

BARN

2

2018

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



BARN

2
2018

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

Norsk senter for barneforskning
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

BARN NR. 2 • 2018

36. ÅRGANG

Utgiver:

Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NO-7491 Trondheim, Norge
Tlf: +47 73 59 19 50. E-post: karin.ekberg@ntnu.no
<https://www.ntnu.no/tidsskriftet-barn/tidsskriftet-barn>
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Vebjørn Tingstad, ansv. redaktør, Norsk senter for barneforskning
Cristina Munck, redaktør, Københavns Professionshøjskole, Danmark
Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige
Marit Ursin, redaktør, Norsk senter for barneforskning
Karin Ekberg, redaksjonssekretær, Norsk senter for barneforskning

Redaksjonsråd:

Guðný Björk Eydal, Universitetet på Island
Karen Fog Olwig, Københavns universitet
Bengt Sandin, Tema Barn, Linköping universitet

«Barn» er fra 2018 et vitenskapelig tidsskrift med åpen tilgang (Open Access).

Det betyr at publiserte artikler er tilgjengelig for alle på internett, uten noen form for betalings-, registrerings- eller innloggingsbegrensninger. Alle artikler i tidsskriftet publiseres i overenstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0: alle kan fritt lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Artikler antatt for publisering i «Barn» er fagfelleurdert. I «Barn» trykkes også essays, prøveforelesninger, bokanmeldelser og sammendrag av doktorgradsavhandlinger.

ISSN 0800-1669 (trykt)

ISSN 2535-5449 (online)

Tidsskriftet utgis med økonomisk støtte fra Norges forskningsråd

Grafisk design: Heimdal Trykkeri AS

Innhold

Fra redaksjonen	5
Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis? <i>Nassira Essahli Vik</i>	11
To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud" <i>Lars Holm og Annegrethe Ahrenkiel</i>	29
Barn og barnehagelærere i samtaler om estetiske spørsmålstillinger i barnehagen <i>Marit Alvestad og Rudy Garred</i>	47
"Vi mødtes to gange." Narrative møder med børn i et pædagogisk miljø <i>Hanne Hede Jørgensen</i>	61
"Men dom flesta har en liknande situation." Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar <i>Björn Haglund</i>	75
Komparativ forskning på (barne)institusjoner – forskningsfokus og forståelser av barn og barndom <i>Ida Marie Lyså</i>	93
Enhancing learning practices by understanding formal and informal ways of using computer games <i>Kristine Øygardslia</i>	105
Sammendrag av doktorgradsavhandlinger <i>Mirjam Dahl Bergsland, Rasmus Kleppe, Ida Marie Lyså, Anna Rapp og Kristine Øygardslia</i>	121

Fra redaksjonen

Når kravet om sikker viden vanskeliggjør samarbejde og gensidige læreprocesser

... det kan jo være svært at vide hvad der er det bedste for ens barn... min søn var længe om at gå og så blev jeg lidt bekymret for det er jo vigtigt at de selv kan komme rundt i vuggestuen og man ved jo ikke om det er motorikken, skoene eller hvad der lige er galt, vel?

I et igangværende forskningsprojekt om samarbejde mellem forældre og danske daginstitutioner fortæller pædagogerne om forældre, som de oplever er mere bekymrede end tidligere. Forældre bekymrer sig om alt fra børns sovetider, spisevaner, opdragelse, motoriske og sociale udvikling til valget af de rigtige børnesko. Forældres bekymringer oversættes af pædagogerne til en forståelse af at forældre er *usikre*, og usikkerhed og tvivl fra et fagprofessionelt perspektiv bør erstattes af sikker viden i et samfund hvor viden skal "virke" på måder der kan kontrolleres og indsats skal skabe resultater der kan dokumenteres.

De politiske krav om "sikker viden" medfører at pædagogerne via dokumentation må vise hvordan deres praksis er fagligt begrundet og dermed ikke tilfældig. Pædagogerne må (be)viser hvordan de arbejder med "tidlig indsats" og "tidlig læring" og dermed synliggøre hvordan tidlige interventioner i børn og familiers liv får konkret og dokumentar virkning. Som en del af de tidlige indsats hører også forældreinddragelse og krav til at forældre skal være læringsagenter der gøres medansvarlige for børnenes tidlige læring (Schmidt 2017; Elle og Ellegaard 2017). Kategorierne for

hvordan og hvad forældre kan bidrage med for at genkendes som kompetente forældre indsnævres, samtidig med at informationsmængden om det gode familieliv og den gode forælder er eksploderet. Særligt når det handler om familier i udsatte positioner er der stor tillid blandt professionelle til at evidensbaserede forældreprogrammer kan udpege hvordan forældre bør deltage i børns hverdagsliv i daginstitutionen for dermed at skabe en positiv og signifikant effekt på børnenes kognitive, sociale og generelle udvikling (Nielsen, T. K., Tiftikci, N., Larsen, M. S. 2013). Forældres perspektiver og forståelser af samarbejdet om børnenes sammensatte daginstitutionsliv tillægges ikke stor betydning.

Men spørgsmålet er om bestræbelsen på at kvalitetssikre det pædagogiske arbejde i daginstitutionen via inddragelse af evidensbaseret viden om, "hvad der virker" (Jensen 2005, 2009) i vurderingen af de mindstes børneliv også har utilsigtede konsekvenser. I en vuggestue hvor jeg udførte feltarbejde i forbindelse med mit ph.d.-projekt (Munck 2017) blev der arbejdet med sprogstimulering af børnene. Sprogstimuleringen var en del af et evidensbaseret forskningsprojekt hvor pædagogerne skulle arbejde med "dagens ord" og der blev brugt billedekort med ord til at understøtte dette arbejde. Børnenes genkendelse og reproduktion af ord blev dagligt registreret i et skema. Ved en morgensamling i vuggestuen Svampehøj er dagens ord "sok". Marco (2,2 år) genkender det lille kort med billedet og siger "strømpe". Pædagogerne registrerer i deres dokumentationsskema at Marco *ikke* kan genkende billedet, fordi han benytter ordet "strømpe" frem for ordet "sok" som hører til billedet. Efterfølgende drøfter pædago-

gerne problemstillingen med at ordbilledet og registreringsskemaet ikke indfanger børnenes konkrete ordforråd og de ønsker derfor at udvide kategorierne af ord til hvert billede. Dette afvises imidlertid af den ansvarlige for sprogstimuleringsprojektet, idet standarderne og ordkategorierne ikke kan forhandles situeret.

Marco kan altså genkende billedet på kortet og bidrager ind i morgensamlingen med sin forståelse af det han ser, men hans bidrag kan ikke registreres som et bidrag ud fra de kriterier for ord som kan dokumenteres. Hermed bliver sprogstimuleringen ikke understøttende for børnenes sprogforståelse eller dokumenterende af børnenes ordforråd, men bliver derimod ekskluderende. Evidensbaseret viden udviklet på baggrund af standardiserede skemaer og målinger har som formål at styre og kontrollere indholdet af det pædagogiske arbejde, men de forskellige indsatser, som eksempelvis sprogstimulering indgår altid i komplekse praksisser der netop *ikke* lader sig styre og kontrollere. De evidensbaserede vidensidealer presser således pædagogerne i deres arbejde med at stille sig nysgerrigt undersøgende til både børns og forældres perspektiver, idet nysgerrighed åbner for *uforudsigelighed og tvivl*, hvilket truer visheden. Stræben efter sikker viden risikerer dermed at *problemforskyde vanskeligheder* ind i børnene som havende *manglende sprog* og ind i pædagoger som værende *ikke-kompetente* når de anfægter skemalogikkerne.

Kampen om den gode (forsknings)viden og kriterier for denne har de seneste måneder været på dagsorden i Danmark. Det er en kamp der er affødt af en kritik af Dansk Clearinghouse, hvor det påpeges at der systematisk er fravalgt store dele af den kvalitative forskning inden for daginstitu-

tionsforskningen i Danmark med begrundelser som at forskningens kvalitet ikke er tilstrækkelig valid.¹ Denne kritik har medført en diskussion af hvordan kriterier for god forskning ikke alene er almene, men også afspejler en mangfoldighed af forskningsparadigmer. Forskning der er optaget af at undersøge pædagogiske praksisser og hvordan verden opleves og leves, set fra børn og voksne i fællesskab, vil ifølge forskningskriterier der vurderer gentagelse og generaliserbarhed som forudsætninger, ekskluderes. Såfremt der arbejdes med viden (og videnskab) med udgangspunkt i idealer om vished og sikkerhed, ex i form af sprogstimuleringsindsatser hvor antal af ord som børnene reproducerer tælles og vurderes i forhold til teoretiske logikker der *ikke* ekspliciteres eller anfægtes, så udgrænses al den forskning og den viden der knytter sig til pædagogiske processer og børns hverdagsliv.

Når forældre eller børn bliver objektgjort og vurderet ud fra effekter i forhold til anvendelsen af en given metode eller i forhold til idealer om den gode forælder som den sikre og ubekymrede forælder, udgrænses nysgerrigheden og muligheden for at blive klogere på hinandens perspektiver og den fælles praksis. Kravet om "sikker viden" og evidens i udforskningen og kvalificeringen af den pædagogiske praksis synes altså at få forskellige og uhensigtsmæssige virkninger, *for forældrene* i form af at de udpeges som usikre, – *for børnene* idet de primært understøttes i det sprog der kan dokumenteres, – *for pædagogerne* i form af at de udpeges som ikke-kompetente der må benytte sig af standardiserede tests og programmer for at være faglige, – og *for forskere* der, hvis de skal bedrive "god videnskab" må producere viden der er generaliserbar og repræsentativ for at genkendes som gyldig forskning.

I dette nummer af *Barn* præsenteres vi for fem artikler samt to let bearbejdede prøveforelæsninger.

Artiklen "Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?" skrevet af Nassira Essahli Vik diskuterer hvordan sprogkortlægningspraksis bidrager til inklusion eller eksklusion af flersproglige børn. Via en diskursanalytisk tilgang tilført postkoloniale perspektiver peges der på hvordan kortlægningsværktøjerne anvendes instrumentelt i den pædagogiske praksis, hvilket skaber et institutionaliseret mangelperspektiv og dermed en eksklusion af de børn man ønsker at inkludere. Hermed forstærkes det eksisterende forhold mellem minoritet og majoritet.

I artiklen "To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet 'Fremtidens Dagtilbud'" af Lars Holm og Annegrethe Ahrenkiel peges der på hvordan sprogforståelsen i et større dansk forsknings- og udviklingsprojekt "Fremtidens Dagtilbud" er funderet på en særlig læseorienteret faglig tradition, hvor sociokulturelle og interaktionelle teoretiske orienteringer udgrænses. Forfatterne konkluderer at konstruktionen af børns sproglige "bagudhed" udgør et magtfuldt og "objektivt" udsagn der legitimerer bestemte klassifikationer samt politiske bestræbelser på at "forskelsudligne". Det fremherskende strukturelle sprogsyn gør børns sprog til et dekontekstualiseret og kvantificerbart fænomen. I forlængelse af denne kritik plæderes der for at en styrkelse af børns sprogudvikling bør trække på et interaktionelt perspektiv hvor børns sprog skabes i børnekulturelle fællesskaber.

Hvordan kan børn deltage i refleksioner omkring æstetiske problemstillinger i samtaler med børnehagelærere? Denne problemstilling adresseres i artiklen "Barn og

barnehagelærere i samtaler om æstetiske spørgsmålstillinger i barnehagen" af Marit Alvestad og Rudy Garred. I artiklen peges der på hvordan børn formår at forholde sig til æstetiske udtryk på et refleksivt niveau og ikke alene på et udøvende niveau, hvilket kan bidrage til børns dannelsesproces og almene selvudvikling. På denne baggrund peger forfatterne på vigtigheden i at prioritere og give plads til de refleksive samtaler med børnene om forskellige former for æstetisk fagligt indhold, eksempelvis forholdet mellem virkelighed og fantasi. Gennem respekt for børnenes perspektiv og ytringer i fælles samtaler om æstetiske erfaringer muliggøres udvikling af et demokratisk sindelag.

Hanne Hede Jørgensen udfolder i artiklen "'Vi har mødtes to gange.' Narrative møder med børn i et pædagogisk miljø" hvordan børn i mødet med en fremmed forsker tager initiativ til at udforske denne relation. Gennem narrativ analyse undersøges det hvad det er for nogle fortællinger som børn og forsker i fællesskab skaber og hvordan børnehaven udgør en kontekst for disse fortællinger. Med en forståelse af børn som plotmagere og dermed som aktører på lige fod med de voksne diskuteres det hvordan denne forståelse kan inddrages som børneperspektiv i pædagogikken og i forskningen.

Artiklen "'Men dom flesta har en liknande situation.' Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar" af Björn Haglund diskuteres hvordan de betingelser som skolen tilbyder for at skabe kvalitet i det pædagogiske arbejde er utilstrækkelige. Haglund viser hvordan den ansvarlige lærer for fritidshjemmets praksis kæmper med at skabe plads til at fritidshjemmet kan være et sted for læreprocesser for børnene og hvordan dette udfordres af stor personaleudskiftning

og personale uden uddannelse. Artiklens teoretiske pointer udfoldes via en narrativ konfiguration på tre beskrivelsesniveauer.

Den første prøveforelæsning i dette nummer af *Barn* hedder "Komparativ forskning på (barne)institusjoner – forskningsfokus og forståelser av barn og barndom" og er af Ida Marie Lyså. I denne prøveforelæsning bliver udvalgte perspektiver, teoretiseringer og begreber diskuteret inden for særligt daginstitutionsforskning i Skandinavien. Der peges på hvordan forskeren er et produkt af sin tid og derfor altid vil være positioneret fagligt ind i feltet og hvordan denne faglige positionering vil have betydning for hvordan empirien og analyserne bliver til.

Fra forskerpositioner til betydningen af computerspil for unges læreprocesser som den anden prøveforelæsning af Kristine Øygardslia beskæftiger sig med: "Enhancing learning practices by understanding formal and informal ways of using computer games." Med dette afsæt påpeger Kristine Øygardslia hvordan vores hverdagsliv er blevet gamificeret. I prøveforelæsningen analyseres hvordan læringspraksisser kan forbedres ved at forstå og undersøge formelle såvel som uformelle måder som unge anvender computerspil i klasseværelset og i hjemmet. Ved at undersøge spillenes interaktive, narrative og sociale egenskaber, synliggøres det hvordan computerspillene kan anvendes læringsorienteret og hvordan de unges spillepraksisser medvirker til at udvikle unges digitale færdigheder. Afslutningsvist påpeges det hvordan der både er udfordringer og styrker ved at inddrage computerspil fra en fritidskontekst til en skolekontekst, idet computerspillene

i klasseværelset gøres til redskaber rettet mod at opnå bestemte læringsmål.

Til slut i dette nummer bringer vi sam-mendrag af 5 doktorafhandlinger.

Det er med glæde vi kan præsentere et nyt redaktionsmedlem i dette nummer af *Barn*: Karin Zetterqvist Nelson. Karin præsenterer her sig selv for læsere af *Barn*:

Jag är professor vid Tema Barn, Linköpings universitet sedan 2011 och mina forskningsprojekt har kretsat kring frågor som rör barns hälsa och livsvillkor. På senare år har jag kommit att alltmer fokusera barns och ungas psykiska hälsa, och då särskilt barns och ungas egna perspektiv på vad psykisk hälsa är och vad som utmärker psykisk ohälsa. Jag har också utvecklat ett särskilt intresse för svensk barnpsykologi och barnpsykiatri ur ett historiskt internationellt perspektiv, med frågor om hur expertkunskap om barn och vad psykisk hälsa förändras och utvecklas i nära samspel med sociokulturella och politiska processer. Det historiska perspektivet skapar en konstruktiv distans inför frågor och problemkomplex som rör barns och ungas psykiska (o)hälsa idag.

Karin Zetterqvist Nelson bydes hjerteligt velkommen til redaktionen!

Vi ønsker god læselyst.

Cristina Munck
Redaktør

Note

¹ <https://www.altinget.dk/forskning/artikel/forskere-akademias-interne-magtinteresser-skal-ikke-spaende-ben-for-vigtig-viden-om-dagtilbud>

<https://www.altinget.dk/social/artikel/professor-det-overrasker-mig-at-erfarne-forskere-afviser-almene-gyldighedskriterier>

<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/forskere-almene-kriterier-er-ikke-saa-almene-endda>

Referencer

Bleses, D., Vach, W., Wehlberg, S., Faber, K. og Madsen, T. O. 2007. *Tidlig kommunikativ udvikling. Værktøj til beskrivelse af sprogtilegnelse baseret på CDI-forældrerapportundersøgelser af danske normalhørende og hørehæmmede børn*. Odense: Center for Børnesprog, SDU og Syddansk Universitetsforlag.

Elle, B. og Ellegaard, T., red. 2017. *Kritik af synlig læring*. Bind 2. Foreningen bag udgivelsen af Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Narayana Press.

Jensen, B. 2005. *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.

Jensen, B. m.fl. 2009. *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt* [HPA-projektet]. Projektbeskrivelse, juni 2006. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Munck, C. 2017. *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-afhandling ved ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi, Institut for Mennesker og Teknologi, RUC.

Nielsen, T. K., Tiftikci, N., Larsen, M. S. 2013. *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: Dansk Claringhouse.

Schmidt, L.S.K. 2017. *Pædagogers samfundsmæssige rolle i forældresamarbejde*. Forskningsrapport. Professionshøjskolen Absalon.

Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?

Nassira Essahli Vik

Sammendrag

Norsk barnehage har blitt en etnisk og kulturelt mangfoldig møteplass. Måten mangfoldet møtes på i barnehagen kan være av betydning både for enkeltindivid og samfunnet. I denne artikkelen spør jeg om – og hvordan – språkkartleggingspraksisen kan bidra til inkludering eller ekskludering av flerspråklige barn. Artikkelen presenterer en kvalitativ studie bygd på diskursanalytiske- og postkoloniale tilnærminger. Metodisk brukes det observasjoner av fem kartleggingssituasjoner i ulike barnehager. I tillegg gjennomføres intervjuer med de pedagogene som gjennomførte kartleggingene. Funnene viser at en instrumentell og standardisert bruk av kartleggingsverktøy leder til passivisering av barn og en institusjonalisering av mangelperspektivet. Kartleggingspraksisen ser dessuten ut til å være med på å gjenskape og forsterke de rådende representasjonene av forholdet mellom minoriteter og majoritet, i tråd med Edward Saims begrep Orientalisme, som «oss» og «de andre».

Language mapping of multilingual children – inclusion or exclusion?

Abstract

Norwegian early childhood education and care institutions (ECEC) have become a multicultural meeting place and an important arena for both early language acquisition and inclusion for multilingual children. The way diversity is dealt with is of major importance for individuals and society. In this article, I ask if language mapping practices contribute to the inclusion or exclusion of multilingual children. The article presents a qualitative study based on discourse analytical and postcolonial approaches. I combine observations and interviews to explore the topic. The findings show that an instrumental and standardized use of mapping tools leads to passivity of the children and lack of dialogue. It also shows that the way multilingual children are represented can reflect what Edward Said call Orientalism – a stereotypical representation of «the others».

Introduksjon og bakgrunn

Mer enn 16 % av barna i norske barnehager er i dag minoritetsspråklige (Statistisk sentralbyrå 2016). Med andre ord er dagens barnehage et etnisk og kulturelt mangfoldig miljø. Måten mangfoldet møtes på har store

konsekvenser, både for enkeltindivid og for samfunnet (Kaurel 2014; Lauritsen 2011; Spernes og Hatlem 2013). Inkluderings-spørsmål er komplekse og av avgjørende betydning for barn (Korsvold 2011: 13). I Kunnskapsdepartementets rammeplan for barnehagen står det:

Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2017: 5).

Inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i barnehage og skole har ofte blitt knyttet til språk og språkkinnlæring av norsk. Et sentralt, men omdiskutert tema i denne diskursen er språkkartlegging i barnehagen. Kartleggingsdiskurser og inkluderingsdiskurser er dermed koblet sammen. I denne artikkelen vil jeg rette oppmerksomheten mot inkludering og språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen. Artikkelens problemstilling er om, og hvordan, språkkartleggingspraksisen kan bidra til inkludering eller ekskludering av flerspråklige barn i barnehagen. Hensikten er å undersøke og drøfte inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i språkkartlegging som sosial praksis.

Jeg vil først redegjøre for litteraturen omkring inkludering og språkkartlegging i barnehagen, og det teoretiske grunnlaget for studien. Deretter presenteres metode og data, før jeg ser på hva som skjer i møte mellom kartleggeren og barnet i kartleggingssituasjonen. Analysen bygger på en kvalitativ forskningstilnærming. Med utgangspunkt i diskurs og postkoloniale teorier vil jeg analysere og drøfte datamaterialet for å svare på problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og drøfte implikasjoner basert på analysen.

Begrep og teoretiske tilnærminger

En gjennomgående målsetting i norsk utdanningspolitikk er at barn skal være en del av den ordinære skole/barnehage. Det understrekes at barnehagen skal være en inkluderingsarena hvor alle barn kan delta aktivt. (St. meld. 41 (2008–2009): 89; Meld. St. 24 (2012–2013): 12) og Meld. St. 19 (2015–2016): 44 og 55). Som jeg ser det er dette uttrykk for en grunnleggende etisk holdning som går på å betrakte alle mennesker som likeverdige, og å behandle dem med respekt.

I den sammenheng er begrepsbruken av betydning. Det er nyanseforskjeller mellom begrep som «fremmedspråklige», «tospråklige», «minoritetsspråklige» og «flerspråklige» barn (Meld. St. 2012) 6–2013)). Det handler om konnotasjoner og den uttalte betydningen man legger i hvert begrep. Fremmedspråklig er et begrep som vektlegger forskjeller mellom grupper. Dermed er det mer egnet til å skape avstand og marginalisering enn inkludering og fellesskap. Begrepet «minoritetsspråklig» legger mer vekt på annerledeshet og en sårbar eller annerledes etnisk eller religiøs posisjon. Dette fokuset kan være med på å skape fremmedfrykt, og også her avstand, mellom mennesker der behovet heller er å fokusere på hvordan man kan inkludere og jobbe sammen. Til forskjell fra begrepe ovenfor legger begrepet flerspråklighet vekt på barnas sterke sider og de ressursene de sitter inne med. Diskusjonen henger sammen med en lengre debatt innenfor pedagogikken knyttet til to ulike perspektiver i møte med flerspråklige barn og deres familier: Et ressursperspektiv og et problem- eller mangelorientert perspektiv (Gjervan, Andersen og Bleka 2012). Slik sett er også dette et etisk valg begrunnet i

et ønske om å gi de flerspråklige barna innflytelse og en sterkere posisjon.

Inkluderingsbegrepet i barnehagesammenheng

Begrepet inkludering ble introdusert i utdanningssystemet i forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca i 1994 (Arnesen 2012; UNESCO 1994). I barnehagepolitikk og barnehageforskning ble begrepet integrering byttet ut med begrepet inkludering (Korsvold 2011; Pedersen 2008). Inkluderingsspørsmål tas opp både implisitt og eksplisitt i stortingsmeldinger og offentlige utredninger (Meld. St. 6 [2012–2013]; Meld. St. 24 [2012–2013]; NOU 2011:14 [2011]; NOU 2010:17 [2010]). Inkluderingsbegrepet kan defineres som å innbefatte eller regne med, og er et uttrykk for fellesskap, tilhørighet og likeverdighet (Pedersen 2008).

I generelle debatter om innvandring har inkluderingsbegrepet konkurrert med begreper som segregering og assimilering (Friberg og Midtbøen 2017: 5–14). Disse begrepene er imidlertid negativt ladet og kobles til tidligere tiders tvangspolitikk. Segregering er langt på vei det motsatte av integrering og viser til prosesser der grupper sorteres og adskilles, mens «assimilering ble definert som en prosess der symbolske, etniske og kulturelle grenser over tid blir mindre betydningsfulle for folks liv» (Friberg og Midtbøen 2017: 8). Dette er tilnærminger til flerkulturelt mangfold som står i motsetning til for eksempel Rammeplan for barnehagen, hvor det understrekes at «Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn» (KD 2017: 5).

En rekke styringsdokumenter understreker barnehagens rolle som inkluderingsarena hvor alle barn kan delta aktivt (Kunnskapsdepartementet 2017; Meld. St. 19 [2015–2016]; Meld. St. 24 [2012–2013]; St.meld. nr. 41 [2008–2009]). Maryann Jortveit viser, i en studie av styringsdokumenter, at inkluderingsbegrepet er lite tydelig i utdanningspolitisk sammenheng (Jortveit 2014). Anne-Lise Arnesen på sin side peker på at kunnskap om inkluderingsspørsmål i barnehagen er begrenset og fragmentert (Arnesen 2012).

Når det gjelder forskning på inkludering kan man skille mellom to hovedtilnærminger. Den ene er en «smal» spesialpedagogisk tilnærming med fokus på barn med nedsatte funksjonsevner. Den andre er en «bredere» allmennpedagogisk tilnærming som undersøker barnehagens kvalitet, innhold og arbeidsmåte med hensyn til hele barnemangfoldet (Ainscow, Booth og Dyson [2006: 2, 11–27]).

En del forskning rundt inkludering tar opp hvordan barn med minoritetsbakgrunn blir møtt og forstått i barnehagen. I den sammenheng beskrives «den store bekymringshistoria» og «den store negasjonshistoria» (Lauritsen 2011). Begge bygger på et problemperspektiv i majoritetens møte med mangfoldet. I en studie av fagdialoger i to flerkulturelle og flerspråklige klasserom undersøker Mona Nordgren minoritetspråklige elevers inkludering i det dialogiske fellesskapet og konkluderer med at elevenes stemme ikke kommer frem. Læreren hadde dessuten lite kunnskap om minoritetsspråklige elevers behov (Nordgren 2016). Det er relevant å stille spørsmål om det finnes likhetstrekk mellom fraværet av barnas stemmer i Nordgrens studie og kartleggingssituasjoner i barnehagen, og hva konsekvensene kan være.

En rekke studier har tatt opp andre sider

av forholdet mellom minoritet og majoritet og møtet mellom minoritetsbarn og det norske barnehage- og utdanningssystemet (Giæver 2014; Korsvold 2011; Kovač og Jortveit 2011; Pedersen 2008; Spernes og Hatlem 2013; Thun 2015). Cecilie Thun hevder at rammeplanen ikke diskuterer maktskjevheten i forholdet mellom majoritet og minoritet i forståelsen av hva som anses som «norskhet». Herunder påpeker hun følgende:

Taushet om slike spørsmål vil kunne være at barnehageansatte reproduserer noen forståelser av norskhet som kan virke ekskluderende for barn som på en eller annen måte anses som minoritet i barnehagen. Forståelser knyttet til hvilke barn som anses som «norske» og «ikke norske», vil kunne ha betydning for barns identitet som fullverdige samfunnsmedlemmer, og dermed for deres forståelser av seg selv som deltagere i samfunnet (Thun 2015: 200).

