Det ble observert i over en time, og leken fortsatte etter at forskeren forlot barnehagen. Leken startet inne og ble flyttet til utsiden etter anmodning fra personalet. Vi vil trekke frem noen momenter ved den observerte leken som kan tolkes i lys av blant andre Gray (2020) og Bateson og Martin (2013).

Erika kommer bort til meg som sitter litt bortenfor barna: «Hvordan vet du at de får lov [til å leke med vann]. De får ikke lov, sier Erika. En gang holdt vi på med vann og da sa de [personalet] at vi ikke fikk lov.» Hun går ut, kommer inn igjen og setter seg ved Lotta. Så henter Erika en egen dråpedrypper og et brett med hull og begynner å fylle vann i.

Erika viser at hun forstår hvilke normer og regler som gjelder for det å leke med vann i barnehagen. Hun har forstått at det er noe som er normregulert og som kan føre til en sanksjon fra personalet, som ønsker at reglene følges. På samme tid ser hun at de andre barna morer seg med vannet, og hun går i en dialog med seg selv der hun vurderer hvorvidt hun skal følge regelen hun antar gjelder for situasjonen, eller om hun skal utfordre den. Til slutt velger Erika å bryte med regelen og heller leke med vann sammen med de andre barna. I tråd med Bateson og Martin kan vi kanskje si at Erika står overfor en problemstilling som hun løser ved å ta en selvstendig avgjørelse som, selv om den bryter med reglene og normene, bidrar til glede og moro.

Når vi i samtaler med barn forsøker å få mer innsikt i deres erfaringer av selvbestemmelse i lek, erkjenner vi at intervjumetoden kan ha sine begrensinger. Vi innser at barn og voksne kan ha ulike måter å beskrive lek på. En vanlig måte å forstå lek på er å tenke at det dreier seg om intensjonelle valg som tas på grunnlag av en bevissthet om situasjonen, slik det fremstår i

eksemplet over med Erika. Denne oppfatningen utfordrer barna. For eksempel reflekterer Line (7 år) over sine lekerfaringer fra barnehagen. Hun sier: «I barnehagen bestemte vi ikke så mye, der bare lekte vi!» I dette utsagnet ligger noe selvmotsigende. Utsagnet om at barna ikke bestemte så mye, kan tolkes i retning av at andre bestemmer over dem. Utsagnet må ses i sammenheng med «der lekte vi bare», som indikerer at de kanskje ikke trengte å bestemme så mye, for de kunne ofte bare leke om de ønsket det. Her kan det ligge en forestilling om hva det betyr å bestemme. Kanskje mener Line at det å leke ikke handler om å velge mellom aktiviteter planlagt av voksne, slik hun erfarer i skolen. I barnehagen trengte hun ikke bruke tid på å bestemme, hun kunne bare leke. Her ligger trolig en erfaring av lek som noe som skjer spontant mellom barn uten målrettede bestemmelser.

Selv om leken ofte kunne gå mot regler og normer for hva som er akseptabelt, viste personalet gjennom sin pedagogiske praksis høy toleranse for barns lekne selvvirksomhet. I materialet vårt finner vi nyanser. Barn forteller at de ikke er fornøyd med å bli irettesatt når de har det gøy. Noen barn har andre erfaringer, at voksne begrenser dem og forstyrrer det de holder på med. Det kan likevel se ut til at barn i stor grad erfarer at personalet tar hensyn til deres lekeinteresser, og at en eventuell selvutdanning i leken kommer som en bieffekt. Det er den barneinitierte leken som dominerer, noe som kan knyttes til barns erfaring av selvbestemmelse som noe motsetningsfylt og vanskelig å sette ord på.

Sosiabilitet

Sosiabilitet er den tredje drivkraften Gray trekker frem. Bakgrunnen er en antakelse om at mennesker er svært sosiale dyr. Med referanse til antropologisk forskning (Lancy mfl., 2010) hevder han at barn lærer mer av å observere og lytte til andre barn og voksne i sine omgivelser enn gjennom noen annen metode. Å observere og lytte til andre er sosialt motivert i en grunnleggende nysgjerrighet på hva andre holder på med, og en interesse for å dele sine egne tanker og erfaringer med andre. Flere forskere hevder at institusjonaliseringen av barndommen utfordrer denne «naturlige sosialiseringen». For eksempel er Gray kritisk til å skille ulike aldersgrupper av barn slik man gjør i skolen. Hans forskning viser at barn ofte er mer interessert i å lære av eldre barn, som er nærmere dem enn voksne, og at eldre barn ofte har bedre forutsetninger til å forklare de yngre på måter som er mer forståelig og relevant. I samtaler med barn i barnehagen forteller de ofte hvordan de har lært å skrive, lese og regne av sine eldre søsken.