Det er grunn til å undersøke om forståelser av grupper og gruppetilhørighet er vesentlig også i kartleggingsarbeidet.

Språkkartlegging i barnehagen – et komplekst fenomen

Språkkartlegging er en praksis det knytter seg sterke kontroverser til (Vik 2017). På den ene siden løftes praksisen frem som et forbyggende tiltak som kan bidra til språkbeherskelse og tilrettelegging for livslang læring. Praksisen forstås også som et «viktig virkemiddel i arbeidet med å utligne sosiale forskjeller og skape likeverdige muligheter for alle» (Rambøll 2008: 12; se også Klem 2014; Lyngseth 2010; Meld. St. 24 (2012–2013)). På den andre siden argumenteres det for at barn ikke kan måles og vurderes ut fra standardiserte skjemaer, men at et helhet-

lig syn på læring og utvikling er nødvendig, og at barndommens egenverdi må ivaretas ved at barn behandles som subjekter med rett til medvirkning (Bae 2015; Pettersvold og Østrem 2012). Dessuten rettes en del kritikk mot kartleggingsverktøyene for at de ikke tar hensyn til barnas sosiale og kulturelle bakgrunn (Vik 2013; Kunnskapsdepartementet 2011). Språkkartlegging kan også forstås ut fra en smal eller en vid definisjon. I den smale betydningen er kartlegging en systematisk observasjon med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy. I den bredere definisjonen forstås kartlegging som «et overbegrep» som rommer alt det man gjør for å få kunnskap om et enkelt barns utvikling (Høigård, Mjør og Hoel 2009).

Internasjonalt har språkstesting og språkkartlegging vært et forskningsfelt for seg selv (Holm 2009; Holm 2017a; McNamara og Roever 2006; Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014). Den pedagogiske forskningen på flerspråklighet og språkkartlegging i barnehagen handler ofte om språkstimulering, språkkartlegging generelt, barnas litterasitet, og barnehagen som språkarena (Alstad 2013; Aukrust 2006; Vatne og Gjems 2014; Lillejord m.fl. 2017; Pettersvold og Østrem 2012; Sandvik og Spurkland 2012; Sandvik m.fl. 2014; Vatne og Gjems 2014). Lars Holm (2017b) viser hvordan tre ulike institusjonelle kategoriseringer av barnehagebarns språklige utvikling er med på å konstruere kunnskap som setter rammene for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Holm viser til et spesialpedagogisk fokus som skiller mellom barn med og uten lærrevanser, et tospråklig fokus som skiller mellom ett- og tospråklige barn, og et leseorientert fokus som skiller mellom barn med behov for ulike typer innsats. Han understreker «hvordan formelle kategoriseringer av småbørn er historisk situerte og foranderlige konstruksjoner, som indgår i den

diskursive kamp om hegemoni i et fagfelt» (Holm 2017b: 34). I fortsettelsen av Holms resonnement kan man spørre om ikke disse kategoriseringene også påvirker inkludering i barnehagen.

Makt og minoritet – en postkolonial inngang til studiet av inkludering i barnehagen
Postkoloniale tilnærminger har et spesielt fokus på maktforhold og marginaliseringsprosesser. Edward Said (1978) argumenterer for at det bildet som er skapt av Orienten som mystisk, vill, sensuell, barbarisk og så videre, er vestens *representasjon* av en kolonisert verden. Said viser til hvordan politikk, litteratur, kunst og dikt i den vestlige verden har vært gjennomsyret av denne forestillingen. Videre argumenterer han for at de vestlige representasjoner av Orienten er redskap for dominans, og er så sterke at det er vanskelig å tenke utenfor representasjonene. Said sier:

My contention is that without examining Orientalism as a discourse one cannot possibly understand the enormously systematic discipline by which European culture was able to manage – and even produce – the Orient politically, sociologically, militarily, ideologically, scientifically, and imaginatively during the post-Enlightenment period (Said 1978: 3).

Carla Chinga-Ramirez beskriver postkolonial teori som «en politisk filosofisk teori som undersøker hvordan bildet av den vestlige verden som opplyst, rasjonell og moderne skapes gjennom å beskrive resten av verden som underutviklet, mystisk og tradisjonell» (Chinga-Ramirez 2015: 35). En postkolonial tilnærming er et verktøy for å studere hvordan diskurser på makronivå kan prege handlinger på mikronivå, og at disse handlingene er med på å gjenskape

og forsterke de rådende representasjonene av blant annet forholdet mellom minoriteter og majoritet – *oss* og de *andre*. Måten barn og familier med minoritetsbakgrunn framstilles på eller representeres kan gjenspeile det Said kaller for Orientalisme – en stereotypisk representasjon av «*de andre*».

I Sids beskrivelse strekker «Orienten» seg helt fra Nord-Afrika til Japan. Det analytiske poenget hos Said er imidlertid ikke de geografiske inndelingene, og kan brukes uavhengig av disse. Det er derfor relevant at Unn Røyneland (2016) viser hvordan framstilling av flerspråklighet som et problem og hinder mot integrering gjelder først og fremst «(...) elever som har språk som polsk, litauisk, somali, punjabi, persisk, berbisk, arabisk, amharisk, tigrinja, og så bortetter, som heimespråk – altså språka til grupper av menneske som typisk har kome til Noreg som arbeidsinnvandrere eller flyktninger» (Røyneland 2016: 209–216). Andre språk som fransk, tysk og engelsk blir ikke kategorisert på samme måte. Røyneland konkluderer med at det er bestemte kulturelle og sosiale bakgrunner som regnes som problematisk. I Meld.St. 6 (2012–2013) defineres minoritetsspråklige barn som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, svensk, dansk eller engelsk og hvor begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn de nevnte språk (Meld. St. 6 (2012–2013)). Det kan altså synes som om det er mangelen på tilknytning til nordiske eller anglosaksiske språk som er problemet og ikke fremmedspråkligheten i seg selv.

Språkkartlegging kan ses som maktutøvelse. Dette perspektivet forbindes gjerne med Michel Foucaults analyser (Holm 2017a: 451). Jennifer Gore (1995; 1998) er en av mange som har sett på Foucaults begreper (e.g. Foucault 1975) og undersøkt disiplinering, ekskludering og normalitet i utdanningsinstitusjoner. Disiplinering kan

foregå gjennom en rekke maktteknikker i pedagogisk interaksjon, som f.eks. normalisering, eksklusjon, klassifisering/kategorisering (Gore 1998: 168). Normalisering betyr langt på vei å bli en del av et fellesskap (inkludering), mens eksklusjon i barnehagen handler om at «some children, some dispositions and behaviours, are constructed as 'better' while others are quickly excluded or constructed as Other» (Gore 1995: 173).

I språkkartleggingspraksisen er ofte hensikten å identifisere et problem hos barna for at de i neste steg skal få hjelp til å beherske språket, slik at de igjen inkluderes i fellesskapet. Gjennom kartleggingen skjer det en klassifisering ut i fra bestemte egenskaper og kunnskaper barna innehar. Lars Holm (2017b: 23) skriver: «Uanset om formålet med kategoriseringen er at gjøre det anormale synligt eller fx at identificere forskjellige grader af sproglig formåen, er der tale om, at der etableres en distinktion, der baserer sig på normative forestillinger om, hvordan noget bør være». Avvik fra «normalen» kan medføre at barnet klassifiseres «utenfor», og slik kan klassifisering innebære eksklusjon. Å differensiere grupper eller individer, og klassifisere disse, er en av disiplineringssteppene som Foucault har identifisert, og samtidig kjernen i Orientalismen, og dette er uavhengig av intensjonene med praksisen.

Språkkartlegging i kikkerten – metode og data

Metodologisk har jeg brukt en abduktiv tilnærming, som innebærer et dialektisk forhold mellom teori og data. Mats Alvesson og Kaj Sköldberg sier at «Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen» (Alvesson og Sköldberg 2008: 56).

I denne artikkelen betyr dette blant annet at jeg startet ut med Norman Faircloughs (2008) diskursteoretiske rammeverk. Funn i datamaterialet gjorde imidlertid at jeg utvidet det teoretiske rammeverket med postkoloniale perspektiver og Foucaults disiplineringssteknikker. Dette perspektivet plasserer studien mellom det Holm (2017a: 450–452) beskriver som forskning på «the test as an instrument of power or social technology», inspirert blant annet av Foucault, og forskning på «the test as social practice», ved hjelp av Latour og actor-network-theory. Til forskjell fra Holm er jeg inspirert av Faircloughs diskursperspektiv på studien av sosial praksis. Faircloughs (2008) modell for kritisk diskursanalyse består av tre dimensjoner: tekst (tale, skrift, bilder), diskursiv praksis (involverer ulike aspekter av tekstproduksjon og tekstkonsumpsjon) og sosial praksis (rommer praksis i institusjonen og sosiale strukturer). Disse dimensjonene av en diskurs står i et dialektisk forhold til hverandre. I fortsettelsen tar jeg utgangspunkt i en forståelse av språkkartleggingsdiskursen som en sosial praksis. På den ene siden dreier dette seg om kontekstuelle, konkrete og individuelle handlinger – med andre ord hva som gjøres helt praktisk i barnehagen. På den andre siden handler det om institusjonalisert og sosialt forankret praksis med en viss regelmessighet (Jørgensen og Phillips 1999).

Metodisk bruker jeg observasjon og intervju for å undersøke språkkartlegging som sosial praksis. Empirisk fokuserer jeg på praksisen ved å studere samspillet mellom barnet og kartleggeren under kartleggingssituasjonen. Datamaterialet i artikkelen består av observasjoner av kartleggingssituasjoner som involverer totalt fem barn i alderen 5–6 år, i fem ulike barnehager. I tillegg til observasjonene har jeg foretatt individuelle semi-strukturerte

intervjuer med de fem barnehagelærerne som foretok kartleggingen.¹ I denne artikkelen har jeg altså ikke foretatt en analyse av kartleggingsverktøyene og deres instruksjer, men avgrenset meg til å studere hva som skjer i møte mellom barna og kartleggerne, og kartleggenes refleksjoner rundt dette.

- Avvik fra «normalen» kan medføre at barnet klassifiseres «utenfor», og slik kan klassifisering innebære ekskludering.

Jeg valgte ut fem kommunale barnehager i to ulike byer. To elementer var viktige i utvelgelsen av deltakere: A) erfaringer med arbeidet med flerspråklige barn. B) erfaringer med språkkartlegging. Alle barna og familiene deres i denne studien kom til Norge enten som flyktninger eller som arbeidsinnvandrere. Familiene har forholdsvis kort botid i landet. Barna i denne studien er ikke intervjuet. Jeg har observert hvordan de satt, hvor aktive de var før og under kartleggingen, og hvordan de responderte på det som skjedde under kartleggingen. Kartleggerne er i tillegg intervjuet for å få nærmere tak i deres meninger, holdninger og erfaringer (Kvale 1997). Målet med å bruke intervju i kombinasjon med observasjoner, er å få relevant informasjon og utdypende forklaringer om hva som gjøres i kartleggingssituasjoner. Dette er spesielt viktig med tanke på interaksjonen mellom barnet og barnehagelæreren. Observasjonene og intervjuene strakk seg over en periode på fem måneder.

Første observasjon og intervju foregikk i en barnehage som jeg kaller Kloden barnehage. I hele barnegruppa er 40 av 72 barn flerspråklige. I en gruppe på 15 femåringer har 12 av dem en annen etnisk og språklig bakgrunn enn norsk. Kartleggeren er en er-

faren barnehagelærer. Observasjonsbarnet er ei jente på 5 år. Foreldrene er kurdere og snakker morsmålet med barnet i hente-/bringesituasjoner. Det er brukt et kartleggingsverktøy utgitt av Trondheim kommune (2013).

Den andre observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Humla barnehage. Barnehagelæreren har lang erfaring fra arbeid med språk, spesielt rettet mot flerspråklige barn. Observasjonsbarnet er ei jente på 5 år. Familien har kurmandji som morsmål. I denne barnehagen kartlegges alle barna uansett språklig og etnisk bakgrunn. Det brukes ulike verktøy. Kartleggingsverktøyet som ble brukt under min observasjon er svensk og heter Nya SIT (Hellquist 2011).²

Den tredje observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Venus barnehage. I barnehagen er det omkring 80 barn, og 17 ulike nasjonaliteter er representert. Observasjonsbarnet er ei jente på snart 6 år født og oppvokst i Norge. Begge foreldrene er fra Somalia. Hun snakker både somali og norsk. Barnehagelæreren har lang erfaring. Observasjonen og intervjuet fant sted på det som kalles for «spes-ped-rommet» i barnehagen. Verktøyet som ble brukt er utgitt av Trondheim kommune (2013).

Den fjerde observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Kolibri barnehage. I barnehagen er ca. 70 prosent av barn flerspråklige. I førskolegruppa er 12 av 14 barn flerspråklige. Observasjonsbarnet er en gutt på 5 år. Begge foreldrene er fra Polen. Barnehagelæreren kan polsk. Barnehagelæreren valgte personalrommet for gjennomføring av kartlegging og intervju. Her brukes også verktøyet fra Trondheim kommune (2013).

Den femte observasjonen og intervjuet foregikk i en barnehage som jeg kaller Sol

barnehage. Observasjonsbarnet er ei jente på 5 år. Familien kommer fra Latvia. De har bodd i Norge i underkant av 2 år. Familien bruker morsmålet både hjemme og i bringe-/hentesituasjoner. Kartleggingen foregikk i et rom som brukes som bibliotek i barnehagen. Barnehagelæreren er ansatt i barnehagen i forbindelse med et prosjekt som omhandler språk. Verktøyet som ble brukt heter «Språkpermen»³.

Funn og analyser

Datamaterialet er omfattende og gir rom for analyser av flere sider ved språkkartleggingspraksisen og -diskursen. I denne artikkelen er det hva som skjer i møte mellom barna og kartleggerne som er i fokus. Materialet, kombinert med de teoretiske inngangene, førte til at tre forhold pekte seg ut i fire av de fem observasjonene: a) passivisering av barna, b) et mangelperspektiv, og c) kategorisering i «oss» og «de andre». Jeg organiserer funnene ut fra disse kategoriene.

Passivisering av barn:

«No må du hør godt etter»

I Humla barnehage åpner Barnehagelæreren kartleggingssekvensen slik:

P⁴: Den her, er Per, han er fem år, det er like mye som du blir snart. Mmm (latter) og sånn ser han ut, da. (...) Nå må du hør, for nå skal du peke på det bilde som du synes passer til det æ sier, ikke sant? Altså må du hør veldig godt etter. Æ mener det, hør godt altså, mm.. i det her huset bor Per og Lise.

Denne kartleggingssekvensen varte i underkant av 18 minutter. Verktøyet som ble brukt inneholder flere bilder, og har fokus på forståelse av ord og setninger. Som ut-

draget viser ber barnehagelæreren barnet om å peke allerede fra første stund. Dette er i tråd med manualens instruksjer (Hellquist 2011). I tillegg bruker hun uttrykket «hør godt etter» hele ti ganger i løpet av kartleggingen. Dessuten var det kun barnehagelæreren som hadde regi, mens barnet kom til orde bare to ganger under hele kartleggingen, i begge tilfellene som svar på et direkte spørsmål.

Et annet eksempel på at barnehagelæreren ber barnet om å peke, så jeg i Klossen barnehage, hvor observasjonen varte i 38 minutter, og pedagogen ba barnet om å peke ni ganger. Eksempel:

P: nå skal æ spørre deg om litt forskjellig, nå skal vi se på øverste rekke. Kan du peke på øverste rekke?

B: (peker på feil rekke).

P: det var nederste rekke

B: peker på nytt

P: der har du den, riktig. På øverste rekke, hvilken farge har bila som står først i rekke?

B: blå

P: kan du peke på?

B: (peker)

P: ja, så hvilken farge har bila som står sist i rekke?

B: rød

P: kan du peke på den, òg?

Utdraget viser at barnet ble bedt om å peke selv om hun kunne svare. Det samme observerte jeg i kartleggingssituasjoner både i Kolibri og Venus barnehagene. I disse tilfellene er ikke manualen (Trondheim kommune 2013) spesifikk på at det skal svares gjennom peking.

I Venus barnehage varte kartleggingen i 1 time og 13 minutter. I perioden før selve kartleggingen begynte, var samtalen mellom barnet og barnehagelæreren preget

av dialog og aktiv lytting. Barnet virket glad og avslappet, og barnehagelæreren var engasjert. Med en gang selve kartleggingen begynte, tok samtalen en annen vending, kjennetegnet av et initiativ-respons-feed-back preg, med minimal respons fra barnet (Holm 2009). I denne observasjonen brukte barnet flere ord på både somali og engelsk når hun ikke klarte å finne tilsvarende på norsk. Barnehagelæreren ba barnet om å peke fem ganger. Et eksempel på det:

P: æ kan ta pennen, du trenger ikke penn når du skal peke. Nå skal Mette (barnehagelæreren) si bokstavene, så skal du få lov å peke på bokstavene.

I Kolibri barnehage, hvor observasjonen varte i 58.58 minutter, ba pedagogen barnet om å peke ved seks anledninger. Her brukte barnet også mange polske ord under kartleggingen. Barnehagelæreren kunne barnets morsmål. Hun hadde også sagt (i intervjuet) at barnet var dyktig til å ordlegge seg på morsmålet. Likevel valgte hun å be barnet om å peke.

Et fremtredende trekk ved fire av de fem kartleggingsobservasjonene var at samspillet mellom pedagogene og barna var preget av en passiviserende praksis. Til tross for at språkkartleggingspraksisen har som hensikt å finne ut av barnas språkferdigheter, blir barna styrt inn mot å være språklig inaktive. Dette vises blant annet ved at barna både implisitt og eksplisitt ble bedt om å peke i stedet for å bruke språket. Dette gjorde at kartleggingen ble en ren vurdering av barnas forståelse og lytteferdigheter.

I Sol barnehage var situasjonen en annen. Kartleggingen varte i 15 minutter og barnehagelæreren ba ikke barnet om å peke. Hun ga barnet mulighet til å velge en bok som skulle være utgangspunkt for samtalen. I denne kartleggingen var det

barnehagelæreren som pekte på bilder i boka mens hun leste.

B: der masse blomster.. der er en blomster...

P: der er en blomst Og der er masse blomster og en dinosaur ... oj ... den var gul så blir den ...

B: oransje

P: oransje (...) oj, se her da, det er en and så blir det ...

B: masse

P: (bekreftende) masse. 1 2 3 4 5 6 7 8 9. 9 andunger

B: (begynner å telle på nytt) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

P: jeg glemte den ene, glemte den? (...)

B: 10, jeg glemte ikke!

Observasjonen viser en annen tilnærming til kartlegging enn i de andre fire observasjonene. Det er interessant å se at i Sol barnehage, hvor pedagogen valgte å ikke ha med seg et kartleggingsverktøy, kunne hun ha en samtale med barnet hele veien, hvor begge to bidro i dialogen. Dialogen blir dermed en mulighet for å snakke om bokens innhold, samt et refleksjonsverktøy i samspillet mellom barnet og kartleggeren. Barnet brukte språket og stemmen sin, samtidig som kartleggeren kunne danne seg en ide om barnets norskkferdigheter. I intervjuet rett etter kartleggingen fortalte barnehagelæreren:

P: Og så pleier jeg ofte å ha med flere barn. Nå var det jo bare en til stede på denne kartleggingen (...) Men jeg har ofte med meg flere barn. Og føler vel at det gir mer ... å spille på da, enn den en til en ... med en voksen, for da kan barna gjerne finne på ting sammen. (...) Det er sjelden at jeg driver med sånn en til en-kartlegging, egentlig. Ja, det er jo for at de kan spille på hverandre, tenker jeg.

Dette viser en annen måte å kartlegge barna på. Min tolkning er at barnehagelæreren valgte en kartlegging hvor barnet var aktiv i samspillet. Hun stilte seg undrende med utgangspunkt i noe barnet var interessert i. Barnet fikk mulighet til å sette ord på sine tanker, mens barnehagelæreren var en støttespiller i dialogen. Dette kan være av betydning for barnets selvoppfatning og forhold til de andre rundt seg. Dette forstår jeg som et steg i retning av inkludering.

Makt er et sentralt element i både postkoloniale og diskursteoretiske tilnærminger. I utdragene kan vi se, både eksplisitt og implisitt, maktens ulike sider. Palludan (2007) skiller mellom undervisningstone og utvekslingstone, og finner at barnehagelærere har tendens til å bruke undervisningstone i interaksjon med minoritetsspråklige barn. Dermed blir barna framstilt som passive mottakere eller objekter. I interaksjonen med majoritetsbarna derimot, tas utvekslingstone mer i bruk (Palludan 2007). Fire av kartleggingene jeg har observert er preget av imperativbruk og en undervisningstone: «Nå må du høre godt etter», «du trenger ikke penn, når du bare skal peke». Jeg finner også en praksis der det ikke brukes imperativ og direkte disiplinerende makt, i Sol barnehage, men kartleggeren er selvsagt fortsatt i en overordnet posisjon i forhold til barnet.

Forskjellen mellom de to praksisene illustrerer forskjellene mellom perspektiver Hans Skjervheim (1996) beskriver. På den ene siden har man en instrumentell forståelse av pedagogikk, ved at man for eksempel undersøker, kartlegger og eventuelt diagnostiserer barn, for deretter å sette i gang tiltak som skal løse problemet hos barnet. Språkkartlegging er et eksempel på det. Videre beskriver Skjervheim det andre ytterpunktet: den frie utviklingspedagogikken inspirert av Rousseau, hvor idealet

er fravær av autoritære inngrep. I ytterste konsekvens gjør dette pedagogikken som praktisk disiplin overflødig. Skjervheim beskriver imidlertid et alternativ hvor pedagogen gjennom dialog og stimulering bidrar til utvikling. Barnet påvirkes, ved at det stimuleres til erkjennelse og innsikt. Også dette er makt, men en mer konstruktiv og inkluderende bruk av makt enn den instrumentelle og disiplinerende.

Mangelperspektiv: «Vi må finne hullene»

Observasjonene i Kloden barnehage illustrerer et mangelperspektiv i forståelsen av flerspråklige barn.

P: nå skal du faktisk få lov å stå på gulvet her, du kan gå av stolen så kan du stå på gulvet. Skal du peke på det æ sier navnet på på kroppen din.

P: hode

B: peker

P: hår, riktig. Du har masse hår.

B: peker..

P: så, knær

B: peker på begge knærne,

P: supert, der tok du på begge knærne.

P: bra. Hals?

P: du kan alt på kroppen din, du.

Kartleggeren fortsatte med å spørre om ulike kroppsdeler, og barnet svarte uten problemer. Dessuten la jeg, under mitt besøk før kartleggingen, merke til at observasjonsbarnet var aktiv, lekende, og kunne ha en samtale med sine kamerater. Hun skrev navnet sitt og navnet til noen av sine kamerater på eget initiativ. Hun kunne både lese og skrive alfabetet. På et spørsmål om barnets norskspråklige kompetanse, svarte barnehagelæreren:

P: Hun er nok ei jente som stiller store krav til seg sjøl. (...) Hun vil gjerne være

– ha gjort alt riktig, og blir litt for – ja, om hun ikke blir fortvila – hun blir i hvert fall forvirra og litt sånn ... satt ut når hun merker at hun ikke har skjønt eller ikke gjort akkurat det hun har fått beskjed om.

Barnet var altså ressurssterkt, og pedagogen var klar over det. Likevel ble oppmerksomheten rettet mot barnets mangler. Jeg observerte det samme i flere av kartleggingene. På samme måte sier informanten fra Humla barnehage om barnet som ble kartlagt:

P: Hun er vel den av de som jeg har som er tospråklig da – eller nesten trespråklig – som snakker best norsk, altså. (...) Veldig bra setningsoppbygging og ... bra uttale. Ja ...

Informanten fra Venus barnehage sier om barnet som ble kartlagt:

P: Hun snakker bra norsk. (...) Ja. Hun er jo en av de som ... Ja, hun er jo den som kanskje hevder seg litt innenfor – ja – Den språksterke i forhold til minoritetene da.

Barnehagelæreren i Kolibri barnehage sier det slik om barnet som ble kartlagt:

P: For her (mens hun viser til kartleggingsverktøyet) ser vi i hvert fall hullene, ikke sant, hvor hullene er til dem –
I: Hva sa du? Dere ser etter?
P: Hullene – ja –

I Kolibri barnehage forteller barnehagelæreren, som selv er flerspråklig, at alle flerspråklige barn kartlegges uansett om de er født og oppvokst i Norge eller om de nylig har flyttet hit. Videre sier hun at kartlegging er med å avdekke «hull» hos barna.

Til tross for all den kompetansen barna har vist – og som barnehagelærerne er klar over – blir de kategorisert og klassifisert som barn med mangler som barnehagelærerne må avdekke.

- I utdragene kan vi se, både eksplisitt og implisitt, maktens ulike sider.

Dette viser, som flere andre har påpekt, at de flerspråklige barna møtes med et mangelperspektiv (Lauritsen 2011; Nordgren 2016; Pettersvold og Østrem 2012; Pihl 2006; Røynealand 2016). Mangelperspektivet flerspråklige blir møtt med, kan forstås som et aspekt av et postkolonialt perspektiv. Det ligger i perspektivet at «de andre» forstås som uopplyste eller mindre kompetente enn majoriteten. I kartleggingspraksisen underkommuniseres det at flerspråklige barn har kompetanse og erfaringer som er en ressurs. Det tas heller ikke hensyn til at barnas kulturforståelse forsterkes når de forholder seg til ord og begreper fra begge språkene (Lillejord m.fl. 2017).

Som nevnt er ekskludering en disiplineringssteknikk (Gore 1998). Det handler om at enkelte barn og enkelte disposisjoner identifiseres, og regnes som bedre eller dårligere enn andre (Gore 1995). Det motsatte er normalisering, som innebærer å bli inkludert i et fellesskap, men gjennom å tilpasses en gitt standard. I språkkartleggingspraksisen identifiseres avvik fra standarden, og barna «våre» kontrasteres mot «de andre».

Oss og de andre: «Barna våre – og de mørkhårede – for å si det sånn ...»

I intervjuet i Kloden barnehage sier barnehagelæreren, på spørsmål om inkludering av flerspråklige barnehagebarn:

P: Ja, altså jeg tenker at denne barnehage her har jo utrolig – veldig mange – flerspråklige barn. Og det gjør, mener jeg, at disse her barna våre, de er ... – de etnisk norske barna, de er så vant med å ha de mørkhårede, for å si det sånn – altså barn med – som de ser er fra et annet land, eller med foreldre da – det er helt vanlig – det er helt normalt for dem. Jeg opplever INGEN – har aldri hørt noen som har sagt: Å, hun svarte – hun mørke, hun – han brune der. Det hører jeg aldri.

- I møtet mellom kartleggeren, barnet og kartleggingsverktøyet, ble barna bedt om å peke i stedet for å bli stimulert til å bruke og vise deres kognitive, kulturelle og språklige kapital.

Skillet mellom oss og de andre er et grunnleggende element i det postkoloniale perspektivet. Barnehagelæreren opererer med dikotomiene «våre barn», «de etnisk norske», vs. «de mørkhårede» på en helt «naturlig» måte og innenfor en hierarkisk ramme. I utdraget fremhever barnehagelæreren «de norske barna», «barna våre», og «de mørkhårede». Utsagnet bærer i seg en rangering/kategorisering, der hun fremhever «de norske» barna som dyktige og inkluderende, mens de «mørkhårede» beskrives som annerledes, trengende eller «outsidere». Det handler om hvilke egenskaper man tilskriver ulike grupper. På den ene siden har man en gruppe med «gode» egenskaper, og på den andre siden en gruppe med behov – men i en kontekst der det poengteres at dette ikke er noe negativt.

I forbindelse med kartleggingspraksisen opereres det i alle barnehagene med et institusjonalisert skille mellom de norske barna og de andre. Dette har mulige konsekvenser. Sætveit [2012] sier: «Kate-

gorisering og klassifisering som dannes på bakgrunn av kulturelle, historiske og politiske forhold, påvirker posisjoneringer og subjektiveringer, det vil si at hvilke egenskaper og kvalifikasjoner de tilskrives, gir muligheter og begrensninger for hvilke posisjoner subjektet kan tre inn i» (Sætveit 2012: 180).

På spørsmålet om hvordan barnehagen jobber med inkluderingsspørsmål, sier informantene fra Humla barnehage:

P: Ja, altså vi – vi jobber egentlig ikke noe mer spesielt med det. (...). Vi jobber sånn som vi jobber med de norske, egentlig, altså. (...) Og, ser vi at det er en gruppe som vil på en måte ... klumpe seg sammen litt og ekskludere ... fordi at de kanskje har et eget språk ... så prøver vi å dele dem litt innimellom sånn – Ikke sånn hele tida, men litt (...) Det at de skal bli en fullverdig del av oss.

I: Kan du utdype?

P: Ja. Men jeg føler kanskje at vi jobber litt mot – at foreldrene ikke er helt der. Og spesielt – kanskje kan du si at vi merker det litt i forhold til ... de muslimske. For at de – de vil på en måte holde veldig på ... en del ... hjemme, ikke sant. Og de er nok veldig sånn til å markere til barna sine at husk at det er litt forskjell på oss og de som er norsk. De – Nei altså, det er – det er jo deres kultur, ikke sant. Og den – den er jo ganske annerledes enn vår kultur. (...) Og i barnehagen så gjør vi på en måte ikke noe nummer ut av det... (...) Vi – Men jeg føler ofte at kanskje mor og far gjør mer nummer av det, husk at vi tror ikke på Gud, vi tror på Allah og – eller ... vi spiser ikke svinekjøtt og – Legger veldig mye i det da. (...) Og det er jo ofte de som velger på en måte ... å gå mye i moskeen, ikke sant. De velger å kjøre veldig den.

Utdraget viser hvordan barnehagelæreren bruker dikotomien «vi» og «de muslimske foreldre/barn», og plasserer utfordringer med inkludering av barna først og fremst hos familiene og deres kultur. Utdraget viser en kategorisering av barn og familiene deres basert på sosiokulturell tilhørighet, samt at denne tilhørigheten brukes som en forklaring på eventuelle mangler ved barnas inkludering. Jeg tolker videre dette som en indikasjon på at barnehagelæreren både påvirkes av og reproducerer problemperspektivet som ofte dominerer diskursen om innvandring og integrering – på mikronivå i barnehagen. Datamaterialet viser at barna ikke bare kategoriseres ut fra språklige ferdigheter, men det skjer også en implisitt kategorisering med utgangspunkt i etnisitet og sosiokulturell tilhørighet.

Avsluttende drøfting

Denne artikkelen adresserer språkkartleggingsdiskursen som sosial praksis. Fokuset har vært å synliggjøre om, og hvordan, språkkartlegging kan virke inkluderende eller ekskluderende.

Å studere språkkartleggings- og inkluderingsdiskurser som sosiale praksiser, innebærer at sosial og diskursiv praksis på mikronivå må forstås i sammenheng med samfunnsmessige og institusjonelle forhold. Språkkartleggings- og inkluderingsspørsmålet henger sammen med diskursen om barnehagens rolle og ansvar som lærings- og inkluderingsarena, og med den store inkluderings- og innvandringsdiskursen generelt.

Jeg har gjennomført en empirisk studie der jeg har observert kartleggingssituasjoner og intervjuet kartleggerne i fem ulike barnehager. Empirien har vist flere forhold som kan være av betydning for forståelsen av inkludering og ekskludering av

flerspråklige barn. I møtet mellom kartleggeren, barnet og kartleggingsverktøyet, ble barna bedt om å peke i stedet for å bli stimulert til å bruke og vise deres kognitive, kulturelle og språklige kapital. Dette førte til at samspeillet ble preget av en manglende dialog. Passivisering av barn og mangel på dialog er, slik jeg ser det, et resultat av en overdreven instrumentell og standardisert bruk av kartlegging. Dette har mye å si for den kunnskapen som genereres om de flerspråklige barna.

Det er et asymmetrisk forhold mellom barn og voksne i en testsituasjon. Sett i lys av Foucaults maktperspektiv innebærer en passivisering av barna at de utstøtes fra, heller enn å inkluderes i, et (språklig og kulturelt) fellesskap. Gjennom kartleggingen foregår en klassifisering som legger grunnlaget for en normalisering der barna enten er innenfor eller utenfor normalen, og i sistnevnte tilfelle dermed ekskluderes. Det er viktig å få fram at dette resultatet av den disiplinerende makten ikke er intensjonen – verken fra kartleggerne sin side eller de offentlige styringsdokumentene.

Datamaterialet viser at i observasjonsbarnehagene skjer en systematisk kartlegging av alle flerspråklige barnehagebarn – både de som har gått lenge i barnehagen, og de som har kortere botid i Norge – men ikke alle de etnisk norske barna. Kartleggingen er altså *avhengig* av om barnet har en annen etnisk og kulturell bakgrunn, og *uavhengig* av barnas behov. Dette kan forstås som et resultat av problemperspektivet som dominerer holdninger i møte med flerspråklige barn. Samtidig underkommuniserer et slikt perspektiv at barna har en språklig og kulturell kompetanse, samt erfaringer som kan være en ressurs for innlæring av norskspråklige ferdigheter. Alle observasjonsbarna i denne studien har vist at de snakker minst to ulike språk. Under

kartleggingen var det likevel bare en av de fem barnehagelærerne jeg observerte som var tydelig på at dette var en ressurs.

I observasjonene, men enda tydeligere i intervjuene med kartleggerne, ble det åpenbart at det eksisterer en forforståelse av et skille mellom «oss» og «de andre». Dette er et sentralt element i en postkolonial tilnærming. På den ene siden er det en kategori barn og voksne som er inkludert i en forståelse av «oss», og på den andre siden en kategori med de flerspråklige barna og deres familier – «de andre». Det snakkes om «de norske barna», «de mørkhårede», «de muslimske», eller «de minoritetsspråklige». Dette kan i og for seg forstås som en nøytral kategorisering, men innebærer som oftest en rangering. Når man går videre til å snakke om de «mørkhårede» som annerledes eller trengende er kategoriseringen rangerende og mangelperspektivet blir tydelig. Videre ser det ut til at disse forforståelsene i enkelte tilfeller overstyrer barnehagelæreren kunnskap om barnas faktiske språkferdigheter.

I denne artikkelen har jeg vist at forholdet mellom kartleggerne og barna under språkkartlegging er preget av en disiplinierende praksis hvor avstanden mellom tilsiktede og utilsiktede effekter er kort. Empiren viser at kartleggerne viser engasjement, og at de er opptatt av at flerspråklige barn skal lykkes. Imidlertid vises det også at praksisen, ut fra et flerkulturelt perspektiv, er problematisk. Problemet ser ut til å henge sammen med to forhold. For det første er det en overdreven instrumentell bruk av kartleggingsverktøyene. Dette fører til at praksisen blir passiviserende – også i de tilfellene der det i utgangspunktet er en god dialog mellom barn og kartlegger. For det andre innebærer den systematiske kartleggingen av alle flerspråklige barn en institusjonalisering av et mangelperspektiv,

og en forsterkelse av ulike kategorier knyttet til et postkolonialt skille mellom de flerspråklige barna og de etnisk norske. Dette kan igjen ses på som en normaliseringsprosess som, i forsøket på å inkludere, ender opp med å ekskludere.

Denne artikkelen har presentert en kvalitativ empirisk studie. Det er i den sammenheng nødvendig å ta noen forbehold. For det første har jeg sett på kartleggingsdiskursens mikronivå. Jeg har ikke tatt for meg hvordan språkkartlegging eventuelt virker inkluderende eller ekskluderende generelt, og på lang sikt. Det jeg har analysert er kartleggingen som sosial praksis i barnehagen – i lys av begreper fra diskurs og postkoloniale perspektiver. Likevel er det ikke slik at alle trekk ved en kartleggingssituasjon bare gjelder flerspråklige barn. Kartlegging som disiplinering og normalisering kan studeres i forhold til alle barn. For det andre har jeg gjort en kvalitativ analyse av kun fem caser. Det betyr at jeg ikke kan si noe om omfanget av de forholdene jeg har diskutert. Det jeg kan beskrive med utgangspunkt i en slik studie, er noen virkemåter og mekanismer av betydning for inkluderingen av flerspråklige barn. For det tredje er det en fare med en slik studie at de kategoriene og forforståelsen jeg som forsker har med meg påvirker de jeg studerer, og ikke minst de svarene jeg finner. Jeg har presentert problemstillingen min for barnehagelærerne, og derunder bruken av kategorien «flerspråklige barn». Dette kan være med å påvirke måten de snakker om kartlegging og flerspråklige barn på. At jeg selv er flerspråklig, og har arbeidserfaring fra barnehager med stor andel barn med minoritetsbakgrunn, kan kanskje også farge min analyse.

Noter

¹ Opplegget for studien er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD).

² Dette er en test for å vurdere barns forståelse. Den er utviklet i Sverige, men er oversatt til norsk. Pedagogen brukte svensk versjon.

³ https://www.cappelendammundervisning.no/_akademisk/pedagogikk-og-larerutdanning/barnehagelarerutdanning/sprak-tekst-og-matematikk/spr%C3%A5kpermen-margareth-sandvik-9788202387181

⁴ I alle utdrag fra observasjoner og intervjuer har jeg brukt P som benevnelse på pedagogene/barnehagelærerne og B som benevnelse for barnet.

Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon/New York: Routledge.
- Alstad, G.T. 2013. *Barnehaugen som språklæringsarena: en kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Oslo: Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. 2008. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* [2. utg.]. Lund: Studentlitteratur AB.
- Arnesen, A.-L. 2012. *Inkluderende perspektiver i barnehagefaglige praksiser* [2. utg.]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. 2006. *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Bae, B. 2015. Barnehagepolitikk i utakt. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/februar/barnehagepolitikk-i-utakt/>
- Chinga-Ramirez, C. 2015. *Skolen ser ikke hele meg!: en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være annerledes*. Doktorgradsavhandling, NTNU, 2015:166. NTNU, Trondheim.
- Fairclough, N. 2008. *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Friberg, J. H. og Midtbøen, A.H. 2017. Innvandrernes etterkommere: Teoretiske og komparative perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 1(1) 2017: 5–14. doi: 10.18261/issn.2535-2512-2017-01-01. Hentet fra: https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2017/01/innvandrernes_etterkommere_teoretiskeog_komparative_persp
- Giæver, K. 2014. *Inkluderende språkfelleskap i barnehaugen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. 2010. Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning* 3(3): 175–182.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. og Bleka, M. 2012. *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehaugen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gore, J.M. 1995. On the continuity of power relations in pedagogy. *International Studies in Sociology of Education* 5(2): 165–188. DOI: 10.1080/0962021950050203
- Gore, J.M. 1998. Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy. I: T.S. Popkewitz og M. Brennan, red. *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*: 231–251. New York: Teachers College Press.
- Hellquist, B. 2011. *SIT. Språkligt impressivt test för barn*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Holm, L. 2009. *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner. En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i daginstitutioner i Københavns Kommune*. Hentet fra: [http://pure.au.dk/portal/en/persons/lars-holm\(74f9d562-b663-4f72-9019-a19424eded38\)/publications/evaluering-af-sprog-vurderingsmaterialer-i-daginstitutioner\(0d35c2b0-12f8-11de-8228-000ea68e967b\).html](http://pure.au.dk/portal/en/persons/lars-holm(74f9d562-b663-4f72-9019-a19424eded38)/publications/evaluering-af-sprog-vurderingsmaterialer-i-daginstitutioner(0d35c2b0-12f8-11de-8228-000ea68e967b).html)
- Holm, L. 2017a. Constructions of the literacy levels of multilingual students. *Language and Education* 31(5): 449–462.
- Holm, L. 2017b. Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* 1(1): 22–37.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. 2009. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jortveit, M. 2014. *Inkludering i en flerkulturell skole: en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Avhandling for graden philosophiæ doctor 2014:82. Universitet i Agder: Kristiansand.
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaurel, J. 2014. Språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehagen; om forsøk på styring av pedagogisk praksis. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere* 2014(3): 46–51.
- Klem, M. 2014. *Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker: en modellbasert tilnærming*. Doktorgradsavhandling, UiO, 2014:217. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Korsvold, T. red. 2011. *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kovač, V.B. og Jortveit, M. 2011. The «why, what and how» of inclusion from the practitioner's point of view: Inclusion of immigrant children in the Norwegian educational system. *Power and Education* 3(3): 289–303. doi:10.2304/power.2011.3.3.289
- Kunnskapsdepartementet. 2011. Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager (rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>.
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lauritsen, K. 2011. Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I: T. Korsvold, red. *Barndom – barnehage – inkludering*: 55–75. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. og Børte, K. 2017. *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Hentet fra: www.kunnskapscenter.no
- Lyngseth, E.J. 2010. Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 3(3). doi:10.7577/nbf.292
- McNamara, T. og Roever, C. 2006. Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics* 16(2): 242–258. doi:10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x
- Meld. St. 6 [2012–2013]. *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 19 [2015–2016]. *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000ddpdfs.pdf>

- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Nordgren, M. 2016. Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 100(1): 49–60.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2011:14. (2011) *Bedre integrering – mål strategier tiltak*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- Palludan, C. 2007. Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood* 39(1): 75–91. doi:10.1007/BF03165949
- Pedersen, K. 2008. Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92(5): 376–387.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2012. *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pihl, J. 2006. Problembarn –eller etnosentrisk sakkyndighet? *Barn* (1): 33–49.
- Rambøll. 2008. *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport*. Hentet fra: <https://evalueringsportalen.no/evaluering/kartlegging-av-sprækstimulering-og-sprækkartlegging-i-kommune>
- Røyneland, U. 2016. Språkleg mangfold i Noreg – problem eller ressurs? Fleirspråklegheit som forskingsfelt. *Samtiden* 124(3–4): 208–217.
- Said, E.W. 1978. *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin books
- Sandvik, M. 2009. *Lær meg norsk før skolestart!: språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen: Språkpermen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sandvik, M., Garmann, N. og Tkachenko, E. 2014. Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014: Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, M. og Spurkland, M. 2012. *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H. 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Spernes, K. og Hatlem, M. 2013. *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sætveit, B. 2012. Diskurser om samiskhet i styringsdokumenter for barnehagen. Det særskiltes logikk? I: A.E. Rønsbeck. *Inspirert av Foucault*: 1165–1183. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thun, C. 2015. Grenser for norskhet? – Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(3–4): 194–207.
- Trondheim kommune. 2013. *Kartleggingsprøve for flerspråklige elever. Skolestartere. Muntlige oppgaver*. Hentet fra <http://docplayer.me/26387293-Kartleggingsprove-for-flerspraklige-elever.html>
- Vatne, B. og Gjems, L. 2014. Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(2): 115–126.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. I: S. Ministry of Education and Science, red. Salamanca, Spain: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation.
- Vatne, B. og Gjems, L. 2014. Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(2): 115–126.

Vik, N. Essahli. 2013. *Flerspråklige barn mellom kartlegging og inkludering – En diskursanalyse* (mastergradsavhandling). NTNU. Trondheim.

Vik, N. Essahli. 2017. Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 14(10): 1–16. Doi: 10.7577/nbf.1734

Nassira Essahli Vik er høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehage-lærer-utdanning. Hun var tidligere stipendiat ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim og Trondheim kommune, der hun jobbet med et ph.d.-prosjekt om språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen. Prosjektet var finansiert av Norges forskningsråd (prosjektnummer 242772). Hennes interessefelt er flerspråklighet, inkludering og mangfold i barnehagen. Hun har tidligere publisert artikkelen Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* (2017).

Nassira Essahli Vik, nåværende adresse: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærer-utdanning, Thrond Nergaards veg 7, N-7044 Trondheim, Norge. E-mail: nev@dmnh.no

To år bagud En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklings- programmet "Fremtidens Dagtilbud"

Lars Holm og Annegrethe Ahrenkiel

Sammendrag

Med udgangspunkt i den øgede opmærksomhed på børns sproglige udvikling i daginstitutioner i de nordiske lande sætter denne artikel fokus på sprogforståelsen i et omfattende dansk forsknings- og udviklingsprojekt "Fremtidens Dagtilbud". Artiklen trækker på et policyetnografisk perspektiv og belyser og diskuterer centrale aspekter i projektets forståelse af børns sprog og sproglige udvikling, herunder projektets identificering af sproglige problemer og nødvendige indsatser. Det konkluderes, at projektets sprogforståelse trækker på en særlig læseorienteret faglig tradition. Denne tradition udgrænser tendentielt sociokulturelle og interaktionelle teoretiske orienteringer inden for sprogvidenskaben, der kunne inddrages til at støtte arbejdet med børns sproglige udvikling i daginstitutioner.

Two years behind

A critical analysis and discussion of the conceptualization of children's language development in the research and development programme "Preschools of the future"

Abstract

Based on the increased awareness of children's language development in preschools in the Nordic countries, this article focuses on the language conceptualization in a comprehensive Danish research and development project "Preschools of the future". The article draws on a policy ethnographic perspective and illuminates and discusses key aspects of the project's understanding of children's language and language development, including the project's identification of linguistic problems and necessary initiatives. It is concluded that the project's conceptualization of language draws on a special reading-oriented scientific tradition. This tradition might limit contemporary sociocultural and interactional theoretical orientations in the field of linguistics, which could be useful for supporting children's language development in preschools.

Indledning

Gennem de seneste år har der i de nordiske lande været en stigende politisk opmærk-

somhed på at styrke og videreudvikle daginstitutionsområdet. Denne udvikling indraW overordnet af en logik, hvor en styrkelse af daginstitutionsområdet ses som en nødven-

dig investering i fremtidig økonomisk vækst (Pettersvold og Østrem 2012: 15; Krejsler m.fl. 2013: 9). Kaster man blikket på den konkrete politiske diskurs i Danmark, er argumenterne for at styrke daginstitutionsområdet relateret til børns læring, til skolesucces og erhvervsmuligheder samt ikke mindst til øget lighedsskabelse i uddannelse og samfund (Kommunernes Landsforening 2017; Regeringen 2017). Særligt er børns sproglige udvikling blevet et centralt omdrejningspunkt i arbejdet med at styrke daginstitutionsområdet og børns læring, som det fremgår af en lang række indsatser og programmer (se note 1). Vi sætter i denne artikel fokus på, hvad det er for en sprogforståelse, der gøres gældende i den dominerende diskurs om styrkelse af børns sprog. Artiklen er herigennem et bidrag til diskussionen om, hvordan børnesprog og børns sproglige udvikling kan teoretiseres, undersøges, vurderes og støttes, når man ønsker at styrke daginstitutionsområdet.

To år bagud

Det empiriske afsæt for analysen er først og fremmest to omfattende rapporter fra 2016, der fremlægger foreløbige resultater af følgeforskningen i det landsdækkende og ambitiøse danske udviklingsprogram "Fremtidens Dagtilbud". De er udarbejdet af Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet på foranledning af Børne- og Socialministeriet. De to rapporter er hhv. "Børns tidlige udvikling og læring – målgrupperapport" (herefter "Målgrupperapport 2016") (Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet 2016a) og "Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud. Analyser af 0-6 årige børn i dagtilbud. Videnspublikation til kommuner" (herefter "Videnspublikation 2016") (Ram-

bøll Mangement Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet 2016b). "Fremtidens Dagtilbud" er et ministerielt igangsat udviklingsprojekt, der blev gennemført i perioden 2013-2016 med deltagelse af 14 kommuner, ca. 13.000 børn, 400 dagplejere og 140 institutioner, og er det hidtil største udviklingsprogram, der er gennemført inden for daginstitutionsområdet i Danmark. Af udviklingsprogrammets hjemmeside fremgår det, at formålet med "Fremtidens Dagtilbud" er "at få viden om, hvordan man understøtter børns trivsel, læring og udvikling gennem en målrettet og systematisk pædagogisk didaktik" (Rambøll Management Consulting A/S 2016).

- For at en policy kan tilskrives legitimitet hos de aktører, der berøres af den, må der være nogle problemer eller uønskede tilstande, som nødvendiggør netop dette initiativ.

Et centralt forskningsresultat af projektet fremhæves at være, at "En stor gruppe børn er to år bagud, når de starter i skolen", og resultaterne fortolkes som udtryk for, "at det sproglige læringsmiljø i daginstitutionerne halter" (Mainz og Valeur 2016). En helt central forsker bag "Fremtidens Dagtilbud", professor Dorte Bleses fra TrygFondens Børneforskningscenter, betegner disse forskningsresultater som "bemærkelsesværdige" og som en "øjeblikkelig åbner" og fremhæver, at det kan have store konsekvenser for børnene, hvis ikke forskellene i sproglige, matematiske og sociale kompetencer udlignes. Denne argumentation genfindes både i Regeringens og Kommunernes Landsforenings daginstitutionsudspil fra 2017 (Regeringen 2017; Kommunernes Landsforening 2017), hvor det at være "to år bagud" fremstår som et

problem, der nødvendiggør politisk handling. Nødvendigheden af politisk handling relateres ikke mindst til børns sproglige udvikling, hvor en udligning af sproglige forskelle i tidlig alder ses som et redskab til at bryde den sociale arv og til at sikre en større grad af succes i skole og erhverv for alle samfundsmæssige grupper.

Dette fokus på sprog som et centralt omdrejningspunkt for en styrkelse af daginstitutioner føjer sig ind i en udviklingsproces i Danmark, hvor der gennem en længere årrække har været stor politisk og forskningsmæssig opmærksomhed på børns sproglige udvikling. Det er blandt andet kommet til udtryk ved, at der er blevet formuleret læreplaner, hvor sproglig udvikling indgår som ét blandt andre temaer (Lov nr. 224 2004), ved at der gennemføres flere og flere sprogvurderinger af børn i daginstitutioner (Holm og Schmidt 2015; Andreassen og Ydesen 2015), og ved at en lang række rapporter, undersøgelser og udviklingsprogrammer med fokus på sprog har set dagens lys.¹

En policyetnografisk tilgang

Inden for rammerne af den policy-etnografiske tilgang, der trækkes på i denne artikel, forstår man et policy-felt som fx daginstitutionsområdet som et socialt og politisk rum formet af magtrelationer og governance-systemer og som noget, der omfatter såvel de styrede som de styrende (Wright 2017: 144). Policyetnografiske studier lægger vægt på at se det udvalgte felt i lyset af bredere nationale og internationale transformationsprocesser (Shore og Wright 1997), men følger også detaljer i implementering af policy gennem etnografiske case-studier. Metodisk er det et centralt træk ved en policyetnografisk tilgang, at der ud over deltagerobservation og semistrukturerede

interviews indsamles og analyseres forskellige typer af dokumenter.²

Vi vil i tråd med denne forståelse af policyetnografi betragte politiske og forskningsmæssige udsagn om sprog og børns sproglige udvikling som antropologisk materiale, der med foreskrivende og normative antagelser om nødvendige og væsentlige udviklingsprocesser, bruges til at understøtte bestemte politiske dagsordner og tiltag inden for dagtilbudsområdet (Shore og Wright 1997: 4). En policy har ifølge Shore og Wright til formål at skabe forandringer, der typisk omtales som forbedringer. For at en policy kan tilskrives legitimitet hos de aktører, der berøres af den, må der være nogle problemer eller uønskede tilstande, som nødvendiggør netop dette initiativ. Den uønskede tilstand sammenfattes typisk i en "mobilizing metaphor", der skal sikre den størst mulige opbakning til den policy, der argumenteres for. At være "to år bagud" kan ses som et eksempel på en sådan mobiliserende metafor, mens udtryk som "forskelsudligning", "styrkelse af sproget" og "haltende sproglige læringsmiljøer" kan ses som en klynge af key words, som er med til at konstituere det fænomen, som policyen har fokus på og til at udpege retninger for nødvendige indsatser. En undersøgelse af de normer og værdier, der indgår i "Fremtidens Dagtilbuds" diskurs om sprog og børns sproglige udvikling inden for daginstitutionsområdet kan bidrage til at vise "how taken-for-granted assumptions channel policy debates in certain directions, inform the dominant ways policy problems are identified, enable particular classifications of target groups, and legitimize certain policy solutions while marginalizing others" (Wedel m.fl. 2005: 34). Vi vil på baggrund heraf se nærmere på de teoretiske antagelser om sprog og småbørns sproglige udvikling, der fører til, at en

stor gruppe børn udpeges til at være to år bagud og dermed som en selvfølgelighed gøres til genstand for særlige indsatser. Vi vil komme ind på, hvilke klassifikations- og repræsentationsformer, der anvendes til at belyse børns sprog, og hvordan der med disse legitimeres bestemte løsninger til bestemte målgrupper. Analysen afrundes med et komparativt nationalt udblik, der sammen med de øvrige analyseafsnit belyser det teoretiske og ideologiske grundlag for den sprogforståelse, der løftes frem i rapporterne.