Lancy mfl. (2010) hevder at barns behov for sosialisering med jevnaldrende ofte dekkes gjennom lek.. Lekens betydning for tilegnelse av ulike kunnskaper og ferdigheter fremheves (Gray, 2020; Lancy mfl., 2010). Våre observasjoner fra barnehagen viser at det er mulig å ha en pedagogisk praksis der barn kan observere og lytte til andre, dele interesser med både voksne og barn. Et klassisk eksempel på hvordan barn observerer og tar etter praksiser fra hjemmet og barnehagen, uttrykkes i familieleken. I denne leken er barn ofte opptatt av å herme etter voksnes hverdagsaktiviteter, som for eksempel å lage mat.

Hermann og Alfred leker i «utekjøkkenet». De spar sand i noen kasseroller og rører og snakker om at de må lage mat. Noen av jentene som er på samme alder, kommer bort og lurere på om de får være med. Guttene sier bestemt nei. Jentene går et annet sted. Etter mer røring og spaing må guttene ut og få tak i mer «mat». Mens de er ute og sanker mat, går tre yngre jenter inn i utekjøkkenet. De flytter på noen bøtter og kasseroller. Hermann og Alfred kommer tilbake og som om ingenting har skjedd, forteller de yngre jentene at de har hentet mat og skal fortsette kokingen. Jentene svarer med «og vi venta på maten».

Ut fra observasjonen kan vi også se hvordan yngre barn søker mot de eldre i hverdagen og ofte blir inkludert i leken eller det som foregår. Da de yngre jentene inntok kjøkkenet og fikk være med på leken, kan det tolkes som at guttene tilpasset seg og så det som sitt ansvar å vise de yngre hvordan man leker. På den måten viser guttene de yngre jentene at de inkluderer dem i leken sin. Det er tydelig at barna deler interesser og erfaringer og er nysgjerrige på hverandre. For Gray er det sentralt at leken eller aktiviteten er noe som foregår på barns egne initiativ eller spontant oppstår mellom barn i felles oppmerksomhet. En pedagogisk praksis basert på selvvirksomhetsideer søker å legge til rette for barns egne initiativ, selvvalgte aktiviteter og selvtutfoldelse.

I ideen om selvvirksomhet ligger en frihet som også kan bidra til konflikter. Vi ser det i avvisningen av de jevnaldrende jentene i eksemplet over. En dimensjon ved denne formen for pedagogisk praksis der barna fra voksnes side har frihet til å velge hvem de vil være sammen med, er at det stadig foregår forhandlinger mellom barna. Barn vil altså på denne måten erfare at deres jevnaldrende begrenser deres opplevelse av selvbestemmelse.

Selvbestemmelse kan på denne måten også være en øvelse i selvavgrensning. Sosiabilitet driver gjerne barn til å ville være sammen med andre, men det er ikke alltid gjensidighet i

ønsket om å være sammen. Å skulle sette seg selv gjennom i samvær med andre kan altså være konfliktfylt. I våre observasjoner viser sosiabilitetsdriven seg også som et direkte uttrykk for omsorg. Vi har for eksempel observert at selv på en full «ufo-disse» ropte barna til ei som kom alene ut: «Kom da, Esther, det er plass!» Barna vi har observert, erfarer ofte omsorg og trøst fra eldre og jevnaldrende. Det kan dreie seg om at noen gråter fordi de har slått seg eller ikke får en spade eller bøtte, eller det kan være noen som trenger hjelp med å få på sko eller klær.

Vår tolkning av observasjonene våre av barns erfaring av selvbestemmelse knyttes til at barn erfarer at personalet i barnehagen har tillit til dem. De voksne følger ofte barna og bistår når det er behov (jf. Rasmussen mfl., 2019), men de legger også inn situasjoner som kan utfordre barna, der barna må prøve å finne ut av situasjonen selv. At barn er mer interessert i å lære av andre og eldre barn, utelukker ikke at de tilegner seg mye i det sosiale samspillet med voksne i hverdagslige situasjoner. I samtaler med skolebarn får vi inntrykk av at barna erfarer omsorgsfulle voksne i barnehagen. Barna forteller om voksne i barnehagen som trøster, som er med i leken og som passer på. Basert på Grays sosiabilitetshypotese – og ikke minst på den samlede tiden barna er i barnehagen – er det rimelig å anta at den omsorgsfulle, inkluderende væremåten vi har observert hos barna, til dels er utviklet gjennom sosial deltakelse og observasjoner av voksnes væremåte og handlinger i barnehagen. Altså at barna lærer gjennom observasjon, samtaler, lytting i uformelle hverdagslige settinger og i lek, og at disse sosiale praksisene i mindre grad er resultat av voksnes instruksjon og direkte veiledning mot bestemte kompetanser og ferdigheter (jf. Gray, 2020). Her bør det legges til at de barna observerer og lytter til, er profesjonelle voksne som er utdannet til å utføre omsorgs- og læringsarbeid rettet mot barn. Barna deltar slik sett i en institusjonell praksis og ikke i en organisk eller naturlig sammenheng, som er Grays utgangspunkt. Det vil si at betingelsene for hva barna observerer og lytter til, er annerledes når konteksten er en barnehage, enn når den er et sted som ikke er regulert av formelle ordninger.

Flere barn gir uttrykk for at de vil savne både barn og voksne i barnehagen når de begynner på skolen. Vårt inntrykk er at barna erfarer at de har venner og voksne i barnehagen de kan dele opplevelser og følelser med, være sammen om ting, nysgjerrige på hva andre holder på med, hva de leker, osv. Forestillingen om å komme til å savne noen bringer oss over til den fjerde drivkraften Gray trekker frem: planmessighet.

Planmessighet

Den fjerde drivkraften, planmessighet, forbindes med evnen til å tenke fremover, til å forutse hva som skal skje, planlegge situasjoner og handle ut fra planene (Gray, 2020). Dette er en av de egenskapene menneskets lange evolusjonshistorie har frembrakt, og er den mest kognitive drivkraften og den som utvikles senest. Forskning viser også at dette er en evne som utvikles bedre hos barn som har god tid til å leke og utforske fritt sammen med andre barn, enn hos barn som deltar i voksenstyrte aktiviteter. Kognisjonsforskning har vist at barn som har mye fri tid til å leke og utforske på egen hånd og sammen med andre barn, i større grad utvikler evnen til selvbestemte eksekutive funksjonene enn barn som bruker mer tid på voksenstrukturerte aktiviteter (Barker mfl., 2014). Å kunne se fremover er en biologisk betingelse for at vi kan utdanne oss selv. Om det å se fremover er noe vi biologisk-psykologisk automatisk og nødvendigvis gjør, eller om det er noe vi er fri til å gjøre, er det ikke enighet om. Muligheten til å se fremover gjør at vi ikke kun reagerer spontant på og forholder oss til de situasjonene vi umiddelbart står overfor. Vi kan foregripe fremtidige situasjoner, lage planer og følge opp de planene vi lager. Dette er noe barn utvikler over tid og noe de med økende alder blir mer motivert til å gjøre. Med et evolusjonsteoretisk vokabular kan vi si at barn har et medfødt instinkt eller drift til å tenke fremover og bevisst finne frem til de kunnskapene og øve opp de praksisene de trenger for å kunne oppnå sine ønsker. At den er medfødt, innebærer ikke at den utvikler seg slik den kan og bør uansett omstendigheter.

En av våre observasjoner kan tolkes ut fra det Gray kaller planmessighetsinstinkt:

Barnegruppen var samlet for å spise formiddagsmat ute, og da oppsto en situasjon mange kjenner igjen – en flokk med måker ble påtrengende og fløy tett på barna for å få tak i maten deres. Påtrengende måker kan være skremmende, og et av barna (Emma) ble redd og begynte å gråte. Da lunsjen var ferdig, og måkene hadde fløyet sin vei for denne gang, ble det klart at denne problemsituasjonen og erfaringen av den hadde satt i gang noe hos et av barna (Martin). Martin gikk til verkstedskjulet og fant frem planker, skruer og verktøy. Han hamret, skrudde og kappet. Han skulle lage en maskin som kunne jage innpåslitne måker neste gang de prøvde å stjele maten deres. Det er ikke lett å lage en slik maskin, og det tar lang tid. Martin prøvde og feilet, skadet seg og måtte ta seg noen pauser, men han holdt på til han var

fornøyd med produktet. Maskinen han hadde bygd, ble etter hvert klar til å beskytte maten og bidra til at vennen hans ikke ble redd neste gang måkene kom.