Vores ærinde er altså ikke at betvivle, at der er forskelle i børns sproglige udvikling og formåen, men kritisk at diskutere det grundlag, hvorpå det at være "to år bagud" konstrueres som en tilsyneladende objektiv og neutral sandhed, der leder den politiske debat og de nødvendige tiltag i bestemte retninger. For at perspektivere rapporternes sprogforståelse og for at åbne for en bredere fundering af det sproglige udviklingsarbejde i kommunerne vil vi ganske kort omtale en anden forståelse af sprog og børns sproglige udvikling, som kunne være et lige så centralt udgangspunkt for det sprogpædagogiske arbejde i daginstitutioner. Vi vil i artiklen argumentere for, at det vidensbidrag, der fremlægges i rapporterne for at styrke småbørns sproglige udvikling, er funderet på en række bestemte antagelser og peger i retning af en særlig sprogpædagogisk strategi, herunder udpegning af indsatsområder og målgrupper og samtidig udgrænser andre sprogteoretiske og pædagogiske tilgange. Hvis der skal sikres en udvikling af det sprogpædagogiske arbejde, er det efter vores opfattelse nødvendigt at trække på en bredere forståelse af sproglig udvikling, end den der kommer til udtryk i rapporterne.

Sproglig udvikling som læseorienteret strategi

I videnspublikationen fremhæves det, at den ikke "peger på specifikke indsatser, som kan adressere de potentialer og udfordringer, som kommer frem i analyserne" (s. 4). Ser man nærmere på formuleringerne omkring småbørns sproglige udvikling i publikationen, er der dog tale om langt mere end blot en fremlæggelse af undersøgelsesresultater. Som det fremgår af citatet nedenfor, møder man klare udpegninger af særlige pædagogiske indsatsområder.

Børnenes sproglige og kommunikative kompetencer spiller en vigtig rolle for udvikling og trivsel i dagtilbuddet. Forskning har vist, at de tidlige sproglige kompetencer forudsiger senere færdigheder i skolen, og at det særligt er disse sproglige områder, som er vigtige i forhold til senere læring (National Early Literacy Panel 2008): Produktivt ordforråd samt forståelse af ord og komplekst sprog, lydlig opmærksomhed (evnen til at opdage, analysere og bearbejde de lydlige aspekter af talesproget), skriftsprogs-koncepter (kendskab til regler inden for skriftsproget, fx at man læser i en bestemt retning og begreber som forside, forfatter og titel) og bogstavkendskab (kendskab til bogstavnavne og lyde, der er forbundet med trykte bogstaver) (Videnspublikation 2016: 10).

Citatet fastslår indledningsvist, at sproglige og kommunikative kompetencer er vigtige for børns udvikling og trivsel. Med henvisning til forskning påpeges herefter en årsagssammenhæng mellem tidlige sproglige kompetencer og senere færdigheder i skolen, og der udpeges en række konkrete sproglige områder af særlig betydning for

”senere læring”. Børns sproglige udvikling i dagtilbud relateres på denne måde til skolen, og ”sproglige og kommunikative kompetencer” fortolkes til at være det, der anses for at være centrale forudsætninger for at udvikle *læsekompetence*. På den måde bliver såvel ”læring” som ”sprog og kommunikation” i væsentlig grad reduceret til at være et spørgsmål om læsning.

Orienteringen af det sprogpædagogiske arbejde mod læsning og bedre resultater i de internationale PISA-målinger i læsning havde for omkring 10 år siden sin baggrund i et politisk ønske om at sikre national konkurrenceevne og en fortsat vækst i bruttonationalproduktet (Laursen og Holm 2010). Argumentet for en øget sproglig indsats i rapporterne fra 2016 er af en anden karakter. Det er ikke nationens fortsatte konkurrenceevne, der fremstår som mobiliserende metafor, men derimod er det en udligning af sproglige forskelle mellem børn med henblik på at skabe mere samfundsmæssig lighed, der fremstår som den centrale mobiliserende metafor (Kommunernes Landsforening 2017; Regeringen 2017). Der er således sket en væsentlig bevægelse i argumentet for at styrke børns sproglige udvikling. Det er ikke længere af hensyn til konkurrenceevne og bruttonationalprodukt, men af hensyn til større samfundsmæssig lighed, at der argumenteres for en øget sproglig indsats. Denne forskydning i argumentet har medført, at målingerne er kommet tættere på førskoleområdet. Hvor der før var tale om internationale målinger og sammenligninger af skolebørns kompetencer mellem nationer, er der nu tale om målinger af sproglige forskelle mellem børn i daginstitutioner. I rapporterne fremstår det som et centralt nyt vidensbidrag, at der inden for en række sproglige delområder er forskelle mellem børn i samme alder, som bør udlignes.

Forskellene mellem små børn i samme alder er blevet konstrueret gennem test af fire delområder, som i Målgrupperapporten beskrives på følgende måde:

”Sprogforståelse. Barnet skal pege på det billede ud af fire mulige, der passer til det ord/den sætning, der læses op (fx ”Peg på den, der læser” eller ”Hvor er ham, der har spist en banan?”).

Ordforråd. Barnet skal med udgangspunkt i billeder eller et billedpar producere det ord, billedet viser (fx ”Hvad er det?” eller ”Den ene er vred. Hvad er den anden?”).

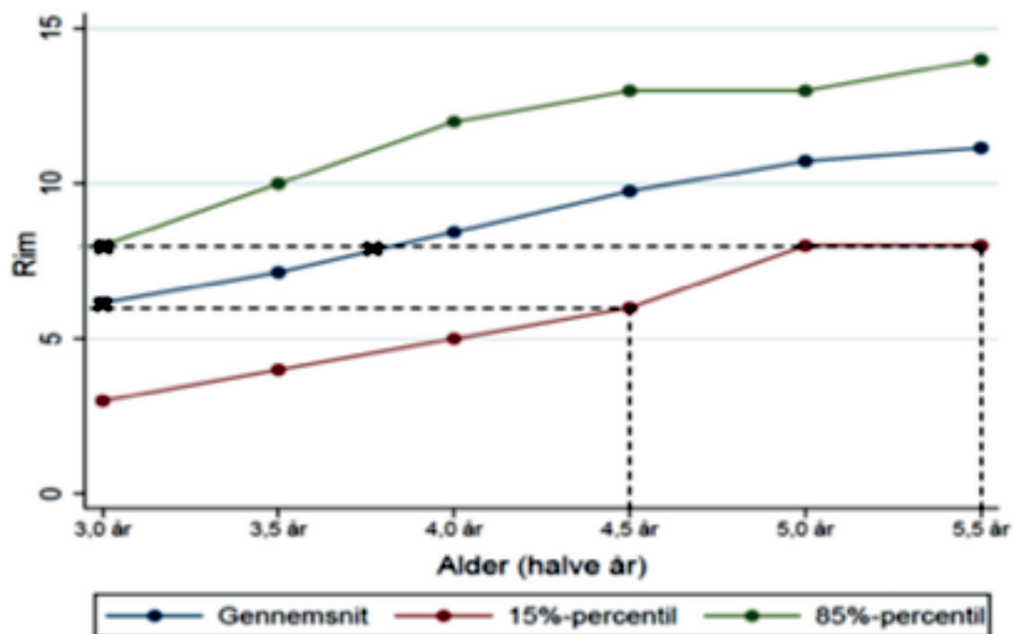
Rim. Barnet skal pege på billeder af de to ord, der rimer (fx ”ABE KO SO”, barnet skal pege på billederne af KO og SO).

Opmærksomhed på skrift. Pædagogen sidder med en bog og slår op forskellige steder i bogen og stiller barnet en række spørgsmål relateret til skrift. Barnet skal enten svare på eller pege på det rigtige sted i bogen (fx ”Hvor er bagsiden af bogen?” eller ”Kan du vise mig, hvor man starter med at læse?”).

(Målgrupperapport: 21)

For at give et indtryk af, hvordan de indsamlede informationer omsættes til viden, vises i figur 1 undersøgelsesresultatet i forhold til rim (Videnspublikation 2016: 11).

I rapporten tolkes figuren på den måde, ”at børn med de svageste sproglige kompetencer først som 4½-årige har et sprogligt niveau svarende til det niveau, som børnene gennemsnitligt har allerede som 3-årige. Og tilsvarende viser graferne, at de børn med de svageste sproglige kompetencer først som 5½-årige har et sprogligt niveau svarende til det, de sprogligt stærkeste børn har som 3-årige (se den stiplede linje)” (Videnspublikation 2016: 11).



Figur 1: Rim

I rapporten indgår et stort antal figurer, der viser sproglige forskelle mellem børn i samme alder i daginstitutioner i forhold til de fire delområder, der indgår i undersøgelsen (Videnspublikation 2016, Bilag 6: 17–23). Der er således gennem undersøgelserne skabt en viden om sproglige forskelle mellem børn i samme alder i forhold til *særligt udvalgte* sproglige områder, fx rim. De udvalgte sproglige områder betragtes som væsentlige forudsætninger for at lære at læse. Børns sproglige udvikling underlægges på den måde et hensyn til læseindlæring, fordi en udligning af forskelle inden for de sproglige delområder antages at kunne føre til større lighed mellem samfundsmæssige grupper, hvad angår uddannelse og job. Forskelle i børns sproglige udvikling gøres på denne måde til en "mobilizing metaphor" og herigennem til et problem, der kalder på en handling og forandring.

It's only words...

Det fremgår af Målgrupperapporten (2016), at et barns ordforråd anses for en af de vigtigste forudsætninger for læring/læsefærdighed. Som følge heraf er det ikke mindst forskelle i børns ordforråd, der identificeres som et centralt problem i forhold til at være "bagud". Denne måde at anskue småbørns sproglige udvikling på afspejler en særlig måde at iagttage sprog på.

Den canadiske forsker David R. Olson (1994) peger i sin historiske undersøgelse på, at der i fremtrædende dele af sprogforskningen i den vestlige verden kan iagttages en særlig måde at forstå relationen mellem mundtligt og skriftligt sprog på. Olson argumenterer med, at den skrevne tekst hos fremtrædende sprogforskere som Saussure og Bloomfield betragtes som nedskrevet tale. Konsekvensen heraf er bl.a., at det at lære at læse kommer til

at fremstå som et spørgsmål om, hvordan det (kendte) mundtlige sprog bliver repræsenteret gennem (ukendte) synlige tegn – fx i form af ord. Denne antagelse om skriftlighed som en transskription af mundtlig tale er ikke korrekt, fremhæver Olson. Et skriftsystem som det latinske alfabet formår kun at indfange visse aspekter af det sagte, nærmere bestemt den verbale form – fonemer (sproglyde, med forskellig betydning), lexemer (mindsteenheder) og syntaks (regelmæssigheder i sætningsdannelse). Hvad der derimod er kraftigt underrepræsenteret i den skriftlige transskription er, hvordan noget siges og med hvilken intention (Olson 1994: 8). På baggrund heraf mener Olson, at man inden for både den klassiske lingvistik og klassisk psykologi forstår og ser talesprog gennem skriftsprogets optik og har svært ved at forstå, at skriftlighed kun er en partiel repræsentation af tale (Olson 1994: 68). Olson uddyber sin pointe gennem en begrebmæssig henvisning til Austins skelnen mellem det, at en taler fremsiger en meningsfuld ytring (en lokutionær handling), og det, at den talende udtrykker en hensigt med det, der siges (en illokutionær handling) – gennem den måde, noget siges på i form af toneleje, stemmehøjde, gestik, betoning, blikretning osv. Som Olson gør opmærksom på, er det illokutionære element normalt ikke en del af skriftsproget.

I rapporten fremlægges der som nævnt resultater fra undersøgelser af de fire sproglige delområder "Sprogforståelse", "Ordforråd", "Rim" og "Opmærksomhed på skrift". Inden for alle fire delområder undersøges småbørns sprog med afsæt i en skriftsprogsforståelse af sprog. Det understreges eksplicit, at der er fokus på de udvalgte sproglige delelementer for at styrke en senere skriftsprogskompetence. Den viden om småbørns sprog, der frem-

lægges, begrænser på denne måde forståelsen af småbørns sproglige udvikling til et spørgsmål om læsetilegnelse. Det skriftsproglige fokus i undersøgelserne indebærer endvidere, at pædagoger skal afsøge børns ordkendskab på en måde, hvor kun det lokutionære aspekt kommer i fokus. Gennem denne nulstilling af intentionalitet bliver sprog for børn og pædagoger (og forældre) i meget væsentlig grad gjort til et relativt enkelt fænomen, der konstitueres af kendskab til enkeltord "uden hensigt". Når pædagoger kritiserer testen som misvisende, fordi de f.eks. ikke må godkende børns udpegning af en "sweater" (men kun en jakke) som et korrekt svar, når de bliver bedt om at pege på "overtøj", kunne det ses som en reaktion på denne entydighed i testen. I dette eksempel er problemet, at testen ikke formår at tage hensyn til, at børn måske svarer ud fra den sammenhæng, genstandene anvendes i, og ud fra hensigten om "at beskytte sig mod koldt vejr".

Det markante afsæt i skriftsproget i forhold til en identificering af, hvad sprog er for et fænomen, repræsenterer et voksenperspektiv på småbørns sproglige udvikling. Når et barn i fx 3 års alderen inviterer et andet barn til leg ved at sige: "Skal vi lege?", har barnet normalt ingen bevidsthed om, at der er tale om en spørgende sætning på tre ord. For barnet vil det være en frase, som ifølge Karrebæk er et konstituerende element i småbørns sprogbrug (Karrebæk 2011). Ud fra et børneperspektiv kan der på baggrund heraf argumenteres for, at en styrkelse af småbørns sprog og en kvalitetsudvikling af det sprogpædagogiske arbejde måske snarere skulle orientere sig mod udviklingen af funktionelle fraser i talesproget end mod forskelle i småbørns kendskab til enkeltord og andre skriftsproglige træk.

Ord og struktur eller intentioner og kontekst?

Forskellen mellem at forstå småbørns sproglige udvikling som båret af fraser eller af lighed i ordforråd for børn i samme alder repræsenterer henholdsvis et 1. persons og et 3. persons perspektiv på småbørns sprog (Perregaard 2016). Består det sproglige og sprogpædagogiske blik på barnets sprogbrug i at leve sig ind i og videreudvikle, hvad det er barnet intenderer at udtrykke i forskellige interaktioner, eller består den sproglige opmærksomhed på barnet i at afdække og eventuelt kompensere for barnets (især receptive) kendskab til bestemte enkeltord udvalgt af voksne? Indlejret i disse principielt forskellige perspektiver er også et syn på børns sproglige udvikling som noget, der enten har sit startpunkt i interaktion og kommunikation eller først og fremmest i ordforråd – og dermed også principielt forskellige tilgange til sprogpædagogik.

Når man inden for sprogvidenskaben trækker de store linjer op i forhold til forskning i sprog, taler man ofte om et "social turn in the study of language" (Bloome og Green 2015: 20). Kort fortalt indebærer denne sociale vending, at sprog ses "as essential social and situated in the interactions among people, that is, as more a set of contextualized social practices and social events than a thing in-and-of itself" (ibid). Denne teoretiske forståelse adskiller sig fra en forståelse af sprog som et idealiseret og abstrakt system (Chomsky 2002; Saussure 2006) eller som en række kognitive og psykolingvistiske processer i det enkelte individs bevidsthed. Forskellen mellem de to sprogforståelser er særdeles substantiel. Ses sprog som et idealiseret og abstrakt system og som en kognitiv egen-skab, indebærer denne forståelse, at sprog kan betragtes adskilt fra de personer, der

bruger det, og afskilt fra tid, sted, rum og hensigt. Inden for rammerne af denne teoretiske orientering forstås sprog dels som en forudsætning for kommunikation og som et system, der konstitueres af bestemte delelementer som ordforråd, udtale, morfologi og syntaks, og dels som en målbar attribut, det enkelte individ har i større eller mindre omfang. Ses sprog derimod som socialt og situeret i sproglig interaktion, indebærer det et perspektiv, hvor sprog grundlæggende betragtes som samhandling med andre og i relation til andre, og som et dynamisk, socialt og relationelt fænomen til betydningsdannelse³.

De fire undersøgelser i rapporten af forskelle i småbørns sprog trækker på en sprogforståelse, hvor sprog ses som et abstrakt system, der konstitueres af skriftsproglige delelementer, og hvor en dekontekstualiseret måling af disse delelementer betragtes som en valid måling af et barns sproglige kompetence. Forudsætningen for at betragte undersøgelsen som et væsentligt vidensbidrag til en kvalitetsudvikling af det sprogpædagogiske arbejde i daginstitutioner, er, at man deler disse teoretiske antagelser: at man er enig i, at det i forbindelse med en vurdering af et barns sproglige kompetence er tilstrækkeligt at betragte sprog som et abstrakt fænomen og udelukke sprog som et meningsskabende, socialt og relationelt fænomen, og at det er vigtigt at anvende ressourcer på at teste og afdække forskelle i småbørns ordforråd.

Repræsentationer af småbørns sproglige udvikling – sprog som tal

I Målgrupperapporten sammenfattes undersøgelsesresultaterne i en lang række figurer. Der er i alt ikke mindre end 105

statistiske figurer, og heraf drejer de 13 sig om sprog. De sproglige forskelle mellem børnene beskrives på denne måde:

For *Rim* ser vi en markant forskel mellem de 15 pct. af børnene med de stærkeste kompetencer og de 15 pct. af børnene med de svageste kompetencer, når børnene er 5½ år, idet scoren for børn med de stærkeste kompetencer er mere end dobbelt så høj (8 vs. 13), svarende til en forskel på 2½ år [...] I dagtilbuddene viser der sig på samme vis en stor forskel i kompetencespændet, når vi ser på børnenes ordforråd og sprogbrug på de forskellige alderstrin. Eksempelvis kan de 15 pct. af børnene med det største ordforråd på 2½ år sige 58–60 af de 60 ord på listen, mens de 15 pct. af børn med de mindste ordforråd kun kan sige op til 33 ord og derunder (Målgrupperapport 2016: 23).

Baggrunden for de sproglige forskelle mellem børn, er blevet afsøgt dels i forhold til

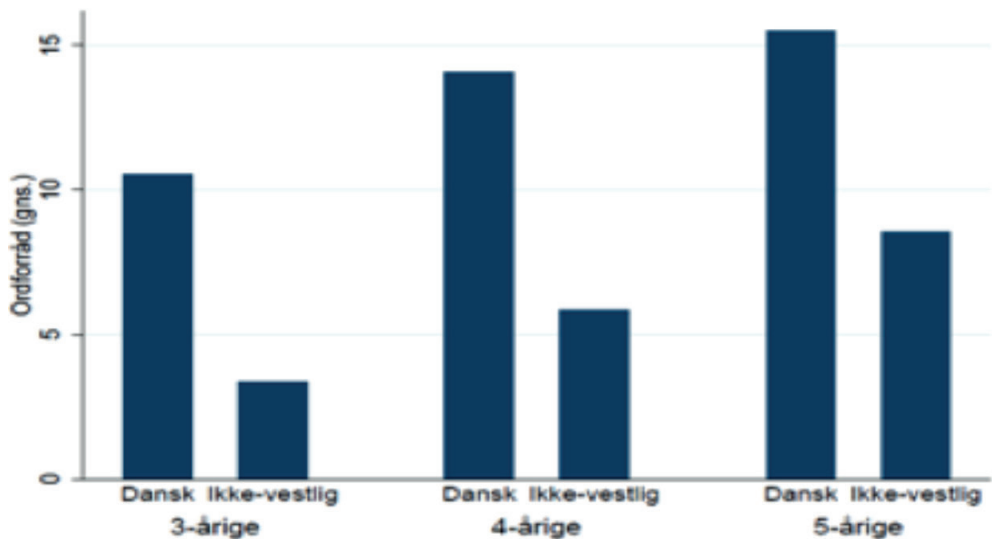
forældrenes uddannelsesbaggrund og dels i forhold til etnicitet. For kategorien *Ordforråd* konkluderes det, at der er:

signifikante forskelle på børnenes gennemsnitlige score mellem hvert af de tre uddannelsesniveauer og for alle aldersgrupper. Der er således en større andel af børn med en mor uden uddannelse, som har et gennemsnitligt lavere ordforråd end børn, hvis mor har en erhvervsfaglig uddannelse eller en videregående uddannelse (Målgrupperapport 2016: 24).

I forhold til etniske forskelle er der udarbejdet figuren nedenfor, der viser sammenhængen mellem barnets etniske oprindelse og gennemsnitlige score i *Ordforråd* i *Sprog-vurdering 3–6*, fordelt på alder.

Figuren kommenteres på denne måde (Målgrupperapport 2016: 28):

Endelig ser vi til sidst vi på sammenhængen mellem barnets sprogudvikling og



Figur 2: Sammenhæng mellem sproglig udvikling og etnisk oprindelse

barnets etniske oprindelse (vestlig baggrund over for ikke-vestlig baggrund). En stor del af børnene i familier med ikke-vestlig baggrund vokser op i to- eller flersproget miljøer, hvor begge forældre har et andet modersmål end dansk og hvor dansk oftest tilegnes uden for hjemmet.

For børn i alderen 3-5 år tegner der sig tydelige gennemsnitlige forskelle i ordforrådene mellem børn med vestlig baggrund og børn med ikke-vestlig baggrund (Figur 15).⁴

Disse eksempler fra undersøgelsen viser, at sprog betragtes som noget, der kan repræsenteres gennem tal, som noget det enkelte barn har i tilfredsstillende eller ikke-tilfredsstillende omfang, og som noget der kan relateres til sociale forhold og etnicitet. Det giver anledning til at spørge, hvilken rolle numeriske argumenter spiller i forhold til at skabe troværdig viden om sprog, og hvilken betydning det har at forestille sig sprog gennem tal (Hamilton 2012).

- I begge tilfælde sker der en afpersonalisering, hvor den sociale aktørs identitet og rolle skubbes i baggrunden.

Kvantificeringen af småbørns sprog er en form for vidensproduktion, hvor tal gøres til noget helt centralt. Som Porter (1996) har påpeget, er der en udbredt tillid til tal, fordi de fremstår som tilsyneladende objektive og neutrale (Porter 1995). På den måde kan en figur over et statistisk undersøgelsesresultat blive til en magtfuld fortælling, som det kan være vanskeligt at forholde sig kritisk til, hvis man ikke ser nærmere på, hvordan der gennem de statistiske tal konstitueres et fænomen på en ganske særlig måde.

Kaster man et blik på de to figurer vist ovenfor, kan man for det første sige, at der sker en generalisering og kategorisering af småbørn gennem en objektivering af det enkelte barn. Det enkelte barn bliver til en del af en 15 %'s kategori eller til en del af en population, som betegnes som enten dansk eller ikke-vestlig. I begge tilfælde sker der en afpersonalisering, hvor den sociale aktørs identitet og rolle skubbes i baggrunden (van Leeuwen 2008). Denne afpersonalisering sker gennem en aggregering af måltal fra test, der danner udgangspunkt for en inddeling af børn i grupper i forhold til bestemte attributter – fx ordforråd. Børnene indskrives på den måde som værende en del af et kollektiv med fx et tilfredsstillende eller ikke-tilfredsstillende ordforråd. De numeriske repræsentationer er imidlertid ikke kun deskriptive. De er også normative gennem deres fastlæggelse af, i hvilket omfang bestemte aspekter af sprog er til stede i tilfredsstillende omfang eller ikke.

Det er en udbredt talemåde, at alle børn er forskellige. Denne "everyday theory" (Barton 1994) står i skarp kontrast til de numeriske repræsentationer i undersøgelsen, hvor børn afpersonaliseres og placeres i forskellige grupper, og hvor man er optaget af at identificere den sociale og etniske baggrund for de børn, der er "bagud". Denne modsætning kan ses som en skarp diskursiv kamp inden for småbørnsområdet, om hvad der er "gyldig" viden i forhold til småbørns sproglige udvikling. Rapporterne kan i dette perspektiv ses som en bestræbelse på at få folk til at forstå, at det er et stort problem, at der er målbare forskelle i jævnaldrene småbørns sproglige udvikling, og at der er behov for at udligne disse forskelle og gøre småbørn mere sprogligt ens. De numeriske repræsentationer forekommer først og fremmest relevante for dem, der arbejder på et generaliseret gruppeniveau.

Når det drejer sig om det pædagogiske personale, der ser det som sin opgave at arbejde med det enkelte barn, forekommer de afpersonificerede og gruppegeneraliserende numeriske repræsentationer mindre relevante (Hamilton 2012).

Med karakteristikken "bagud" er der sket en interessant diskursiv forskydning i den måde, man taler om småbørns sproglige udvikling på. Tidligere talte man om "indlæringsvanskelighed", og disse vanskeligheder blev set som et patologisk fænomen, som specialuddannet personale skulle forsøge at afhjælpe efter en nærmere udredning af det enkelte barn (Holm 2017). I rapporterne konstrueres der en "bagudhed" i forhold til en række sproglige aspekter, og disse relateres til uddannelsesniveau og til etnicitet. Forklaringen på sproglige forskelle mellem småbørn flyttes hermed fra at være relateret til det enkelte barns patologi til at være relateret til grupper af børns etniske og sociale baggrund. Set i et institutionelt og professionsmæssigt perspektiv indebærer det, at sproglig "bagudhed" i betydelig grad flyttes fra et specialistområde til et alment pædagogisk område (Holm 2017: 25).

For at kunne betragte rapporterne som et vigtigt vidensbidrag til kvalitetsudviklingen i daginstitutioner må man være enig i, at tal, der bygger på eliciteringer af enkeltord løsrevet fra sprogbrugskontekst, kan give en valid repræsentation af småbørns sprog, at det er pædagogisk relevant med en objektgørelse og kategorisering af småbørns sprog, og at sproglige forskelle mellem småbørn grundlæggende bedst kan forstås som udtryk for generaliserede etniske og uddannelsesmæssige forskelle mellem forældre.

Målinger af småbørns sproglige udvikling – en dansk middelklasse sprognorm

Der kan kun foretages en kategorisering af småbørn som sprogligt "bagud", hvis der etableres en norm. Ud fra denne logik har man gennem de seneste år her i landet set omfattende bestræbelser på at udvikle aldersrelaterede sproglige normer for småbørns sproglige udvikling (Se fx Socialministeriet 2017). Det er denne normudvikling, der ligger til grund for de mange figurer i rapporterne. Det fremgår, at sprogtestene er baseret på en "CDI-Baseline", der er gennemført i august til september 2014. Den indeholder bl.a. en tjekliste med 60 ord, som pædagogerne tester om børnene kender eller ikke kender i testsituationen. CDI Baseline er en undersøgelse gennemført med en dansk versionering af den amerikanske CDI-test⁵ (Bleses m.fl. 2008: 652), der oprindeligt er en spørgeskemaundersøgelse fra 1980'erne, hvor forældre skal besvare spørgsmål om deres børns ordforråd og sætningsbygning. Det fremgår, at børnene, der indgik i fastlæggelse af sprognormerne i den danske version af "CDI-Baseline" var tilfældigt udvalgt, men de skulle leve op til en række kriterier:

Danish citizenship and born in Denmark (...) monolingual Danish children living with both parents and having no reported speech, hearing or other serious (chronic) health problems (Bleses m.fl. 2008: 655).

Disse udvælgelseskriterier, som begrundes i et ministerielt ønske, udelukker en betydelig mængde af småbørn, fordi deres sociale, sproglige og statsborgerskabsmæssige situation gør dem uegnede som bidragydere

til fastlæggelse af en norm. Det fremgår desuden, at der er en ganske betydelig social skævhed i forhold til de forældre, der har valgt at deltage i undersøgelsen, idet der er en massiv overrepræsentation af forældre med høj uddannelse og af forældre i arbejde (Bleses m.fl. 2008: 656), hvad der er en velkendt problemstilling ved en CDI-undersøgelse (Law og Roy 2008). På denne måde er det i væsentlig grad den dansktalende øvre middelklasse, der bliver udgangspunktet for fastlæggelsen af en norm. Som følge heraf er der stor sandsynlighed for, at børn med andre sproglige og sociale baggrunde kan kategoriseres som børn, der er kommet "bagud", mens andre børn sandsynligvis vil fremstå som "fremmelige", fordi de er vokset op i et miljø, hvis sprogbrug er blevet normsættende.⁶

Ser man udefra på processerne omkring CDI-målingens anvendelse i rapporter, har forløbet været, at der først konstrueres en "dansk" aldersrelateret norm gennem den danske versionering af CDI-testen, og herefter anvendes denne norm til at konstatere, at børn med "ikke vestlig baggrund", der typisk kommer fra hjem, hvor der ikke primært tales dansk, er "bagud". Det kan vel næppe undre, at disse småbørns ordforråd på dansk er mindre sammenlignet med "danske" småbørn? Det ville være langt mere bemærkelsesværdigt, hvis der ikke var denne forskel mellem jævnaldrende et- og flersprogede børns ordforråd, når det udelukkende er de flersprogede børns ordforråd på deres andetsprog, der indgår i målingen.

Det primære vidensbidrag i undersøgelsen kan derfor næppe være påpegningen af en forskel i jævnaldrende flersprogede og danske børns ordforråd. Uanset intentionerne, så er en af konsekvenserne, at "ikke-vestlige børn" løftes frem som en uddannelsespolitisk relevant kategori. Set i dette lys kan

man læse undersøgelsen af ikke-vestlige børns ordforråd som en politisk-ideologisk statement, der skal bidrage til at konsolidere distinktionen "dansk"- "ikke vestlig"; en distinktion der er blevet mødt med hård kritik og bl.a. er blevet karakteriseret som udtryk for apartheid-politik (Standhart 2017). Kategorien ikke-vestlig kan også betragtes som en konstruktion af et kulturelt handicap, der rammesætter den måde, man kan tale om eller forudsige problemer i skolen på (Varenne og McDermott 1998).

- Til forskel fra den norske og svenske diskurs om småbørns sproglige udvikling, ses der i den danske diskurs ingen substantielle refleksioner over flersproget udvikling hos småbørn.

Uanset motiverne bag kategoriseringen i "dansk"- "ikke vestlig" kan man undre sig over, at man vælger en etnisk og ikke en sproglig kategorisering i en undersøgelse af småbørns sproglige udvikling. I et sprog-pædagogisk perspektiv, hvor det handler om at udvikle småbørns sprog, vil det være mere relevant at kende til de flersprogede børns og familiers konkrete sproglige baggrunde end til deres etnicitet. Ved at pege i retning mod etniske og uddannelsesmæssige forhold som forklaring på sproglig "bagudhed" sker der i væsentlig grad en "kulturalisering" af et sprogligt fænomen og en generalisering af potentielle grupper som bagud i udvikling.

Ser man samlet på den vidensrepræsentation og videnskabelse, der indgår i rapporter, fremgår det klart, at der rundt om "sproglig bagudhed" som mobiliserende metafor konstrueres en problemforståelse på en særlig måde, der indebærer bestemte repræsentationsformer og kategoriseringer og herigennem også legitimeringer af

bestemte politiske tiltag (Wedel m.fl. 2005: 34) rettet mod bestemte målgrupper.

Fortielse af flersprogethed

Det ekspliciteres ikke i figurene over ordforråd i Målgrupperapporten, at der er tale om flersprogede børns ordforråd kun på dansk og ikke på andre sprog. Denne naturalisering af småbørnssprog som dansk – og kun dansk – i en undersøgelse, der er tænkt som et centralt vidensgrundlag for kvalitetsudviklingen i daginstitutioner, vidner om en tilstedeværelse af en udbredt "monolingual habitus" (Gogolin 1994), der indebærer en diskursiv "silencing of bilingualism" (García og Kleifgen 2010). Samme diskursive strategi ses i en række andre undersøgelser og rapporter, fx i Kommunernes Landsforenings dagtilbudspil, og i en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, refereres en undersøgelse af en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskaber på en måde, hvor det overhovedet ikke omtales, at der er tale om et studie, der beskæftiger sig med et flersproget barn (EVA 2017). I EVA's undersøgelse omskrives den sproglige kompleksitet til et spørgsmål om større eller mindre social kompetence (EVA 2017: 23). En markeret monolingual tilgang ses også i den seneste danske lovgivning inden for dagtilbudsområdet, hvor § 22 i dagtilbudsløven i efteråret 2016 suppleres med en § 22 a, hvor der bl.a. står følgende:

Hovedsproget i daginstitutioner efter § 19, stk. 2–5, og dagpleje efter § 21, stk. 2 og 3 skal være dansk, jf dog stk. 2. Daginstitutioner oprettet af det tyske mindretal er ikke omfattet af 1. pkt.

Sammenlignes denne tilgang til flersprogethed med de nordiske nabolande Sve-

rige og Norge, kan der iagttages markante forskelle. Det fremgår af den nye norske rammeplan for daginstitutionsområdet, der trådte i kraft august 2017, at "barnehagen" skal:

bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2017: 24).

Og i den reviderede svenske læreplan for daginstitutionsområdet fra 2016 er det formuleret som et mål, at:

Förskolan ska sträva efter att varje barn ... som har et annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål (Skolverket 2016: 10).

Det påpeges tillige i læreplanen, at førskolen skal lægge stor vægt på at stimulere hvert enkelt barns sproglige udvikling, og det påpeges, at børn med udenlandsk baggrund:

som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden.

Hvor den danske diskurs kan karakteriseres som en markeret monolingual diskurs gennem sin fortielse af de flersprogede elevers modersmål, er det i de norske og svenske dokumenter et lovkrav, at daginstitutionsområdet støtter børns flersprogede udvikling. Hvor der i det norske dokument tales om, at flersprogethed skal gøres til en berigelse for alle børn i daginstitutioner, og

hvor det svenske dokument understreger, at det at støtte børns flersprogethed giver bedre læringsmuligheder både i forhold til sprog og i forhold til andre områder, er der i den danske diskurs om småbørns sprog en stor optagethed af at sikre, at alle børn kan de samme ord på dansk i den samme alder. Til forskel fra den norske og svenske diskurs om småbørns sproglige udvikling, ses der i den danske diskurs ingen substantielle refleksioner over flersproget udvikling hos småbørn. Policygrundlaget for kvalitetsudvikling af daginstitutionsområdet i de nordiske lande er således ret så forskelligt, idet inddragelse af sproglig mangfoldighed ikke beskrives som en berigelse i danske daginstitutioner, ligesom det ikke fremstår som vigtige og relevante dagsordenpunkter at støtte flersprogede børn i deres flersprogede udvikling i den danske diskurs.

Som det fremgår af figurerne i rapporterne, er en aldersrelateret af småbørns sproglige udvikling et konstituerende træk i målingerne. Denne aldersrelateret ser Anderson-Lewitt som en afspejling af den vestlige verdens skoleforståelse (Anderson-Levitt 1996). Ifølge Anderson-Lewitt bygger skoleforståelsen i den vestlige verden på tre præmisser: at instruktionen/undervisningen skal være organiseret i niveauer; at børn skal bevæge sig gennem niveauer, når de har en bestemt fysisk alder; at børn skal bevæge sig gennem disse niveauer i grupper og ikke som individer. Denne logik indebærer også, at der skal være et match – en bestemt relation – mellem alder og sprogligt niveau på et bestemt sprog, som må kontrolleres gennem en måling for at sikre den ønskede udviklingsmæssige homogenitet. Med inspiration fra Anderson-Lewitt kan undersøgelsens vidensbidrag i sin helhed betragtes som en bestræbelse på at installere en "skolelogik" inden for daginstitutionsområdet, hvor en

ensartet, alderssvarende sproglig udvikling på et sprog – dansk – gøres til en helt central normalitetsmarkør uanset det enkelte barns sproglige baggrund og sproghistorie. Denne underkendelse af sproglig mangfoldighed og kompleksitet i småbørns sproglige baggrunde står i stærk kontrast til en sprogpædagogisk tilgang, hvor det anses for centralt at tage udgangspunkt i de sproglige ressourcer, som det enkelte barn bærer med sig ind i daginstitutionen.

Konklusion og diskussion

Med afsæt i en policyetnografisk forskningstradition har vi i denne artikel analyseret sprogforståelsen i det hidtil største forsknings- og udviklingsprogram inden for daginstitutionsområdet i Danmark. Med sin præsentation af forskellige grundforståelser af sprog og sproglig udvikling har denne analyse relevans også for andre, der ønsker at diskutere de grundlæggende sprogforståelser, der ligger bag de forskellige typer af indsatser i de andre nordiske lande, der har til hensigt at styrke børns sproglige udvikling. Sprogforståelsen i "Fremtidens Dagtilbud" er tillige den samme i de ministerielt udbudte sprogvurderinger, der anvendes inden for store dele af dagtilbudsområdet i Danmark (Holm 2009).

Konstruktionen af børns sproglige "bagudhed" konstitueres af en række konfigurationer af antagelser, forestillinger og repræsentationsformer, der tilsammen udgør et magtfuldt "objektivt og neutralt" udsagn, som det kan være vanskeligt at forholde sig kritisk og diskuterende til, hvis ikke grundlaget for og antagelserne bag nærmere gennemlyses. Vi har vist, hvordan sproglig "bagudhed" er blevet identificeret som et problem og gjort til en mobiliserende metafor, der legitimerer bestemte klassifikationer og politiske bestræbelser i

retning mod en "forskelsudligning". Vi har endvidere påpeget, at den videnskabelige tradition, der trækkes på i rapporternes diskurs om styrkelse af børns sproglige udvikling, er informeret af en aldersrelateret måleteori og et strukturelt sprogsyn, hvad der medfører, at børns sproglige udvikling gøres til et spørgsmål om, i hvilken grad børn i en bestemt alder kender til bestemte sproglige aspekter, som anses for at være centrale forudsætninger for at lære at læse i skolen. Kombinationen af aldersrelateret måleteori og et strukturelt sprogsyn har vidtrækkende konsekvenser for forståelsen af sprog og børns sproglig udvikling. For at kunne måle sprog og etablere en norm for aldersvarende sproglig udvikling trækkes der på en sprogforståelse, hvor sprog ses som et kvantificerbart, dekontekstualiseret og monolingualt fænomen. Det indebærer, at det, der tæller som børnesprog inden for rammerne af den læseorienterede tilgangs sprogforståelse, er sproglige træk, der kan måles og indarbejdes i en statistisk figur; at det antages, at sproglig kompetence kan måles validt i en interaktion (test) mellem et barn og en voksen uafhængig af den sprogbrugssituation, der er tale om, og at det kun er et barns sproglige kompetence på dansk, der tillægges betydning.

Vi vil understrege, at vores kritiske analyse af sprogforståelsen i rapporterne ikke skal læses som udtryk for et synspunkt om, at det ikke kan være relevant inden for daginstitutionsområdet at arbejde understøttende såvel med begyndende skriftsprogsudvikling som med indlæring af enkeltord eller andre dekontekstualiserede sproglige træk. Det kan bidrage til at udvikle børns sproglige opmærksomhed og metalingvistiske bevidsthed, der anses for en væsentlig forudsætning for at styrke den sproglige udvikling (Laursen 2001). Det problematiske er først og fremmest

rapporternes insisteren på detaljerede alderssvarende sproglige normer for alle børns sproglige udvikling samt en læseorienteret sprogforståelse. Etableringen af alderssvarende sproglige normer for børns sproglige udvikling står i stærk kontrast til en stigende sproglig og kulturel samfundsmæssig diversitet, og en læseorienteret sprogforståelse forenkler såvel sprog som børns sproglige udvikling. På baggrund af analysen af rapporternes antagelser og vidensbidrag stiller vi os skeptiske over for forestillingen om, at en aldersrelateret forskelsudligning af børns sprog kan lade sig gøre og skulle føre til mere lighed i uddannelse. Vi tvivler på, at konstruktionen af sproglig "bagudhed" udgør et konstruktivt og produktivt afsæt for det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud.

For at styrke børns sproglige udvikling i daginstitutioner og for at modarbejde større samfundsmæssig ulighed er der efter vores opfattelse behov for at trække på andre forskningstraditioner og sprogforståelser end den læseorienterede tilgang, for eksempel det bredere interdisciplinære forskningsfelt, der beskæftiger sig med småbørns sproglige socialisation i et sociokulturelt og interaktionelt perspektiv (Clemmensen 2017; Cekaite m.fl. 2014). En sociokulturel inspireret forståelse af børnesprog repræsenterer ikke kun en anden ontologisk forståelse af sprog og børns sproglige udvikling, men trækker også på et andet beskrivelsesapparat end det, der ses i den læseorienterede tilgang. Et interaktionelt perspektiv på børnesprog kan åbne for en sprogforståelse, hvor børns indbyrdes sproglige interaktion analyseres som et fænomen i et diskursfællesskab og som et faciliterende potentiale for børns sproglige og diskursive læring (Corsaro 2005; Cekaite m.fl. 2014). Inden for denne tradition anses børns indbyrdes sprogbrug som

et sted for betydningsdannelse i en børnekultur, hvor der blandt andet lægges større vægt på udtryk for hensigter relateret til kommunikationssammenhængen og konteksten. Børnekulturen ses hermed som arena for udvikling af faglige, sociale, kognitive og diskursive færdigheder – herun-

der pragmatiske (sproglige) færdigheder. Der eksisterer med andre ord teoretisk og forskningsmæssigt funderede alternative tilgange til den læseorienterede tilgang, der kan trækkes på i arbejdet med at styrke børns sproglige udvikling i dagtilbud.

Noter

¹ Fx "SPELL" (2012–2015), Center for Børnesprog og Rambøll Management. Finansieret af Det strategiske Forskningsråd, Syddansk Universitet, Gyldendal og Forlaget Torgard. "Fart på sproget" (2012–2015), Center for Børnesprog og Rambøll Management. Finansieret af Socialstyrelsen og medfinansieret af Syddansk Universitet. Begge udviklingsprogrammer er effektundersøgelser, der anvender såkaldte randomiserede kontrollerede forsøg til videnskabelse.

² Denne artikel har sin baggrund i forskningsprojektet "Policy og Praxis", og indgår som en del af forskningen i "Center for Daginstitutionsforskning" (<https://ruc.dk/center-daginstitutionsforskning>). Kommende artikler fra forskningsprojektet vil bl.a. med afsæt i deltagerobservationer og semi-strukturerede interviews belyse og analysere institutionel praksis i programmet.

³ Det skal understreges, at der eksisterer en bred vifte af teoretiske forståelser, der ser sig selv som reflekterende et "social turn". De omtales ikke sjældent som "sociokulturelle" eller "interaktionelle" teorier, mens sprogteoretiske forståelser, der trækker på Chomsky og Saussure ofte betegnes "strukturelle" og naturligvis også findes i en række forskellige varianter. Vi kommer nærmere ind på sociokulturelle og interaktionelle sprogforståelser i anden del af denne artikel.

⁴ Distinktionen "dansk"-/ikke vestlig" har været genstand for omfattende kritik, bl.a. fordi den markerer, at man skal have vestlige forfædre for at "være" dansker, uanset det enkelte individs formelle statsborgerskab.

⁵ "CDI" er en forkortelse for MacArthur-Bates Communicative Development Inventories.

⁶ Ifølge de amerikanske "Standards for Educational and Psychological Testing" er en test biased, hvis den anvendes over for en gruppe, som den hverken er designet eller normeret til (Caldas 2013: 218).

Litteratur

- Anderson-Levitt, K.M. 1996. Behind schedule: batch-produced children in French and U.S. classrooms. I: B. A. Levinson, D. E. Foley og D. C. Holland, red. *The Cultural Production of the Educated Person, Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Andreasen, K. og Ydesen, C. 2015. Skolemoden og skoleparat. I: K. Andreasen, red. *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Barton, D. 1994. *Literacy, an Introduction to the Ecology of Written Language*, London: Blackwell.
- Bleses, D. m.fl. 2008. The Danish Communicative Developmental Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language* 35(3): 651–669.
- Bloome, D. og Green, J. 2015. The social and linguistic turns in studying language and literacy. I: J. Rowsell og K. Pahl, red. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Beaverton: Ringgold Inc.

- Caldas, S.J. 2013. Assessment of academic performance: The impact of No Child Left Behind policies on bilingual education: A ten year retrospective. I: V. C. Mueller-Gathercole, red. *Issues in the Assessment of Bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cekaite, A. m.fl. 2014. *Children's Peer Talk : Learning from Each Other*. Cambridge: Cambridge : Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 2002. *Syntactic Structures* 1. Aufl. s.l: Mouton de Gruyter.
- Clemmensen, N. 2017. Socialisering – til og gennem sprog. I: E. Gulløv, G. B. Nielsen, og I. W. Winther, red. *Pædagogisk antropologi, tilgange og begreber*. Kbh: Hans Reitzel.
- Corsaro, W. 2005. *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- EVA, 2017. *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- García, O. og Kleifgen, J.A. 2010. *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Hamilton, M. 2012. *Literacy and the Politics of Representation*. London, New York: Routledge.
- Holm, L. 2009. *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner: en undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i Københavns Kommune*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Holm, L. 2017. Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse* 1(1): 21–37.
- Holm, L. og Schmidt, L.S.K. 2015. Sprogtest i daginstitutioner. I: K. Andreasen, red. *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: 303.
- Karrebaek, M.S. 2011. *At blive et børnehavebarn, en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Kbh: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Kommunernes Landsforening, 2017. Godt på vej – dagtilbuddets betydning. København: Kommuneforlaget A/S.
- Krejsler, J.B. Ahrenkiel, A. og Schmidt, C., red. 2013. *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Laursen, H.P. 2001. *Magt over sproget, om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Law, J. og Roy, P. 2008. Parental report of infant language skills: A review of the development and application of the communicative development inventories. *Child and Adolescent Mental Health* 13(4): 198–206.
- Lov nr. 224. 2004. Lov om pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn.
- van Leeuwen, T. 2008. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Mainz, P. og Valeur, L.H. 2016. En stor gruppe børn er to år bagud, når de starter i skole. *Politiken* 22. august.
- Olson, D.R. 1994. *The World on Paper, the Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Perregaard, B. 2016. *Vær i verden, intentionelle og interaktionelle mønstre i barnets hverdagsliv*. Kbh: U Press.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2012. *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.

- Porter, T.M. 1996. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rambøll Management Consulting A/S. 2016. Udviklingsprgrammet Fremtidens Dagtilbud. Tilgængelig på: <http://www.fremtidensdagtilbud.info/> [Nedlastet 5. februar 2018].
- Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet. 2016a. *Børns tidlige udvikling og læring. Målgrupperapport*.
- Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet. 2016b. *Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud. Analyser af 0-6 årige børn i dagtilbud. Videnspublikation til kommuner*. Regeringen. 2017. *Stærke Dagtilbud. Alle børn skal med i fællesskaber*.
- Saussure, F. de. 2006. *Writings in General Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Shore, C. og Wright, S., red. 1997. *Anthropology of Policy, Critical Perspectives on Governance and Power*. London: Routledge.
- Skolverket, 2016. Läroplan för förskolan Lpfö 98. Stockholm: Skolverket.
- Socialministeriet, 2017. *Vejledning til sprog vurdering 3-6*, tilgængelig på: http://socialministeriet.dk/media/18609/vejledning-sprogvurdering_3-6.pdf.
- Standhart, B. 2017. Folketinget har nu reelt indført apartheid i Danmark. *Kristligt Dagblad* 14. februar.
- Udanningsdirektoratet. 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Udanningsdirektoratet.
- Varenne, H. og McDermott, R., red. 1998. *Successful Failure, the School America builds*. Boulder, Colorado: Westview.
- Wedel, J.R. m.fl. 2005. Toward an anthropology of public policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 600: 30-51.
- Wright, S. 2017. Policy - magtfulde begreber. I: E. Gulløv, G. B. Nielsen og I. W. Winther, red. *Pædagogisk Antropologi. Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lars Holm, ph.d. og lektor. Han beskæftiger sig først og fremmest med sprog og literacy i uddannelsesinstitutioner, herunder især med institutioners test- og evalueringspraksis af børns sproglige udvikling. Se fx Holm, L. Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* (2017); Holm, L. Læsetest og flersprogede elever. *Nordand* (2015).

Lars Holm, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, (DPU), Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København N.V., Danmark. E-mail: larsh@edu.au.dk

Annegrethe Ahrenkiel, ph.d. og lektor. Hun er centerleder for Center for Daginstitutionsforskning, der forsker i hverdagspraksisser i daginstitutioner i relation til policy og belyser betydning for børn og professionelle. Hun har forsket i pædagogisk faglighed i hverdagens gøremål og pædagogers relationsarbejde og i samarbejde med kolleger bl.a. udgivet *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed* (Frydenlund, 2014) og *Pædagogers arbejde med børns venskaber og relationer* (BUPL 2013).

Annegrethe Ahrenkiel, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet, Universitetsvej 1, 4000 Roskilde, Danmark. E-mail: annegrah@ruc.dk

Barn og barnehagelærere i samtaler om estetiske spørsmålsstillinger i barnehagen

Marit Alvestad og Rudy Garred

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres en kvalitativ empirisk småskala-studie om hvordan barn (4–6 år) kan delta i refleksjoner omkring estetiske problemstillinger i samtaler med barnehagelærere. Studien bygger på kvalitative fokusgruppeintervju med barn gjennomført av barnehagelærere. Den bygger på estetiske og pedagogiske teoriperspektiver, samt relevant forskning på området. En fortolkende og beskrivende analyse resulterte i to brede hovedtematikker. Den ene tematikken dreier seg om selve kunstbegrepet, den andre om forholdet fantasi og virkelighet. Avslutningsvis diskuteres resultatene og noen implikasjoner trekkes fram, blant annet om dannelsingsaspektet og barnehagelærerens betydning for å fremme slike refleksive samtaler.

Children and preschool teachers in conversations about aesthetic query in the kindergarten

Abstract

This study presents a qualitative empirical small scale study focusing on how children (4–6 years) and preschool teachers may engage in talking together about aesthetic themes in the kindergarten. The study is based on qualitative focus group interviews with children, carried out by preschool teachers. The study builds on aesthetic and pedagogical theory perspectives, as well as relevant research in the field. An interpretative and descriptive analysis resulted in two broad main themes, one about the concept of art, the other about fantasy versus reality. Finally, the results are discussed and some implications are drawn, including the aspect of cultural formation, and the importance of the preschool teachers for promoting such reflective conversations.

Innledning

Estetiske fag har tradisjonelt hatt en sentral plass i barnehagen (Steinkjer 2005), og blir gjerne assosiert til aktivitetsformer som arbeid med former og farger, tegning og maling, musikk, sang og bevegelse. Forskning innenfor dette feltet har ofte vært knyttet til de ulike kunstartene som konkrete aktiviteter og praksisformer. Det

er fortsatt svært lite forskning om barnas *tenkning og refleksjoner* rundt dette. Den overordnede intensjonen i denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan/hvorvidt barns refleksjoner omkring estetiske problemstillinger sammen med andre barn og voksne kan bidra inn i deres tenkning og dannelsesprosesser. Problemstillingen er med bakgrunn i dette: *Hvordan kan barns refleksjoner omkring estetiske problemstil-*

linger i samtaler med barnehagelærere bidra i deres tenkning og dannelsesprosesser? Det empiriske datamaterialet i denne studien består av kvalitative intervju gjennomført med barn (4–6 år) i grupper på inntil fire barn, i tre norske barnehager. Metodisk blir det gjort en kvalitativ fortolkende og beskrivende analyse. Dette er en selvstendig studie i et mer omfattende forskningsprosjekt om barns hverdagsliv i barnehagen (Alvestad 2011, 2012; Alvestad, Jernes, Knaben og Berner 2017).

Estetikkbegrepet

Estetikk kan forstås som et prosessuelt begrep i tråd med Blume (2015: 3): «en tematisering af alle slags sanselige indtryk gennem perception, både i hverdagslivet og kunsten. Det handler altså om en tematisering af både sanselige fænomener i sig selv og deres strukturering i naturlige, kulturelle og sociale kontekster.» Dette representerer en bred oppfatning av estetikk, som innebærer en tematisering av sanselige fenomener generelt, og i flere ulike sammenhenger. I en svensk kontekst blir estetikk definert slik: “By aesthetics we mean all kinds of creative work related to children’s working with their bodies” (Samuelsson, Sheridan og Hansen 2013: 1). Her knyttes begrepet til kreativt arbeid i en vid forstand. I *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver* finner vi at begrepet estetikk er særlig knyttet til fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* (Kunnskapsdepartementet 2017: 50–51) Det vises der til at barnas opplevelser av og med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid (s. 50). I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med ulike former for kunst og kultur, organisert på ulike måter der barna gis muligheter for utforskning, fordypning og progresjon. De skal få støtte

i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Tilrettelegging for samhörighet og kreativitet vektlegges, der barna skal få være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Dette fagområdet omfatter uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design. (s. 51) I barnehagen skal barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker. Det legges vekt på å stimulere deres nysgjerrighet, utvide forståelse og bidra til undring, undersøkelse, utprøvinger og eksperimentering samt en videreutvikling av barns kreative prosesser og uttrykk.