Basert på problemet han nettopp erfarte, foregriper Martin lignende situasjoner i fremtiden. Han formulerer nokså bevisst en plan, og han realiserer planen så godt han klarer. Å planlegge er å regulere egen handling gjennom å utføre flere komplekse kognitive og begrepsmessige aktiviteter knyttet til mulige fremtidige hendelser samtidig. Vi ser at Martin legger en plan basert på en problemforståelse av situasjonen og omgivelsene, han foregriper problemet gjennom å finne en løsning (en maskin som kan jage måker), og han viser at han kan følge opp og overvåke de strategiene (løsningsforslagene) han kommer frem til (utstyr osv.). Det er grunn til å anta at han også vil prøve ut «måkejage»-maskinen ved neste anledning for å vurdere om den faktisk løser problemet. Denne situasjonen viser at Martin gjennom sin planlegging kan handle på tre nivåer samtidig: direkte overfor et virkelige problem (måkene som tar maten) og i samsvar med et forestilt plan (hvordan maskinen skal bli), og han er selv den som skaper forbindelse mellom plan og handling (bygging). Ikke minst er det beskrivende for situasjonen at hele denne prosessen starter hos barnet selv. Det er Martin som tar initiativ og som selv planlegger og følger opp planen. Slike observasjoner bekrefter det barn forteller oss i intervjuene om sin erfaring av å være den som bestemmer over tingenes orden.

Selv om de eldste barnehagebarna i all hovedsak synes å være her og nå, opptatt av øyeblikkene, gjør de seg også tanker om den noe mer fjerne fremtiden. Et tema som kom frem i samtalene med barna, var deres blandede forventninger til skolelivet, som blant annet innebærer at de ser for seg at de skal få leke som de gjør i barnehagen, men også at de vil få lære mer, og at de får lekser. Barna nyanserer sine forventninger til skolen og livet i barnehagen. Kanskje er det uttrykk for at de ser for seg at de er ferdige i barnehagen snart, at det ikke lenger er like gøy for dem der, og at det vil bli mer gøy på skolen fordi de har nye og spennende rom og ting der de kan holde på med, ikke bare lekser: «Så har de gymsal og mye annet enn det vi har i barnehagen», og Idun forklarer: «Det er mer gøy leker enn i barnehagen.» Barna ser for seg at de skal leke også på skolen. Fredrik presiserer: «Som vi gjør på barnehagen. (...) og ha det gøy.»

«I barnehagen får du gjøre mye mer av det du vil»

Vi har undersøkt hvordan de eldste barna i barnehagen erfarer selvbestemmelse i sin hverdag. I analysen har vi diskutert de fire drivkreftene nysgjerrighet, lekenhet, sosiabilitet og planmessighet som del av barns erfaring av selvbestemmelse. Våre analyser indikerer at barnehagebarn opplever at de har god tid til å holde på med det de selv ønsker.

Barnehagelivet vi observerer, og som barn beskriver, ser ut til å handle om deltakelse gjennom lek og andre selvinitierte og organiserte aktiviteter, som tolkes som uttrykk for at barn erfarer at de får utløp for flere av drivkreftene Gray beskriver. Det er snakk om pedagogiske praksiser basert på ideen om selvvirksomhet, som ifølge Gray er hensiktsmessig dersom vi ønsker at barn skal utvikle selvstendighet og evne til å tenke fremover og planlegge.

Forskere innenfor antropologi og evolusjonsteori/psykologi hevder barn historisk har utviklet egenskaper for å «utdanne seg selv» (Lancy mfl., 2010; Gray 2020). Barn «utviklet seg ikke for å sitte stille ved en pult i aldersdelte klasserom» (Bjorklund, 2007, s. 120). Det hevdes at skolen undertrykker barns nysgjerrighet, lekenhet og sosiale liv til fordel for tilpasning til skolens læreplan (Gray, 2020; Neill, 1993). I tillegg til å peke på barnets indre drivkrefter argumenterer Gray for betydningen av samspill mellom barn og en rekke miljømessige aspekt/vilkår som er avgjørende for at disse drivkreftene skal få gode betingelser og utvikles ytterligere. Det gjelder å ha nok tid og rom for lek og utforskning, fri aldersblanding, tilgang til kunnskapsrike og omsorgsfulle voksne, tilgang til utstyr og materialer, anledning til fri utveksling av ideer og deltakelse i demokratiske prosesser. Dette er vilkår vi finner at barna stort sett erfarer i barnehagene vi har undersøkt. I likhet med Rasmussen mfl. (2019) ser vi i vårt materiale et samspill mellom barn og personalet, der personalet veksler mellom å være synlig og usynlig eller tilbaketrukket. Denne vekslingen gir barn mulighet til å bestemme og erfare seg selv som deltakende og handlingsdugelige mennesker (Rasmussen, 2019). Det er en pedagogisk praksis som gir rom for barnas «spontane driv» og de spontane utslagene av deres drifter. Den tidlige forskningen og vår studie kan forstås som et argument for verdien av – både for barn og institusjon – å utvikle pedagogisk praksis på barnas premisser, der innhold, organisering og lærings- og undervisningsformer arbeider *med* og ikke *mot* barnenaturen.