Her knyttes estetikkbegrepet spesifikt opp mot kunstartene, noe som innebærer en snevrere definisjon enn hva Blume gjør, som dreier seg om tematisering av alle typer av sanselige fenomener. Slike fenomener kan i prinsippet også knyttes opp mot andre fagområder, som eksempelvis natur og naturopplevelse, men i den norske rammeplanen knyttes begrepet estetikk særlig til kunstartene, som også er en ganske vanlig bruks- og forståelsesmåte.

Forskning og teori/teoretisk ramme

Evalueringen av den norske rammeplanen fra 2006 viste at det estetiske fagområdet ble viet mindre oppmerksomhet enn øvrige fagområder (Østrem m.fl. 2009: 193). Senere undersøkelser har vist at når styrere ble spurt om barnehagens systematiske arbeid, oppgav flertallet at de hadde arbeidet mye med temaområder som omsorg, lek, læring, sosial og språklig kompetanse (Meld. St. 28 2015–16). Barnehagen som kulturarena var det imidlertid relativt få som hadde arbeidet med. På spørsmålet

til styrerne om hvilket innhold de arbeidet mye med i barnehagen, kom kunst, kultur og kreativitet relativt lavt ut. Andre studier viser imidlertid til at kunst, kultur og kreativitet framstår som et tydelig fagområde i barnas danning i barnehagen (Kallestad og Ødegaard 2013). Vi vil her framholde betydningen av det estetiske fagområdet i barnehagesammenheng, som ikke minst er viktig i dag sett i relasjon til det økende fokus på individuelle målbare testbaserte resultater i utdanningsløpet (Biesta 2009). Denne studien er tenkt som et bidrag i denne sammenhengen.

Det finnes noen studier av estetiske spørsmålsstillinger og tematikker i barnehagen, som for eksempel det svenske prosjektet «Konsten att lära barn estetik», som ser på barns læring av estetiske fagområder når lærere underviser i musikk, dans/estetisk bevegelse og poesi i barnehage og småskole (Samuelsson m.fl. 2009, 2013). Forskerne legger vekt på betydningen av en *meta-kognitiv samtale* i denne sammenheng, det vil si at en hjelper barn å lære gjennom samtaler som bidrar til bevisstgjøring gjennom at de skjelner mellom variasjoner knyttet til det spesifikke læringsobjektet. Dette er en sentral del i det forfatterne betegner som en «utviklingspedagogikk». Forskerne poengterer også betydningen av å være bevisste læringsmål som emne-spesifikke, (domain-intrinsic), og at de ikke skal tilegnes bare for fag-eksterne formål (domain-extrinsic) det vil si for andre formål enn det som de estetiske fagene selv representerer.

Når det gjelder norsk forskning har Faith Guss (2005: 233) sett på lekens betydning i tilknytning til barns estetiske selvbevissthet (aesthetic self-definitions). Vist (2011: 204) har i sin forskning vist til at estetiske uttrykk som musikkopplevelser kan bidra til emosjonelle refleksjoner og forståel-

ser hos både barn og voksne, der det blant annet handler om å lære om seg selv (self-knowledge) gjennom de estetiske opplevelser. Dette relaterer til Aristoteles (2008) og hans klassiske teori om «katarsis» i teaterkunsten, som handler om hvordan det å gjennomleve vanskelige og intense følelser gjennom de dramatiske hendelsene, for eksempel i en tragedieoppsetning, kan virke rensende for publikum ved at de kan få gjennomleve dette skjermet fra det virkelige liv.

- I barnehagen skal barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker.

Videre finner vi at Love (2006) ut fra sin forskning understreker betydningen av det å støtte barn i refleksjoner knyttet til det estetiske fagområdet. Hun understreker betydningen av å engasjere barn i refleksjon relatert til det spesifikke estetiske fagfeltet, samt pedagogens viktige rolle i å invitere og engasjere barn i samtaler om egne estetiske erfaringer, med tanke på å vekke en økt interesse hos barna for dette feltet.

Blumes (2015) forskning i en dansk kontekst har vist til at den institusjonelle barnehagepraksis tenderte mot at estetiske arbeider ble rettet mot et produkt med tanke på dokumentasjon og legitimering av det estetiske arbeidet: «[T]endensen kan grovt karakteriseres som det æstetiske uttryks dominans.» I en slik sammenheng ble framvisningen av produkter til glede for de foresatte, samt profileringen av barnehagepedagogikken det sentrale. Det var mindre vekt på indre prosesser hos barna og de inntrykkene barna hadde fått der. Dette førte oftere til reproduksjon enn til kreativ nyskaping, der formspråk-

ket ble vektlagt, mens prosessens erkjennelsesmuligheter ble tilslørt. Dette kan ifølge Blume (2015: 15) motvirkes «ved at starte æstetisk virksomhed gennem iscenesættelsen af miljøer der fremmer børns eksperimentelle og eksplorerende muligheder». Barn utforsker estetiske praksiser med hele kroppen og alle sine sanser, og i estetisk pedagogisk praksis kan «eksperimenter i barnehøye», bidra til utvikling av kreativitet.

Den teoretiske rammen for denne studien bygger på Jørgensen (2008) som gjør et skille mellom to former for estetikk: *estetikk som handlingsform*, og *filosofisk estetikk*. Den første formen er knyttet til konkrete forhold som bilder, sang, musikk og dans, assosiert med *estetiske fag*. Den andre formen for estetikk dreier seg om å reflektere over egne erfaringer med kunst, samt hva slags *erkjennelse* som kan komme ut av dette, ifølge Jørgensen. Filosofisk estetikk ses i denne sammenheng som en refleksjon over egne estetiske erfaringer, mens ved estetikk som handlingsform er det de ulike estetiske aktivitetsformene og produktene i seg selv som står sentralt. Det er den filosofiske estetikken, det vil si *estetikk som refleksjonsform* som tematiseres i denne studien, i betydningen barns refleksjoner over ulike typer estetiske erfaringer.

Filosofisk estetikk forstått på denne måten vil kunne være av betydning for menneskets *danning* i vid forstand, slik vi ser det. Barnehagen framstår i dag som en viktig samfunnsinstitusjon for barnas danning i vid betydning (Ødegaard 2012). Danning er et komplekst begrep, og innebærer at oppdragelse som noe som er tilført utenfra, vendes til å være en prosess der barnet selv som subjekt tilegner seg verden. Danning kan beskrives som en prosessuell tilstand, som endrer seg aktivt gjennom subjektets refleksivitet. Det dreier

seg her om utvikling av subjektets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i et demokratisk samfunn gjennom kritisk tenkning og refleksjon (Klafki 2016: 56; Broström og Hansen 2004). Det vil si at dannelsesbegrepet implisitt bærer i seg en oppdragelse til demokrati og derved til aktive handlinger og samfunnsdeltakelse. Dette fordrer at virksomhetsformene i barnehagen inkluderer barnas egne aktiviteter, handlinger og ulike interesser, der barna ses som subjekter og verdifulle medmennesker. Det innebærer at pedagogen må legge opp til et subjekt-subjekt forhold og innta en lyttende og ydmyk tilnærming i dialogene med barna. Danning handler også om forpliktelse ut fra felles verdier og utvikling av en handlingskompetanse som ansvarlig deltaker i samfunnet. Danning til demokrati i barnehagen handler både om at man lærer å ta ansvar for seg selv og egne ting, samtidig som man også tar et medansvar i et samarbeid med andre til fellesskapets beste (Broström og Hansen 2004: 33).

Jørgensen (2008) vektlegger i denne sammenheng barns evne til og behov for å reflektere over estetiske erfaringer sammen med andre. Hun viser til at dette ikke er noe som kommer av seg selv, det må arbeides aktivt med fra pedagogens side for at barna skal kunne gå inn i en refleksiv kommunikasjon om aktivitet, handlinger, objekter og opplevelser av prosessene. Den individuelle dannelsesprosessen til barna skjer i en sosial sammenheng i barnehagen sammen med andre barn og voksne.

Ser vi tilbake på rammeplanen settes danning, læring, lek og omsorg inn i en sammenheng, der barnehagens betydning i å fremme danning løftes fram (Kunnskapsdepartementet 2017: 21). Der sies det at barna «skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av», og at personalet blant annet skal

«utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler» (Kunnskapsdepartementet 2017: 21).

Å studere barns estetiske refleksjoner gjennom slike utforskende samtaler er relevant i denne sammenhengen, det vil si, hvordan disse også kan bidra i barnas dannelsesprosesser. I denne studien er fokus som nevnt rettet mot betydningen tenkning, kommunikasjon og refleksjon kan ha, spesifikt knyttet til fagområdet kunst, kultur og kreativitet. Før resultatene presenteres vil vi kort si noe om studiens metodologiske grunnlag.

Metode

Det vi undersøker i denne studien er hvordan barn kan delta aktivt med egne refleksjoner omkring estetiske tematikker i samtaler med barnehagelærere. For å komme nærmere et svar på denne problemstillingen har vi valgt en kvalitativ fortolkende analyse. Å gjøre eksplisitt rede for det ontologiske og epistemologiske grunnlaget er vesentlig i forskning. Kunnskap forstår vi her som en konstruksjon som i hovedsak skjer i fellesskap, både sosialt og kulturelt. Dette vil alltid innebære en form for fortolkning av det empiriske materialet. Følgelig anser vi en hermeneutisk tilnærming som relevant der intensjonen er å forstå den enkelte deltaker på en måte som går ut over deres egne individuelle forståelser av fenomenet som studeres (Alvesson og Sköldbberg 2011). Med tanke på å få fram barnas egne perspektiver ble kvalitative fokusgruppeintervju valgt (Kvale og Brinkman 2010; Alvestad 2011). Dette er følgelig en fortolkende, deskriptiv og diskuterende studie ut fra et empirisk datamateriale.

Deltakere

Tre barnehager i tre ulike kommuner ble

strategisk valgt (Thagaard 2009). Kriteriene for utvalget var aldersadekvate aldersgruppen (3–6 år, dette med tanke på at barna skulle meddele seg verbalt ble de eldste barna valgt. Videre var kriterier som varierte eierforhold, beliggenhet og størrelse, samt at det var formelt utdannede barnehagelærere med ulik alder og yrkeserfaring. Tre barnehagelærere, alle kvinner, og ti barn, seks jenter og fire gutter, deltok. Deltakerne er anonymiserte og de tre barnehagene omtales som henholdsvis A, B og C. Barnehagelærer Anny i barnehage A deltar i samtale med Andreas 4 år, Aud 5 år og Aina og Arvid som er 6 år. I barnehage B deltar Bodil 5 år, samt Brita og Bernt på 6 år i samtale med barnehagelærer Beate. Barnehagelærer Catrin i barnehage C samtaler med barna Celine, Caroline og Carl som alle er 4 år. De tre barnehagene ble på forhånd besøkt av feltforsker ut fra den betydningen det har å bli kjent med både barn og personale med tanke på å skape et godt grunnlag for trygghet ved gjennomføringen av selve intervjusamtalene.

Gjennomføring

Når yngre barn deltar i forskning er det særlig viktig at de blir sett, hørt og respektert med tanke på å skape en så åpen og trygg atmosfære som mulig. Alle samtalene ble gjennomført i barnehagene med barnehagelæreren aktivt til stede. En semistrukturert intervjuguide ble benyttet for på den måten å best mulig sikre at noen felles hovedtema ble tatt opp i alle samtalene (Kvale og Brinkmann 2010). Barna ble invitert til å fortelle om sine egne erfaringer fra lek og ulike aktiviteter i det daglige hverdagslivet i barnehagene (Alvestad 2011). Barnehagelærerne er de som kjenner barna og deres liv i barnehagen best, og de ble derfor invitert til å gjennomføre intervjuene i et nært samarbeid med feltforsker (førsteforfatter).

Intervjusamtalene med barna ledet av den aktuelle barnehagelæreren ble videofilmet, noe som bidrog til å sikre så vel verbal som nonverbal kommunikasjon (Heikkilä og Sahlström 2003). Video kan gi forskere verdifull informasjon, men er ikke å se som problemfri i så måte. Selv om videoopptakene gav klar og nyttig kontekstuell informasjon både om hvem som snakket og hvordan samtalene forløp i gruppen, talte det ikke av seg selv, det er våre fortolkninger av datamaterialet som danner grunnlaget for analyseresultatene. Vi erfarte video som formålstjenlig ikke minst i forhold til å kunne gjenkalle hvem som hadde ordet og hvilke handlinger som ble utført underveis i samtalene. De tematikkene som ble tatt opp i disse samtalene dreide seg ut fra intervjuguiden om barnas egne opplevelser av lek, læring og ulike aktiviteter i barnehagens hverdagsliv. Når man som her forsker sammen med yngre barn i barnehagekontekst er det særlig viktig å reflektere over barnas perspektiver (Sommer, Hundeide og Samuelsson 2010; Johansson 2003). Aspekter av makt vil for eksempel alltid være til stede i mellommenneskelige relasjoner, noe som det var viktig å være oppmerksom på her (Backe-Hansen 2009). Et problem var at barna for eksempel kunne føle seg forpliktet til å svare på spørsmålene selv om de ikke hadde lyst, eller at spørsmålene opplevdes som lite relevante. Videre kunne vi bli stilt overfor det at barna forsøkte å tilpasse svarene sine ut fra hva de trodde vi ville høre (Sommer m.fl. 2010). Et annet moment her er at barnehagelærerne kunne ha følt seg forpliktet til å stille spørsmål som de ikke selv hadde vært med å utvikle. Feltforsker var oppmerksom på dette, og erfarte at barn og voksne var positive, engasjerte og deltok aktivt i samtalene. Det at barnehagelærerne kjente barna og hverdagslivet deres i barnehagen, gjorde at

de kunne benytte eksempler fra egne erfaringer i barnehagen.

- Videre ble det i den andre fasen søkt etter me-ningsbærende mønstre som kunne belyse problemstillingen mer konkret som vi over tid re-flekterte over og diskuterte.

I denne studien har vi trukket frem det som vi anser som relevante tematikker om estetikk som barna og de voksne samtalte om. Det vil si at det var den delen av det empiriske materialet, som omhandlet estetiske spørsmålsstillinger som ble relevant for denne studien. De er å se som både praksisnære og av interesse for forskningsfeltet å få ytterligere kunnskap om. I samtalene med barna ble det lagt vekt på å ta hensyn til de innspill som kom underveis, og se til at alle barna ble invitert inn i og fikk muligheter til å delta i samtalene. På denne måten sikret vi at de kunne delta aktivt hvis de selv ville, eller de kunne eventuelt trekke seg mer tilbake og ikke si noe hvis de ønsket det. Sammen med barnehagelærerne åpnet feltforsker opp for at ulike aktiviteter kunne tas inn når behovene meldte seg i løpet av samtalene. Dette gav seg utslag i så vel hopping på madrass, brettspill og tegning som praktiske pauser for mat og lignende. Ut fra den inngående kjennskapen om barna og de kontekstuelle sammenhengene som barnehagelærerne hadde, stod de relativt fritt i bruken av intervjuguiden. Samtalene med barna hadde en varighet på mellom en halv til en hel time. Intervjuene ble transkribert i sin helhet av feltforsker umiddelbart etter gjennomføringen.

Analyseprosessen

Den kvalitative analysen foregikk trinnvis (Cresswell 2013; Kvale og Brinkmann 2010).

Det empiriske materialet ble først organisert ut fra det aktuelle tematiske estetiske området før videre lesning resulterte i mønstre i form av noen hovedtematikker som ble utviklet ut fra så vel problemstilling som teoretisk rammeverk. Kategoriene kan derfor karakteriseres som dels empiriske og dels teoretiske. Denne prosessen var både omfattende og tidkrevende. Analysen resulterte i identifisering av to brede tematikker: *kunstbegrepet* og *fantasi versus virkelighet*.

Analysen kan karakteriseres som en prosess i form av en stadig vekselvirkning mellom teoretiske perspektiver, metode og empiri (Thagaard 2009). Analyseprosessen foregikk i flere faser. I den første fasen ble intervjuene lest gjennom i sin helhet, før de spesifikke tekstdelene som omhandlet estetikktemaet konkret ble lest og studert mer inngående i dybden ut fra problemstilling og den teoretiske rammen. Videre ble det i den andre fasen søkt etter meningsbærende mønstre som kunne belyse problemstillingen mer konkret som vi over tid re-flekterte over og diskuterte. I den tredje fasen startet en begynnende systematisering av de mulige hovedtema som framkom i analyseprosessen. Den fjerde og siste analysefasen resulterte i de to brede hovedtematikkene *kunstbegrepet* og *fantasi versus virkelighet*, som ble til skrevet fram ved hjelp av utvalgte sitater fra empirien og avslutningsvis diskuterte i relasjon til teori og forskning.

Det at vi var to forskere bidrog til at vi kunne være kritiske og drøftende i analyseprosessen. Den stadige prøvingen av fortolkninger ser vi som en styrke for studiens kvalitet (Thagaard 2009). *Forskningsetiske overveielser* er sentrale i all forskning. Studien ble etter søknad godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og er gjennomført i tråd med sentrale retningslinjer for forskningsetikk, som informert skrift-

lig samtykke fra foresatte, anonymisering, sikker oppbevaring og at deltakerne kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse (NESH 2016).

Resultat

Fokus i denne studien er å løfte fram og diskutere hvordan barn deltar i samtaler med barnehagelærere om estetiske problemstillinger i noen norske barnehager. Det handler om barnas responser på ulike estetiske spørsmålsstillinger i samtaler med barnehagelærere.

Analysene viser at barn er opptatt av, og har varierte erfaringer med estetiske spørsmålsstillinger. Resultatene blir presenterte i form av to hovedtematikker som dreier seg om henholdsvis *Kunstbegrepet* og *Fantasi versus virkelighet*. Disse underbygges av tydelige sitater fra datamaterialet.

Kunstbegrepet

I dette hovedtemaet beskrives sider ved det som kan omtales som kunst og hva som kjennetegner dette. I samtalen mellom barnehagelæreren Anny og barna i barnehage A blir følgende spørsmål stilt:

Anny: Vet du hva kunst er? Vet du Andreas hva kunst er? Kan du fortelle?

Andreas: Det er sånn når noen maler ... og tegner og sånt.

Når barnehagelæreren spør barna om hva kunst er, blir svaret deres knyttet til praksis. Det vil si at kunst er «når noen maler ... og tegner og sånt», en aktivitet og handling. I barnehage B knytter videre Beate kunstbegrepet til barnas egne uttrykk i spørsmålet om:

Beate: Hva er det for noe fint du lager her Brita, er det kunst?

Brita: Kunst, bare tegner sånn ...

Bernt: Wroom, ... jeg vil ikke lage noe fint ...

Spørsmålet stilles direkte til barnet om hvorvidt «noe fint» som barna lager er *kunst*. Brita gir i første omgang et mer tentativt svar, og henviser til at hun «bare tegner sånn». Det ser ikke ut til at hun uten videre vil bekrefte at det kan oppfattes som «kunst». Det ligger her noen forutsetninger i barnehagelærerens spørsmål: at det er en sammenheng mellom at noe er *fint* og at det er *kunst*. Det kan se ut til at barnehagelæreren tenker at barna kan bevisstgjøres om begrepet kunst, og hva det kan stå for. Det ser ut til å ligge en form for implisitt skjønnhets-estetikk til grunn for dette spørsmålet fra barnehagelærers side, som imidlertid ikke umiddelbart bekreftes av barnet.

I barnehage B gir Bernt verbalt uttrykk for at han tegner ved å sette lyd til. Med raske bevegelser av hele armen og kroppen lent fram over bordet sier han høyt «wroom» og legger til at han «vil ikke lage noe fint». Han tar slik vi ser det her til et visst motmæle, og legger med sine utsagn fram en form for protest mot barnehagelærerens betegnelse av at kunst i denne sammenheng er å se som noe «fint».

I barnehage C stiller barnehagelæreren Catrin spørsmålet om hva kunst er i sin gruppe med barn, og et av barna svarer spontant:

Celine: Rabbel!

Catrin: Ja, kunst kan være rabbel.

Caroline: For hvis vi tegner rabbel, og tegner inni det, så kan det være ganske fint.

Catrin: Mhm. Kan kunst være noe annet enn rabbel? Kom her; om kunst kan være noe annet enn å tegne og male?

Carl: Jeg skal finne en saks (går fra bor-

det og etter en stund kommer han tilbake og sier):

Carl: Jeg har laget hjerter.

På dette spørsmålet om hva kunst er, kommer det her spontant fra Celine: «Rabbel!». Og barnehagelærer Catrin bekrefter her at det kan være rabbel. Caroline føyer deretter til at hvis en tegner rabbel og tegner noe «inni det» – så kan det etter hennes mening være «ganske fint». Her kommer tilsynelatende igjen begrepet om at det er *fint* inn i samtalen som premiss for at det skal kunne regnes som «kunst». Barnehagelæreren fortsetter samtalen ved å spørre barna om ikke kunst likevel også kan være noe annet enn rabbel. Et av barna, Carl, finner da fram en saks, blir borte en stund, før han kommer tilbake med en rekke hjerter som han har klippet ut av et stykke brettet hvitt papir. Han gir her en praktisk og konkret respons på spørsmålet ved at han selv har klippet ut hjerter i papir, som formodentlig da ikke er å betrakte som «rabbel».

Samtalen går videre over på en bronse-skulptur av en kvinne som barna har sett på tur i nærmiljøet. Samtalen om denne skulpturen dreier seg blant annet om hvorvidt den er laget av mennesker eller ikke. Carl svarer da:

Carl: Noen har laget den.

Catrin: Ja. Noen har laget en skulptur av henne. Tror du at det er lett å hamre eller spikke i en stein?

Carl: Jeg har laget hjerter.

Carl gikk altså opprinnelig for å lage hjerter som respons på spørsmålet som ble stilt om hva kunst er, og om hvorvidt det *bare* var rabbel. Nå trekkes videre en analogi mellom det at skulpturen faktisk er laget av noen, til at han selv har laget hjerter. Her kan vi forøvrig stille et spørsmål om barne-

hagelærernes kompetanse på det estetiske fagområdet knyttet til det at skulpturen er støpt i bronse og ikke hugget i sten.

I samtalen blir altså oppfatningen av at kunst kan representere noe som er «fint» tatt opp. Jørgensen (2008: 55–57) viser til diskusjonen om *skjønnhetsbegrepet* knyttet til kunst, og den kritikken som har vært reist mot dette synet, som går ut på at skjønnhet ikke nødvendigvis kan knyttes til et klassisk ideal om det velproporsjonerte uttrykk. Hun setter dette opp mot mer moderne uttrykksformer som ofte bryter med et slikt ideal. Barnehagelæreren utfordrer i denne sammenheng barna videre, og spør om kunst kan være noe *annet* enn «rabbel». Barna gir uttrykk for at hvis de tegner noe fint inne i rabbelet, slik at det ikke bare blir rabbel, så kan dette også være «ganske fint». Her resonnerer de seg fram mot et nytt mer nyansert synspunkt ut fra barnehagelærernes spørsmål, slik vi ser det. Her ser vi et eksempel på at barnehagelæreren tar barnas innspill til diskusjonen videre i en felles refleksjon.

- Det er åpenbart en viss fascinasjon til stede ved at heksen både kan virke truende og farlig, men som likevel er å anse som en fantasifigur.

På spørsmålet om hvorvidt skulpturen de har sett tidligere er laget av mennesker eller ikke, svarer et av barna, Carl, at noen har laget den. Her settes det som er oppe til diskusjon inn i en ny sammenheng, det håndverksmessige ved å skape kunst. Dette er, slik vi tolker det, en form for illustrasjon fra barnets side om at kunst også dreier seg om å framstille ting i ulike materialer. Gutten har gått bort fra samtalen rundt bordet, kommer så tilbake igjen og sier: «Jeg har laget hjerter.» Han viser da fram

en rekke med hjerter som han har klippet ut i hvitt papir. Her ser vi det slik at barnet knytter papirutklippet sitt, som er estetikk som handlingsform, til den mer filosofiske estetiske refleksjonen som skjer omkring det å skape estetiske objekter i samtalegruppa. Ved at barnet gjør en kobling mellom eget produkt og det som kunstneren på sin side hadde laget i form av en skulptur, engasjerer barnet seg aktivt både i en handling og i en meta-samtale med barnehagelæreren (Samuelsson m.fl. 2009). Dette ved å vise konkret til en analogi mellom en skulptur som er laget av en kunstner, og en papirklippet bilde-rekke av hjerter, laget av ham selv.

Fantasi versus virkelighet

Det andre hovedtemaet som beskrives ut fra den empiriske analysen omhandler sider ved hva barna karakteriserer som fantasi. Her ser vi det slik at det dreier seg om de mer *opplevde estetiske vurderingene*. Når barnehagelæreren Anny spør barna i barnehage A om de kjenner til hva fantasi er, sier et av barna:

Aina: Ja! (Spontan)

Anny: Hva er det for noe?

Aina: Det er akkurat sånn som vi laget det med mannen i drømmeland! Da brukte vi fantasien.

Anny: Kan du fortelle hva du gjorde da når du laget den?

Aina: Ja vi kom til eventyrland, og det finnes ikke.

Anny: Hva laget du da?

Aina: ... om mannen i drømmeland.

Anny: ... og hva ble det til slutt?

Aina: En hel historie, og så laget vi mannen i drømmeland!

Her eksemplifiserer Aina fantasi ved hjelp av en filmfortelling som de hadde laget

sammen i barnehagen om «Mannen i drømmeland». Hun svarer umiddelbart at de kom til eventyrland, og legger raskt til: «og det finnes ikke». Dette paradoksale og likevel bestemte utsagnet henspiller tydeligvis på at det finnes et eget spenningsforhold mellom fantasi og virkelighet.

En annen av barnehagelærerne, Beate, stiller også spørsmål om hva fantasi er, og får svar fra et av barna om at:

Bernt: Det er når man finner på noe ...

Beate: Jaha. ... Er du god til å finne på noe? Fantasi, det synes jeg du er veldig god på, Bodil.

Bodil: Ja, drømmer også er fantasi, sånn hekser og de, de er bare i fantasien. De er ikke virkelige. Sånn som Mirian, hun er ikke ekte, men jeg er redd for henne likevel: ueehee!

Vi ser at Bernt først svarer at fantasi handler om å «finne på noe». Barnehagelæreren henvender seg videre til et annet barn Bodil, som hun mener er god til det å «finne på noe». Bodil utdyper begrepet fantasi ved å koble det også til drømmer, og eksemplifiserer videre med «sånn hekser og de». Disse figurene er bare i fantasien kontrasterer hun; de ikke er virkelige. Heksen «Mirian» blir omtalt som ikke «ekte», men som en hun likevel er redd for. I det videre kommer samtalen inn på de mer emosjonelle sidene i forbindelse med dette, når barnehagelæreren Beate bekreftende gir støtte til henne om at:

Beate: Ja, vi kan være redde for noe, selv om det er bare fantasi.

Bernt: Ja. Hvis det er på ekte så ville hun drept oss, siden hun har en stav hun kunne drepe folk med?

Bodil: Ja, og så har hun en stokk og sånn, og den er magisk!

Beate: Er det vanskelig å skille mellom fantasi og det som er virkelig?

Bernt: Nei, ikke for meg.

Brita: Nei.

Bodil: Men heksene, de har skarpe spisse tenner ... de har sånne *hoggtenner*, og så ser hun ut som en barbert ulv!

Vi ser her at barnehagelæreren gir støtte til Bodil og de andre barnas betraktninger om at fantasi kan virke skremmende uten at det er en faktisk realitet. Barna gir for øvrig uttrykk for en viss spenning her med hensyn til hvor skummel heksen faktisk oppleves: med hoggtenner, og at hun ser ut som en «barbert ulv».

Forholdet mellom fantasi og virkelighet utdypes ytterligere i samtalen gjennom videre spørsmål fra en av barnehagelærerne:

Beate: Hvordan vet dere hva som er fantasi og hva som er virkelig da?

Bernt: Hvis det er en film eller bok eller tegneserie, så vet vi at det er fantasi.

Bodil: Hvis det er på dataspill så er det, hvis du bare går inn på nettet og finner et kaptein Sabeltann spill, så er det jo bare på fantasi – på PC-en òg!

Barnehagelæreren utdyper her fantasi-tematikken ved å spørre nærmere etter hvordan en skal kunne skille mellom fantasi og virkelighet. Barna viser da til de ulike medier som det må regnes at fantasi formidles gjennom, slik som for eksempel filmer, bøker, tegneserier og dataspill.

Når det gjelder temaet *fantasi og virkelighet* kommer det fram her at barna gjerne diskuterer mer allmenne problemstillinger ut fra partikulære eksemplifiseringer, som er nettopp det som kjennetegner filosofisk refleksjon, ifølge Jørgensen (2008), eksempelvis når de snakker om at fantasi er «sånn som når vi laget det med man-

nen i drømmeland! Da bruket vi fantasien» (Aina). Videre ser vi det slik at det ble gjort en kvalifikasjon: man kom til eventyrland, og «det finnes ikke». Her kommer det fram et paradoks, som barna er tydelig klar over. De gir likevel uttrykk for at det ikke er vanskelig å skille mellom fantasi og virkelighet. Det framtrer en spenning mellom fantasi og virkelighet: fantasien kan være ganske så skummel, blant annet med hekser involvert. Det er åpenbart en viss fascinasjon til stede ved at heksen både kan virke truende og farlig, men som likevel er å anse som en fantasifigur. Dette kan gi en assosiasjon til Aristoteles (2008) sin klassiske teori som handler om hvordan det å gjennomleve vanskelige og intense følelser gjennom dramatiske hendelser for eksempel i en dramatisk historie, kan virke rensende ved å få gjennomlevd dette i en forestilt virkelighet. Barna ser, slik vi tolker det, for seg at fantasi både er virkelig som en opplevelse, og ikke virkelig som en faktisk realitet. Det ligger en viss frydefull spenning i dette som barna eksemplifiserer med fortellingen om den skumle heksen. Her kan vi ellers vise til Vist (2011) som påpeker muligheten for emosjonell utvikling gjennom estetiske erfaringer.

Barnas respons på spørsmålet om hvordan en kan skille mellom hva som er fantasi og virkelighet bringer ellers inn en sosialt institusjonell type bestemmelse av estetiske uttrykksformer (Dickie 1974). Ved at fantasien/fortellingen tilhører en spesifikk type media, som for eksempel, PC-spill, film, bok eller tegneserie, er det å regne som fantasi. Det er altså en særlig kontekst det her vises til, en institusjonalisert sosial praksis, som innebærer at gjennom ulike media kan en regne med at det er fantasi, det som framkommer (Alvestad, Jernes, Knaben og Berner 2017).

Oppsummering

Forskning om estetiske fag i barnehagen har, som vist til innledningsvis, gjerne vært fokusert på disse fagene som aktivitetsformer. Betydningen av en *refleksjon* over estetiske erfaringer og aktivitetsformer har ikke i like stor grad vært gjenstand for forskning. Det er snarere estetikk som handlingsform som har vært fokusert, mens det å oppfordre barn til *refleksjon* over ulike estetiske spørsmålsstillinger og tematikker, ikke har vært så mye framme.

Denne studien dreier seg, slik vi ser det, om det Jørgensen (2008) omtaler som estetikk som filosofisk refleksjon heller enn aktivitetsform. Filosofisk refleksjon handler generelt om å trekke ut mer allmenne perspektiver ut fra det partikulære, som Jørgensen påpeker. I denne studien deltar barna aktivt i disse samtalerne blant annet ved å eksemplifisere og perspektivere både hva som kan regnes som kunst, og om hva som er «fint», og ikke, hvilket innebærer et implisitt skjønnhetsbegrep. Forholdet mellom fantasi og virkelighet knyttet til estetiske uttrykksformer blir også drøftet gjennom samtalerne.

Det vi vil påpeke her, er betydningen av meta-kognitive samtaler (jf. Samuelsson m.fl. 2013), som ikke bare omhandler fagene som aktivitetsformer i seg selv, men også relateres til et mer refleksivt nivå i forhold til disse. Vi ser ut fra denne studien at barn i barnehage godt kan få mulighet til å forholde seg til estetiske uttrykk også *på et refleksivt nivå, og ikke bare et utøvende nivå*. Studien viser at dette er noe barn selv gjerne deltar aktivt i samtaler om, og på kompetent vis, ut fra egne forutsetninger og erfaringer. Barna kan forholde seg, viser studien, til heller komplekse problemstillinger knyttet til ulike estetiske uttrykksformer, på et refleksivt nivå. Dette gjelder

både spørsmål om hva som skal gjelde som kunst, hvorvidt og på hvilken måte det eventuelt skal være fint, om kunstnerisk egenproduksjon, og om spenningsforholdet som kan være mellom virkelighet og fantasi.

Vi ser det slik at denne type samtaler kan utgjøre vesentlige komponenter i en *danningsprosess*, knyttet til refleksjoner en kan gjøre seg over ulike estetiske erfaringer og uttrykksformer. Danning gjennom en refleksjonsprosess over spesifikt estetiske uttrykksformer kan innebære selvutvikling helt allment betraktet (Nordvik og Alvestad 2015; Guss 2005; Kallestad og Ødegaard 2013). Denne studien viser også til at slike refleksjoner er noe barna gjerne kan engasjere seg i, fullt ut og på egne vilkår.

Barnehagelærerens rolle for barnas erfaring og læring innen fagområdet kunst, kultur og kreativitet er sentral, og meta-kognitive samtaler er en anvendelig tilnærming med tanke på å gjøre barna bevisste på et spesifikt estetisk faglig innhold, samt bidra til refleksjoner rundt det aktuelle innholdet. Slike refleksive samtaler kan etter vår oppfatning gi ytterligere rom og utvikles videre i barnehagene. Her blir personalets rolle viktig med tanke på å invitere til og engasjere barna i slike samtaler ut fra barnas egne erfaringer (Love 2006; Samuelsson m.fl. 2009). Studien peker også mot et mulig behov for dybdekunnskap om estetiske fag hos barnehagelærerne. Dette kan også ses i en samfunnskontekst der estetiske fag i økende grad er blitt nedtonet på bekostning av fag som er mer målbare (Biesta 2009).

Gjennom denne empiriske analysen kommer det fram noen *eksempler* på slike samtaler som har et refleksivt meta-perspektiv, blant annet om spørsmål rundt skjønnhet og fantasi versus virkelighet, der estetiske opplevelser kan være både frydefulle, skumle og utfordrende. Disse kan, sett både ut fra denne studien, og i tråd med den nye rammeplanen, gjerne få en enda mer framtrædende plass (Kunnskapsdepartementet 2017). Det er sentralt å vise respekt for barnas egne perspektiv og ytringer, og gi dem både lyst og rom for å gå videre i utforskning og refleksjon omkring estetiske erfaringer. I dette ligger det også en oppfordring til egen tenkning, medvirkning og samtaler i fellesskap som grunnlag for utvikling av demokratisk sinnelag (Klafki 2016; Broström og Hansen 2004).

Vi ser det slik at estetiske filosofiske samtaler på et refleksivt nivå har mulighet i seg til å utgjøre en vesentlig komponent i en *danningsprosess i barnehagekontekst*. Danning gjennom refleksjonsprosesser over estetiske uttrykksformer kan bidra til barns selvutvikling mer allment, der også en sosial dimensjon inngår, når dette som her skjer i mindre grupper. I denne sammenheng vil vi understreke den betydning det kan ha å engasjere barn i refleksjoner relatert til det estetiske fagområdet fordi det allment kan bidra til bevisstgjøring, myndiggjøring og empowerment (Love 2006). Denne studien er ment å skulle bidra til å få øye på dette, som en forutsetning for også å kunne *forstå* betydningen av det.

Litteratur

- Alvesson, M. og Skoldberg, K. 2011. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2.utgave. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å.D. og Berner, K. 2017. Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1(1): 27–40.

- Alvestad, M. 2011. You can learn something every day! Children talk about learning in kindergarten – traces of learning cultures. *International Journal of Early Childhood* 43(3): 291–304.
- Alvestad, M. 2012. Førskolelærere om læring i barnehagen – spor av læringskulturer. I: T. Vist og M. Alvestad., red. *Læringskulturer i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk: 67–89.
- Aristoteles. 2008. *Poetikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Backe-Hansen, E. 2009. *Barn*. Oslo: Forskningsbiblioteket.
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21: 33–46.
- Blume, M. 2015. «Ah, oh, neijj!» Om eksperimentelle prosesser i æstetisk pædagogisk praksis. *Nordisk barnehageforskning* 9(2): 1–19.
- Broström, S. og Hansen, M. 2004. *Didaktikk og dannelse*. Oslo: Damm-Egmont.
- Cresswell, J. W. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dickie, G. 1974. *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Guss, F. G. 2005. Reconceptualizing play: Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(3): 233–243.
- Heikkilä, M. og Sahlström, F. 2003. Om anvendning av videoinspelling i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1/2): 24–41.
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1/2): 42–57
- Jørgensen, D. 2008. *Aglaia's dans: På vej mod en æstetisk tænkning*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Kallestad, J.H. og Eriksen Ødegaard, E. 2013. Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology* 8(4): 74–92.
- Klafki, W. 2016. *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. København: Klim.
- Kunnskapsdepartementet 2017. *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, J. 2010. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Love, A. 2006. Teaching is learning: Teacher candidates reflect on aesthetic education. *Teaching Artist Journal* 4(2): 112–121.
- NESH. 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene (<https://www.etikkom.no>).
- Nordvik, G. og Alvestad, M. 2015. Danningsbegrepet i barnehagens årsplaner – en diskursanalytisk tilnærming. *Nordisk Barnehageforskning*. Bind 11. DOI: 10.7577/nbf.1244: 1–13.
- Samuelsson, I.P., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. og Wallesrstedt, C. 2009. The art of teaching children art. Music, dance and poetry with children 2–8 years old. *International Journal of Early Childhood* 17(2):119–135.
- Samuelsson, I.P., Sheridan, S. og Hansen, M. 2013. Young children's experiences of aesthetics in pre-school. *Nordisk barnehageforskning* 6(3): 1–12.
- Sommer, D., Hundeide, K. og Pramling Samuelsson, I. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Heidelberg: Springer.
- St. meld. Nr.19 [2015–16]. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinkjer, E. 2005. Små barn sanser med mer enn øynene – Om toddlere i møte med kunst. I: S. Hauge, G. Løkken og M. Röthle, red. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag: 202–220.

- Thagaard, T. 2009. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vist, T. 2011. Music experience in early childhood – Potential for emotion knowledge? *International Journal of Early Childhood* 43(3): 277–290.
- Ødegaard, E.E. red. 2012. *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen T.T., Nordtønne, S. og Tholin, K.R. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009.

Marit Alvestad er professor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger, medlem av styringsgruppen i programområdet *Læringskulturer i barnehagen*, leder av forskningsområdet *Kvalitet, profesjon og læring*, Master i barnehagevitenskap, samt FILIORUM senter for barnehageforskning ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Alvestad har publisert en rekke vitenskapelige artikler, bokkapitler og rapporter knyttet blant annet til læreplanarbeid og læringskulturer i barnehagekontekst.

Marit Alvestad, Institutt for barnehagelærerutdanning, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge. E-mail: marit.alvestad@uis.no

Rudy Garred er førsteamanuensis i musikk og prodekan for forskning ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger. Han er videre tilknyttet programområdet *Læringskulturer i barnehagen* og forskningsområdet *Estetiske og emosjonelle læreprosesser* ved Institutt for barnehagelærerutdanning. Garred har publisert flere vitenskapelige artikler, bokkapitler og internasjonale bokutgivelser særlig innen spesialfeltet musikkterapi.

Rudy Garred, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge. E-mail: rudy.garred@uis.no

"Vi har mødtes to gange"

Narrative møder med børn i et pædagogisk miljø

Hanne Hede Jørgensen

Sammendrag

Denne artikel tager afsæt i forskerfortællinger om, hvordan børn i mødet med en fremmed forsker tager initiativ til at udforske relationen mellem os. Gennem en narrativ analyse undersøges hvad det er for fortællinger vi, børn og forsker, sammen skaber, når vi mødes. Med udgangspunkt i forskerfortællingerne undersøges hvordan børnehavens pædagogiske miljø kan forstås som kontekst for disse fortællinger. Analysen peger på, at vi ved at betragte hverdagslivet i daginstitutionen som et netværk af levede fortællinger, kan forstå samspillet mellem børn og pædagoger som et spørgsmål om "plotmageri", hvor børn er aktører på lige fod med voksne. Artiklen lægger op til en drøftelse af, hvordan børns status som plotmagere kan indgå som et børneperspektiv i såvel pædagogik som forskning.

"We have met twice"

Narrative meetings with children in a pedagogical environment

Abstract

This article builds on research stories about how children when meeting me as a stranger take initiative to explore the relation between us. With a narrative analysis, the article explores what kind of stories children and adults create when they meet. Based on the research stories, the environment of the day-care institution is explored as the context of stories. The analysis points out that by regarding the day-care life as a network of lived stories, we can understand interactions between children and pedagogues as a question of "plotmaking" which makes the child an actor equal to the adult. The article discusses how children's plotmaking and actor status in a pedagogical environment can reflect at child perspective in both pedagogy and research.

"Kan du huske, hvem jeg er?"

Et ansigt vendt op imod mig. Drengens runde, brune øjne holder insisterende fast i mine. Afventende. Jeg glider ned på knæ for at komme i øjenhøjde, mens jeg søger efter navnet. For i navnet ligger svaret på, hvem han er. I hvert fald til dels. Jeg ved godt, jeg ikke kan huske det.

"Blæsevejr?" Spørger jeg så, håbefuldt.

To drenge kommer til. Deres ansigter flækker i grin. Øjnene spiller. Men de brune øjne er stadig fæstnede på mig i alvor.

"Lurendrejer?" Prøver jeg så.

Nu er det tre ansigter ved siden af hans. Storgrinende ansigter med glade øjne.

"Hokuspokus?" Jeg hvisker det sidste forsøg ud. Så griner jeg lidt med de andre drenge. Laver store

øjne til dem. Det er fra dem hjælpen skal komme.

"Ha ha ha," griner de: "Han hedder da Daniel."

"Nå, ja, det gør du da også," siger jeg lettet og søger hvile i de brune øjne foran mig. Skamfuldt gentager jeg: "Du hedder da Daniel."

Daniel ser på mig og smiler. Han siger noget, jeg ikke helt forstår. Så slår han armene om min hals.

"Du hedder Hanne."

"Og du hedder Daniel."

Indledning

Mødet med Daniel er et af mange spontane møder på børns initiativer, som jeg har med mig fra et feltarbejde. Feltarbejdet udsplilede sig i forbindelse med et forskningsprojekt om "Det gode børnemiljø". Mødet med Daniel finder sted ca. midt i forløbet. Det er nedskrevet i mine feltnoter som en fortælling og afspejler den frustration, jeg i situationen oplever, da jeg ikke kan komme i tanke om barnets navn. I stedet for at indrømme over for Daniel og de andre drenge, at jeg er blank, griber jeg en anden strategi. Jeg henter hjælp i børnekulturens narrative repertoire. Det narrative element jeg griber fat i, har eventyrets og gådens form: *det magiske trelat*. At børnekulturens narrative repertoire er levende i børnehaven, har jeg en klar formodning om, da jeg har overværet flere eksempler på, at børn og pædagoger gør brug af forskellige narrative strukturer, når de interagerer med hinanden (Jørgensen og Koch 2018). Det ser da også ud til, at jeg og børnene deler forståelse. Navnegættegåden vækker resonans i gruppen af børn. De kaster sig glade ind i fortællingen og opfylder rollen som koret, der understøtter situationens alvor ved at juble over mine fejl, for så til sidst at forære mig løsningen. Sådan er det jo med gåder. Man bliver til grin tre gange, og så får man løsningen (Mouritsen 1996).

Artiklen her viser, hvordan børn og pædagoger interagerer på en grund af "levede

fortællinger". Børn og pædagoger fremstilles i artiklen som plotmagere, der sammen skaber det gode miljø ved at dyrke særlige fortællinger, der handler om leg og nærvær. De dyrkede fortællinger kan jf. narrativ teori både fortælles og leves. Fortællinger forstås i artiklen som en central del af vores erfaringsverden, og som et fænomen, som vi lever i og tænker med (Clandinin 2013: 21 ff). Således kan fortællinger hjælpe os til at skabe mening og handle i et hav af stemninger, følelser, relationer og muligheder.

- Hvordan inddrager pædagoger børns perspektiver? Hvordan påvirker børns perspektiver den pædagogiske praksis? Og hvordan kan et børnemiljø vurderes som godt ud fra børns perspektiver?

Når børn og pædagogers samspil forstås narrativt som levede fortællinger, bliver det interessant at se på, hvad der sker, når en fremmed træder ind i disse fortællinger. Hvilken rolle tildeles den fremmede af børnene? Som den indledende fortælling om Daniel indikerer, er artiklen her netop optaget af, hvad der sker, når forskeren træder ind i børns verden for at undersøge denne. I artiklen fremstilles et børneperspektiv, der jf. Roger Harts deltagelsesstige (Børnerådet 2012) søger at inddrage børn mest muligt og med den højeste grad af aktørstatus. Dette gøres ved at følge børns initiativer til at møde og danne relation til forskeren. Men

ved at rette et narrativt blik mod mig selv som "den fremmede" der udforskes af børnene, udforsker jeg samtidig den kontekst, som danner grobund for disse fortællinger. Er der eksempelvis tale om et særligt pædagogisk miljø, hvor børns perspektiver vægtes og mødes? Er børnene vant til at tildeles aktørstatus, eller beror det på tilfældigheder og forskerens positive blik?

De børn, der møder mig, er i alderen 3–6 år. Ved at undersøge møder med børn som levede fortællinger, kan fokus rettes mod børnenes kropslige og performative udtryk, frem for kun verbale. Analysestrategien i artiklen er subversiv og kompleksitetssensitiv (Staunæs 2007). Jeg anerkender ikke at have adgang til børns oplevelser og tager derfor udgangspunkt i egne dér, hvor børns ageren over for mig, gør mig usikker og påvirker mine handlinger og forståelser. Jeg formulerer mine oplevelser som fortællinger i stedet for at lave tætte beskrivelser, da jeg i overensstemmelse med narrativ teori ønsker at inspirere til "mouvements of thoughts" (Frank 2012: 73). Formålet er dermed ikke at beskrive virkelighed, men med et narrativt greb af tilbyde et blik på den kompleksitet, som udspiller sig i hverdagslivets interaktioner mellem børn og voksne.

Forskningsprojektet og artiklens fokus

Artiklen bygger på fund fra et forskningsprojekt om *Det gode børnemiljø i daginstitutioner* (børnemiljøprojektet). Børnemiljøprojektet baserede sig på team-etnografi (Clerke og Hopwood 2014) og havde samspillet mellem børn og pædagoger som fokus. Undersøgelsesspørgsmålene lød: Hvordan inddrager pædagoger børns perspektiver? Hvordan påvirker børns perspektiver den pædagogiske praksis? Og hvordan kan et

børnemiljø vurderes som godt ud fra børns perspektiver? Projektet har været optaget af at undersøge, hvordan børn og pædagoger tillægger hverdagshandlinger mening og værdi. Dermed knytter forskerteamet an til den del af den pædagogiske forskning, der forstår pædagogik som værdibaseret og ikke-instrumentel (Togsverd m.fl. 2017).

Vi har været fire forskere involveret. Feltstudiet er foregået i to daginstitutioner i en dansk kommune i en samlet periode på 8 måneder. Vi har foretaget interviews af pædagoger i begyndelsen og i slutningen af projektet. Vi har afholdt narrative workshops med pædagoger med henblik på udveksling af fortællinger om det gode børnemiljø (Koch og Jørgensen 2018). Vi har taget initiativ til sammen med pædagoger og børn at afholde 2 x 2 børnemøder i hver institution. På børnemøderne har børnene fortalt om det gode og det dårlige ved at gå i børnehave. Børnenes fortællinger tog udgangspunkt i fotos af børnehavelivet, som børnene havde taget sammen med pædagogerne. Endelig har vi lavet deltagerobservationer med fokus på børns perspektiver og på samspillet mellem børn og pædagoger.

Projektet peger på, at børns glæder i hverdagslivet handler om leg, fjolleri, tumult, bevægelse, mad og usædvanlige begivenheder, mens pædagogernes glæder primært handler om nærvær og om at få øje på børns oplevelser. Et af projektets centrale fund er, at pædagoger generelt forbinder sig med børns perspektiver på mange niveauer, men samtidig kan blive i tvivl om, hvorvidt de gør det godt nok (Koch og Jørgensen 2018). Et andet centralt fund er, at et miljø, som både børn og pædagoger oplever som meningsfuldt, analytisk kan forstås som hvilende på en grund af narrative strukturer (Jørgensen og Koch 2018).

Artiklen her tager afsæt i empiri fra den ene af de to institutioner. Der formuleres to forskerfortællinger om møder mellem børn og forsker, som børn tager initiativ til. Med en narrativ analyse udforskes det pædagogiske miljø, som er kontekst for fortællingerne. Den første fortælling retter fokus mod, hvordan børns værdsættelse af det legende mødes af pædagogerne. Den anden fortælling retter fokus mod, hvordan pædagogers italesættelse af nærvær kan forstås. Igennem artiklen tilskrives børnene aktørstatus som plotmagere. En status som børnene deler med de pædagoger, som de er sammen med i hverdagslivet, og som bærer det overordnede ansvar for, hvilke fortællinger der får fylde i hverdagslivet.

| - *Dette drama er det spændingsskabende element i fortællingen.*

Artiklens teoretiske ambition er gennem en narrativ analyse at vise, hvordan pædagoger med deres handlinger kan performe et børneperspektiv, der gør børn til aktive deltagere i hverdagslivet. Samtidig fremskrives en forskningsposition, hvor forskeren anerkender sig selv som en fremmed i børn og pædagogers verden. En fremmed, der kan deltage i børn og pædagogers plotmageri og herigennem få et indblik i, hvad et godt pædagogisk miljø kan være.

Det narrative greb og det performative aspekt

Artiklens afsæt er, hvordan forskere, der undersøger børns perspektiver, bliver aktive medspillere i børns verden. Jeg er interesseret i, hvordan børn og forskere, der mødes i felten, skaber betydning om hinanden (Albon og Rosen 2014: 34). Med

en narrativ tilgang kan forskning forstås som "people in relation studying people in relation" (Clandinin 2013: 23). Forskerens ageren bliver således en central del af empirien. Jeg er samtidig interesseret i at blive klogere på, hvad der overhovedet får børn til at lukke mig ind i deres verden. Hvilke forståelser for voksen-barn-relationer bærer børnene med sig ind i mødet med mig? Og hvordan har disse forståelser grobund i det miljø, som danner ramme om barn-forsker-møderne?

Ifølge narrativ teori skabes fortællinger i komplekse bevægelser mellem identiteter, relationer og kontekstuelle forhold. Forskeren bliver en del af en sådan bevægelse, hvor "lives meet in storied ways, where spaces between open up and create the possibility of world traveling [...]" (Clandinin 2013: 23). Derfor bliver det centralt at engagere sig i "rejsen" og undersøge hvad der er for fortællinger, der udfolder sig i det rum, hvor vi mødes.

Den narrative analyse her er dialogisk i baktinsk forstand (Frank 2012: 16 ff). Det dialogiske afspejler forholdet mellem *det fortalte* og de *handling* og *konsekvenser*, fortællinger får, når "stories act to make life social" (ibid.: 20). Det "fortalte" henviser altså ikke alene til bevidste og verbale fortællinger, men til "cultural" og "institutional plotlines" (Clandinin 2013: 22). Disse plotlinjer overføres til os gennem interaktioner. De er med til at forme os og anvise, hvordan vi bør agere i en given kontekst. Kulturelle plotlinjer danner en form for klangbund eller narrativ habitus, som vi forstår og vurderer verden ud fra. En narrativ habitus er således levede fortællinger, som sætter sig i rygmarven på os som en form for kropslig, moralsk viden, der bliver styrende for, hvordan vi forstår visse handlinger som mere gode og rigtige end andre (ibid.: 53).

Indholdsmæssigt kan mødet mellem Da-

niel og mig tolkes med begreber som nysgerrighed og tillid. Men hvis vi forholder os til fortællingens performativitet, hvad er det så for handlinger, vi kan vælge imellem? Og hvorfor er noget mere "godt" at gøre i situationen end andet? "The study of stories I propose is less about finding themes, and more about asking what stories do, which is to inform human life" (Frank: 2).