Referanser

- Ackesjö, H. og Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 5(2), 127–136.
- Alper, C. (1985). Instinct and Imagination. *Music Educators Journal*, 72(2), 53–61.
- Barker, J., Semenov, A.D., Michaelson, L., Provan, L.S., Snyder, H.R. og Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children’s daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5, 593. doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593
- Bateson, P. og Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.
- Becher, A.A. og Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A.A. Becher, E. Bjørnstad og H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71–92). Universitetsforlaget.
- Bjorklund, D. (2007). The most educatable of species. I J.S. Carlson og J.R. Levin (Red.), *Psychological perspectives on contemporary educational issues* (s. 119–129). Information Age.
- Bjørnstad, E. Myrvold, T.M., Dalland, C.P. og Hølland, S. (Red.). (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? *En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse* (Skriftserie 2022 nr. 7. Delrapport). OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794/726>
- Bowen, H.C. (1897). *Froebel and Education by Self-Activity*. Charles Scribner’s Sons
- Broström, S. (2019). Children’s views on their learning in preschool and school. I S. Dockett, J. Einarsdottir og B. Perry (Red.), *Listening to Children’s Advice about Starting School and School Age Care* (s. 84–98). Routledge.
- Bruce, T. (2021). *Friedrich Froebel. A Critical Introduction to Key Themes and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Christensen, K.S. (2020). *Vanskelige forbindelser: en institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehave til skole* [Doktoravhandling]. Aarhus Universitet.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. og Perry, B. (2019) *Listening to Children’s Advice about Starting School and School Age Care*. Routledge.
- Fröbel, F. (2005). *The Education of man*. Dover Publications.
- Gitz-Johansen, T. (2017). De 0–2-årige småbørns perspektiver. I J. Kampmann, K. Rasmussen og H. Warming (Red.), *Interview med børn* (s. 205–219). Hans Reitzels Forlag.

- Gray, P. (2020). *Mother Nature's Pedagogy. Biological Foundations for Children's Self-directed Education*. Tipping Point Press.
- Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby*. Farrar, Strauss and Giroux.
- Gubrium, J.F. og Holstein, J.A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. Oxford University Press.
- Homme, A., Danielsen, H. og Ludvigsen, K. (2021). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen* (Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen). NORCE Samfunn.
- Hølland, S., Bjørnestad, E., Dalland, C.P. og Sundtjønn, T. (Red.). (2021). *Evaluering av seksårsreformen – en gjennomgang av forskning på skolehverdagen i førsteklasse*. OsloMet.
<https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- James, W. (1899). *Talks To Teachers On Psychology*. New York. Henry Holt and Company.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. og Warming, H. (2017). *Interview med barn*. Hans Reitzels forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Klim.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lancy, D.F., Bock, J. og Gaskins, S. (2010). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Walnut Creek. AltaMira Press
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. og Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S., Børte, K. og Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindholm, M. (2021). *Nysgjerrighet*. Universitetsforlaget.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger*. Ad Notam Gyldendal.
- Moules, N., Mccaffrey, G., Field, J. og Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From Philosophy to Practice*. The University of Calgary.
- Neill, A.S. (1993). *Summerhill*. Pax.

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nygård, M. (2017). The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 3,(2), 230–240. doi:10.1080/20020317.2017.1297017
- Pellegrini, A.D. (2013). *Observing Children in Their Natural Worlds*. Psychology Press.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning og W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 57–75). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, K., Chimirri, N.A., Juhl, P. og Gitz-Johansen, T. (2019). *Har du det godt? Om at have det godt i daginstitutionens hverdag*. Dafolo.
- Rennstam, J. og Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school* [Doktoravhandling]. NTNU.
- Schanke, T. (2021). Children's cooperation in a number activity in kindergarten. *Research on Children and Social interaction*, 4(2).
- Stixrud, W. og Johnson, N. (2018) *The Self-Driven Child*. Viking.
- Sundsdal, E. og Øksnes, M. (2022). Skolen – et sted å leke? I E. Schaanning og W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 167–182). Universitetsforlaget.
- Trondsen, M.V. og Eriksen, S.H. (2019). Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 49–65. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-04>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76.
- Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet*, 1(3), 167–169.