Jeg tolker den fortælling, der udfolder sig i rummet mellem Daniel og mig, som en fortælling om at møde mennesker ligegældigt og anerkendende. En fortælling om nærvær og engagement. Som eventyret eller gådens magiske tretal, vækker den *resonans*. Daniels åbne, fortrøstningsfulde ansigt ser ud til at forvente sådan et nærværende og engageret møde af mig. Men især kan jeg i min egen uro mærke, at jeg forlanger sådan et møde af mig selv. Alt andet vil opfattes som et normbrud. Dels fordi jeg befinder mig i en pædagogisk kontekst. Og dels fordi jeg er en forsker, der er interesseret i børns perspektiver. Men mødet mellem Daniel og mig bliver også til en fortælling om leg. Det gør det, fordi jeg i situationen griber til fjollerier, og disse fjollerier viser sig at være meningsfulde. Flere børn kommer til for at deltage. Børnene og jeg kommer i fællesskab til at performe en fjollet navnefortælling, som vi hver for sig finder en rolle i.

Plot, peripeti og drama

For at kunne bestemme møder mellem børn og voksne som levede fortællinger, må vi se nærmere på, hvad en fortælling er. Centralt for fortællinger, levede fortællinger såvel som verbale og fiktive, er, at de kan genkendes på en fast struktur. De indeholder både *peripeti*, *plot* og *drama*. Peripeti henviser til "det omslag" (Aristoteles 2004: 71) der igangsætter fortællingen. Bruner

formulerer det som: "et eller andet brud på tingenes forventelige tilstand" (Bruner 2004: 24). De levede fortællingers peripeti kan altså forstås som en art forstyrrelse. Som noget af "det usædvanlige", som børn tiltrækkes af. Peripetien udløser et lille drama. Dette drama er det spændingsskabende element i fortællingen. Arthur Frank kalder det fortællingens "suspense". Ifølge ham har levede fortællinger kapacitet til at vise os, at livet er dramatisk, fordi "lives might have turned out differently" (s. 33). Den fortælling, der starter med en peripeti, kan altså gå i forskellige retninger. Det er denne spænding, der udgør de levede fortællingers drama. Spændingen udløses med plottet. Et plot forstås som fortællingens centrale handlingstråd. En meningsgivende enhed af begyndelse, midte og afslutning. Plottet har dermed sin egen logik. Vi kan ved hjælp af plots pejle os ind på en sandsynlig forhistorie. Og vi kan ligeledes ved hjælp af plots operere med mulige konsekvenser af handlinger. Det vil sige, vi kan forestille os forskellige afslutninger på et drama. Fortællinger tilbyder så at sige den menneskelige erfaring en form for struktur og forudsigelighed, som livet ikke i sig selv har (Mattingly 2009: 248).

Da Daniel passer mig op for at spørge, om jeg kan huske, hvem han er, står jeg altså midt i et drama. Der er mindst to plots, der kan udspille sig. Men det ene, at jeg ikke kender hans navn og må afvise ham, vil jeg ikke deltage i. I stedet kommer dramaet lige pludselig til at minde om eventyret om Rumleskaft (Brødrene Grimm 2012).¹ Da Daniel tager initiativ til at møde mig, kommer jeg ikke med det samme i tanke om Rumleskaft. Det er først nu i skrivende stund, at jeg ser, at legen med navne ikke er min egen opfindelse. Måske er ideen kommet til mig fra min egen narrative habitus lige på det tidspunkt, hvor jeg havde

brug for at svare ham. Måske kender Daniel og de andre børn ikke Rumleskaft. Men de accepterer tydeligvis legen. Det magiske tretal og legen med skøre navne vækker resonans. Derfor giver det mening for mig at fortsætte med legen og komme med nye, fjollede bud. Det giver mening for mig, fordi børnene griber ideen og leger med.

Sig Pandekage når jeg råber dit navn

Jeg sidder i gymnastiksalen og iagttager børns lege, da pædagogen træder ind. "Nu råber jeg jeres navne op," råber han, "og så skal I svare PANDEKAGE". Han går i gang. "Lise?" "PANDEKAGE!" hun svarer uden at løfte blikket fra det, hun er ved. "Mogens?" "PANDEKAGE!" "Carmen?" "PANDEKAGE!" Børnene begynder at lytte efter deres navn. "Ayse?" "PANDEKAGE!" "Tobias?" Tobias råber fra det andet rum: "PANDEKAGE!" "Mangler vi nogen? Dupont og Dupont?" "Neeeeeej!" "Okay så, Keld og Kalle, da?" "PANDEKAGE!" lyder det i kor. Børnene samler sig om ham. "Ved I egentlig, hvorfor vi råber PANDEKAGE i dag?" spørger pædagogen. "Neeeeej," råber børnene. "Det er fordi," pædagogen holder vejret. Børnene holder vejret. Så råber han: "Det er PANDEKAGEDAG!" "JAAAAAAAAA!" Og så løber alle børnene ud i gangen for at tage tøj på. "Pandekagedag?" spørger jeg et barn. Hun forklarer, mens hun tager frakke på, at nu skal de ud i Bjælkehytten og bage pandekager. Tyve børn og pædagogen er allerede på vej ned ad trapperne og ud i haven for at gå over i Bjælkehytten. Jeg skynder mig at følge efter. Jeg har hørt meget om den hytte fra børnene, og nu er vejen dertil åben.

Dette er et af flere empiriske eksempler, der viser, hvordan pædagoger i denne institution indgår i et legende samspil med børn på en grund af narrative strukturer. Det sker blandt andet i faste aktiviteter som fortællerværksteder, hvor børn og pædagoger sammen dyrker og skaber fortællinger (Jørgensen og Koch 2018). Men også her, hvor den skøre navneleg bliver en måde for pædagogen at samle børnene på. Ved at skabe et drama, som om der er flere mulige plots i spil, skaber han en stemning, der involverer børnene. De leger med. Da pædagogen spørger, om de ved, hvorfor de skal råbe "pandekage", svarer de i kor NEJ! Selvom pandekagedag jf. pigens forklaring og børnenes ageren tydeligvis er en tilbagevendende begivenhed, som kun forskeren er uforstående over for. Børnene ved præcist, hvad der forventes af dem. De kender egne såvel som pædagogens roller. Pandekagedagen er en velkendt og levet fortælling i børnehaven. Men den er anderledes, end jeg forestillede mig. For jeg forestillede mig et plot, hvor pædagoger og børn i fællesskab bager og spiser pandekager. Det er imidlertid ikke den fortælling, jeg ser udfolde sig, da jeg kommer ind i Bjælkehytten. Det første, jeg lægger mærke til er, at der ligger små stationer med legetøj og halve huler overalt. Som om hytten lige er blevet forladt. Så snart vi kommer ind, spreder børnene sig. Nogle kaster sig over en hule eller en dukkekrog. Nogle går i gang med at lave armbånd. Andre bliver hængende ved bordet i køkkenet for at snakke med pædagogerne, der nu bager pandekager helt uden at inddrage børnene i arbejdet. Den fortælling om Pandekagedag, jeg ser udspille sig, er en fortælling, der handler om børn, der leger dér hvor de har lyst til at lege. Ind imellem rejser et barn sig for at gå ud i køkkenet, sludre med pædagogerne og smage på røde, grønne og almindelige pan-

dekager, som rulles sammen med syltetøj og skæres i bider.

Jeg får mere viden om Bjælkehytten til det første børnemøde. Her er der mange fotos fra Bjælkehytten. Børnene fortæller, at "i Bjælkehytten leger man og spiser madpakke". Det er tydeligvis et sted, hvor legen må fylde. Man må endda lade tingene ligge til næste gang. For det er faktisk ikke rod, men leg, forklarer en pædagog. På den baggrund er Pandekagedagsfortællingen meningsfuld for de involverede. Både børn og voksne. Den udspiller sig med en klar rollefordeling. Pædagoger laver voksenting som pandekager (i mange farver). Børn leger. Det er som en ramme, der gøres og leves, fordi alle kender deres roller.

Vi har allerede holdt børnemøder

Det ser altså ud til, at skøre navnelege faktisk er en del af børnehavens narrative repertoire. Noget som børnene kender til, også selvom de måske ikke kender Rumleskaft. Det ser ligeledes ud til at legen vægtes. Leg er noget, børn skal have plads til at engagere sig i og mulighed for selv at styre. Men leg er også en udtryksform, der deles af børn og pædagoger. Som sådan bliver det legende samspil mellem børn og pædagoger et performativ. Det kan tolkes som en måde, hvorpå pædagogerne udtrykker sig på børns præmisser. Det kan det, fordi det legende samspil repræsenterer børns foretrukne måde at være sammen og ytre sig på (Bae 2012; Jørgensen og Koch 2018).

Eva Johansson beskriver, hvordan der i nogle dagtilbud er en pædagogisk atmosfære, der vidner om pædagoger, der "møder børns livsverden" og arbejder på "at forstå barnet i sin helhed" og som "et medmenneske" (Johansson 2008: 40). En sådan atmosfære kommer ikke af sig selv,

siger Johansson videre. Den kræver, at pædagoger involverer sig med deres egne livsverdener og ikke forfalder til at møde børn med et voksenperspektiv og en forestilling om, at dette voksenperspektiv skal være meningsfuldt for børnene. Pædagogerne i denne institution ser ud til at praktisere et børneperspektiv, hvor børns leg tages alvorligt på en sådan måde, at pædagogerne selv bliver legende. Allerede tidligt i forløbet står det klart for forskerteamet, at vi har med en institution at gøre, der tildeler børn en meget høj grad af aktørstatus. Og det gør de med leg. Pædagogerne tænker børns deltagelse i en sådan grad, at også forskningstiltag oversættes til, hvad der vil være meningsfuldt at gøre sammen med børn. Således fx at holde børnemøder.

Ideen om at holde børnemøder blev præsenteret for pædagogerne i de to institutioner allerede ved projektets opstart. Vi i forskerteamet lovede samtidig at deltage i et personalemøde hvert sted, hvor vi sammen med pædagogerne kunne videreudvikle ideen, inden vi inddrog børnene. Men da vi kom til personalemøde i denne institution, blev vi mødt af begejstrede pædagoger: "Vi har allerede holdt børnemøder!"

Pædagogerne fortalte, at børnene straks havde været med på ideen, og at de, pædagogerne, havde opdaget helt nye sider af børnene bare ved at holde sådan et møde. Glade viste pædagogerne os billeder af børn og pædagoger, der sad sammen omkring et lille bord. Pædagogerne var krummede sammen på små børnestole. På bordet stod en skål med mariekiks. Børn og pædagoger løftede dukkekopper med irgrønt saftvand og hilste storsmilende på fotografen.

Den hurtige vej fra en ide om forskningsmetoder til pædagogisk praksis, påvirkede forskningsprojektet og – ikke mindst – børnenes aktørstatus heri. Da vi forskere sammen med børn og pædagoger holdt det

første "egentlige" børnemøde, blev vi således korrigeret af børnene. Ganske vist godtog de, at saften, som vi havde med, var rød. Men det blev påtalt, at der manglede kiks. Og da vi insisterede på at sidde i rundkreds på gulvet, fordi vi havde en forestilling om, at vi som forskere så kom i børnehøjde, blev vi af børnene gjort opmærksomme på, at "vi har altså nogle gange siddet på stole". Børnemøderne startede derfor i denne institution med, at vi sammen med børnene måtte afklare, hvad et børnemøde egentlig er og bør være.

Den legende tilgang til børn, forskning og pædagogik er altså kendetegnende for stedet. Det ser umiddelbart ud til, at det legende bliver en måde, hvorpå pædagoger kan praktisere et børneperspektiv, der støtter op om børns deltagelse på mange niveauer i hverdagslivet. For det første gives børn plads til selv at lege. For det andet anvender pædagoger en legende tilgang, når de kommunikerer og indgår i aktiviteter med børn. Og for det tredje omsætter pædagoger helt spontant enhver god ide, forskning eller ej, til noget, der kan leges sammen med børn.

Men ud over at legen indgår i den forskerfortælling, jeg har formuleret om Daniels møde med mig, var der en anden. Nemlig den, der handler om nærvær og engagement, og som er det, pædagogerne italesætter som centralt for et godt børnemiljø.

Fortællinger og relationer

Vi har mødtes to gange

"Du sidder på en børnestol." siger Alma til mig. "Gør jeg?" Jeg ser forvirret på min skammel. "Den dér, dét er en voksenstol." Hun peger på en skammel med hjul ved siden af. "Nåh, jamen så ... " jeg rejser mig for at skifte plads. "Godt,"

siger Alma og smiler til mig, "for så kan jeg få den her". Hun sætter sig på skamlen og kigger på mig. Hendes ansigt er rundt og blødt. I den ene kind er antydningen af et smilehul. Øjnene glade og blå. Der sidder hårtjavser ned foran det ene øje. Hun griber en farveblyant, mens hun vifter håret væk. Så ser hun på mig igen, mens hun med fast stemme siger: "Vi har mødt hinanden to gange."

Jeg kender Almas navn. Gudskelov. Jeg kender hendes ansigt. Jeg tror, jeg har mødt hende flere gange, men nu kommer jeg pludselig i tvivl. For hvad mener hun med, at vi har mødtes to gange? Det berører mig, at hun siger det. Det er både foruroligende og beroligende. Foruroligende fordi jeg har været her i mange dage. Beroligende fordi hun anviser mig min rette plads. Jeg involverer mig i samtalen og forsøger: "Ja, du var med til børnemøde, ik'?" Jeg er ret sikker på, at det første børnemøde indgår i hendes definition af møder med mig. Jeg husker, vi havde øjenkontakt, mens hun fortalte om de fotos, hun havde taget af gyngen. Jeg husker hendes stemme, da hun fortalte: "Man får sådan en fornemmelse i maven." Den stemme, og måden ordene klang på, fangede mig og lod min opmærksomhed dvæle et øjeblik ved de små fine bevægelser i hendes ansigt. Sådan var det ved børnemødet. Alma nikker. Der mødtes vi. "Én gang før," insisterer Alma. "På legepladsen." Jeg søger i min erindring. Så kobler jeg det til gyngen. Det var den, vi talte om til mødet. Jeg tænker, der kan være en gyng-fortælling, der vækker resonans, og som er ved at komme til syne i rummet mellem os. Og Alma nikker, men så forsvinder hun ud for at tisse.

Som nævnt kommer levede fortællinger til syne i et fint og dynamisk netværk af relationer mellem mennesker, omgivelser, ting,

begivenheder og følelser. Samtidig involverer fortællingerne et tidsaspekt (Clandinin 2013). Tidsaspektet knytter fortid og fremtid sammen i det nu, der er imellem os i mødet. Idet vi forstår vore erfaringer ind i en fortællende struktur, som vi tænker med, vil vi i det lydhøre møde med den anden, bevæge os ind i og agere sammen på de steder, "in which our lives meet" (ibid.: 23).

Mine erfaringer og Almas erfaringer folder sig nu ud som en fortælling om gynger. En fortælling, der peger bagud på øjeblikke, hvor vi har haft øjenkontakt. En fortælling der fremadrettet kan støtte op om vores relation.

Mødet ved gyngerne

På min første dag er Monika det barn, der møder mig på legepladsen. Hun beder mig om at gynte sig. Ved gyngerne møder jeg Alma og Lærke. Da jeg nærmer mig, råber de oppe fra luften: "Hvad hedder du"? Vi udveksler navne. Gradvist får de mindre og mindre fart på. Deres opmærksomhed har flyttet sig væk fra gyngeturen og over på mig, der står der med mit fremmede ansigt og skubber til Monika. Så hopper de af. Lærke indleder med at fortælle, at hun godt kan lide at gynte. Alma supplerer: "Også at rutsje". Jeg spørger hende om hvorfor. "Fordi det er sjovt" og så tilføjer hun: "men jeg hoster meget for tiden". "Gør du?" spørger jeg interesseret. Hun og Lærke forklarer mig grundigt, hvad der hjælper på hoste. Det er noget med at gynte eller have to puder med i seng. De står foran mig med ansigterne vendt imod mig, mens de fortæller. Så drejer de pludselig rundt og løber videre.

Min og Almas gyngefortælling skabes ikke derude, den dag hvor vi mødtes første gang. Den episode havde jeg faktisk glemt og må

genfinde i mine feltnoter. Måske har jeg glemt den, fordi vi den dag ikke egentlig var begyndt på relationen. Gyngefortællingen skabes imellem os i øjeblikket ved tegnebordet, hvor vi forhandler fortællingen om vores relation på plads. Men den refererer til møder i fortiden. Dels ude på legepladsen ved den konkrete gynte. Og dels ved børnemødet, hvor Alma fortæller om den vidunderlige fornemmelse man får, når man gynte. Vi finder den sammen, på Almas initiativ, idet vi får brug for at udvikle vores relation. Det bliver en gyngefortælling, fordi Alma vælger det. En fortælling vi har sammen, og som vi kan fortsætte, når vi mødes fremover, hvis vi får brug for det. Men det er ikke sikkert, vi får brug for den. For det der skete i dette korte møde ved tegnebordet, havde et nærvær og et engagement over sig, der gør, at vi kan fortsætte i alle mulige retninger. Relationen mellem os udfoldes altså i tid. Samtidig gør den det rum, vi bevæger os i, levende. Det vil sige, rummene fyldes med en meningsfuldhed, som vi deler. Vi har nu "gynge" sammen. Relationen vækkes i et øjeblikks nærvær. Men vi har brug for lave koblinger til andre øjeblikke, andre rum, ting og begivenheder. Således bliver det en fortælling, der lever imellem os.

Plotmageri i børnehaven

For Alma og mig bliver gyngefortællingen til én afsluttet fortælling. Jeg når ikke i dette feltarbejde at skabe og udforske andre fortællinger sammen med hende. Det gør jeg heller ikke med Daniel. Men jeg har formuleret disse øjeblikke som fortællinger om at mødes med børn. Mit sigte var med en narrativ analyse bl.a. at nærme mig en forståelse for de dramaer, der udspiller sig hver dag i børnehaven, når børn og pædagoger interagerer. Med fortællinger ønskede jeg

at rette fokus mod kompleksiteten i hverdagslivet og mod det ikke-instrumentaliserbare. Med afsæt i analysen har jeg argumenteret for, at et godt pædagogisk miljø kan forstås som et miljø, hvor gode fortællinger gror, og hvor børn og pædagoger er fælles om at være plotmagere. Et sådan miljø kan mærkes, når man træder ind i det som fremmed. Det emmer af liv og stemning. Det vrir med glade børn og med pædagoger, der er optaget af at finde måder at møde børns perspektiver på, således at børnene trives. For glade børn er nu en gang ifølge pædagogerne selv en forudsætning for, at der kan bedrives pædagogik.

Jeg har identificeret to betydningsfulde og levede fortællinger, som udfolder sig på kryds og tværs i institutionens rum. Disse to fortællinger fungerer som kulturelle plotlinjer, som børn og pædagoger værdsætter, lever i og handler efter. Den ene knytter sig til legen, som af børn betegnes som det allervigtigste i hverdagslivet. Den anden knytter sig til nærværet, som af pædagoger italesættes som det gode. I begge disse levede fortællinger har børn og pædagoger aktørstatus. De er fælles om at få øje på de små forstyrrelser, som jeg ovenfor med henvisning til bla. Bruner, kaldte peripetier, gribe dem og gøre gode historier ud af dem. De to fortællinger har forskellige dynamikker. De følger forskellige plotlinjer.

Den levede fortælling om leg bevæger sig gennem institutionen som en brusende flod af ideer, der gribes af snart børn og snart pædagoger. Den er fuld af bevægelse og latter. På forskellig vis indgår børn og pædagoger i dette brusende og legende samspil. Nogle gange bruger pædagogerne det legende rammesættende. De skaber drama som en måde at samle børnegrupper på og sætte aktiviteter eller lege i gang. Pædagogerne deltager ikke nødvendigvis selv i legen. De er pandekagebagere. Og

som pandekagebagere danner de rammer om de legende børn. Men de indgår samtidig i en samtale med børnene som i bund og grund er legende, og som børnene derfor opsøger og finder glæde i. Til andre tider involverer pædagogerne sig kropsligt i legen. Siddende på små børnestole er de med i den børnemødeleg, de selv har taget initiativ til.

Jeg tolker, at pædagogerne her i institutionen performer et børneperspektiv der er i sit udgangspunkt er legende. Da legen for børnene er et relationelt fænomen (Bae 2012: 48), er det overordnede mål for barnet at deltage i hverdagens legefællesskaber. Ved at tage legen alvorlig og handle på legens præmisser, understøtter pædagogerne således et børneperspektiv, der er rettet mod gruppen af børn. Og fordi legen er en levet fortælling på stedet, som både børn og pædagoger dyrker, kan børnene være med til at gøre et møde med en fremmed voksen til en leg. Sådan som det sker i mødet mellem Daniel og mig og drengene. Den, der træder ind i disse børns kontekst, møder legen som en normal og meningsfuld omgangsform mellem voksne og børn.

Den levede fortælling om nærvær har en anden karakter. Den følger andre plotlinjer. Den er ikke rettet mod gruppen af børn, men mod det individuelle barn. Med udgangspunkt i fortællingen om Alma, kan nærvær handle om at gribe et barns initiativ i øjeblikket og bruge dette nærvær til at udforske relationen mellem os. Det kan gøres gennem nye fortællinger, som vi skaber sammen. Fortællinger, der som gyngefortællingen, forbinder identiteter, tid og rum. Også her er børn og pædagoger plotmagere på lige fod. De er fælles om at skabe gode fortællinger. Det vil ofte være pædagogerne, der er de mest verbale, men med opmærksomhed på det, som barnet kommunikerer. Til børnemøderne hører jeg

fx pædagoger fortælle forbindelser frem mellem venskaber og legesteder. Altid med et fast blik på barnets ansigt. "Ja, I kan godt lide at lege i kuglerummet, du og Lærke, ikke?" Eller: "Nej, du er ikke så tit med i den leg, vel, Kalle, men hvor er det så du og Rasmus leger?"

Nærværsfortællinger udspringer af øjeblikke. De bevæger sig ikke fysisk fra rum til rum, men de gør det narrativt. I modsætning til mig, der kan dvæle ved gyngefortællingen og give den fylde, er pædagogers betingelser for at være gode plotmagere i nærværet med et barn, dog anderledes. Udover til børnemøderne, som var et særligt rum for udvalgte børn og pædagoger, som vi forskere havde taget initiativ til, indeholder mine feltnoter også talrige eksempler på, at pædagoger skal løbe stærkt. Ofte står de i situationer, hvor de skal gribe mange situationer på én gang. Der er mange små forstyrrelser, eller peripetier, og de små hverdagsdramaer får ikke altid udfoldet det optimale plot for det enkelte barns oplevelse af nærvær og deltagelse. Spørgsmålet er, om det stadig i tilstrækkelig grad er muligt for pædagoger i moderne, danske institutioner at performe et børneperspektiv der handler om nærvær?

En fremmed træder ind og så ...

Mine møder med børnene i felten er formuleret som narrativer og kategoriseret som forskerfortællinger. I begge de to forskerfortællinger om børn, der tager initiativ til at møde mig, har jeg beskrevet børnenes ansigter. Dette fordi jeg tolker et ansigtsudtryk som den levede fortællings peripeti. Med reference til Emanuel Levinas (1996) åbenbarer ansigtets udtryk, at vi træder i forhold til hinanden. Det forpligter mig ifølge ham til at indgå i en oprindelig samtale om at være menneske, fordi det spej-

ler mig selv som en fremmed i den andens øjne. Jeg kan på ingen måde vide, hvordan jeg ser ud i barnets øjne. Men med Levinas kan jeg, ved at studere barnets ansigt, minde om *Den Andens* eksistens som et unikt individ. Et individ der spejler min egen unikhed såvel som min Andethed. I mødet med barnet kommer denne dobbelthed mellem mig selv som *mig* og mig selv som En Anden, *den fremmede*, til syne.

- Det vrirler med glade børn og med pædagoger, der er optaget af at finde måder at møde børns perspektiver på, således at børnene trives.

Nina Johannesen, der ligeledes bruger Levinas som linse, foreslår, at vi i møder med børn opgiver forestillinger om at kunne forstå hinanden fuldt ud og i stedet stiller os åbne "for den andre og tåle det som sker i mødet" (Johannesen 2012: 89) Med en narrativ tilgang kan det, der skal tåles, forstås som en opmærksomhed rettet mod den "suspense", eller uro, som kommer af, at man ved, at livet er dramatisk. Som forsker gælder det om at tåle den usikkerhed, der er forbundet med ikke helt at vide, om barnet oplever sig mødt. Således kan vi dvæle et øjeblik i dette åbne, nærværende rum imellem os. Med Clandinin bliver rummet, som nævnt, en mulighed for at rejse ind i andre verdener og forstå "what it is to be other and what it is to be ourselves in other's eyes" (Clandinin 2013: 23).

En konsekvens af denne eksistentielle dimension er, at vi som forskere i børns verden, kan tilstræbe at bruge disse nærværende øjeblikke med børn til at udforske os selv og den fremmedhed, vi repræsenterer over for børnene. For barndomsforskere i felten mødes man meget ofte af børn, der udforsker relationen og spørger til, hvem

man er (Albon og Rosen 2014: 35). "Er du en ny pædagog?" spørger de og forsøger at få én til passe ind i det kendte. Barndomsforskningen har de seneste årtier i stigende grad været optaget af, hvordan man som feltarbejder kan svare børn meningsfuldt og inddrage dem som aktører i forskningen. Samt når forsker-barn relationer forhandles på plads (ibid).

Mit ærinde har været at udforske disse relationer narrativt, som levede fortællinger, jeg træder ind i. Det bliver på en måde mig, der bliver aktør på børns initiativer og præmisser. Med endnu en reference til børnekulturens narrative repertoire, vil jeg afslutningsvis sammenligne min forskerposition med en helt klassisk fortælling, der udløses af peripetien: den fremmede. Fra børnelitteraturen kender vi eksempler på fremmede, der træder ind i en ny kontekst. Som eksempelvis Alice, der træder ind i Eventyrlandet, som vender op og ned på alt det, hun troede, hun vidste (Caroll 2015). Eller Pippi Langstrømpe, der vender op og ned på den verden, hun træder ind i (Lindgren 2015). Hvis vi følger den klassiske fortælling om forskeren som den fremmede, er der måske noget at hente hos både Alice og Pippi.

Sagt på en anden måde: Vi går naturligvis ind i børns verden for at prøve at få øje på noget andet, end det vi tror, vi ved. Spørgsmålet er, om vi kan det, uden også at vende op og ned på den verden, vi træder ind i. For når vi træder ind i rollen som den fremmede, bliver vi et billede på "det usædvanlige", som børn tiltrækkes af. De stimler sammen om os, de udforsker os og driller os.

Note

¹ Rumleskaft er en mandsling, der ved tre lejligheder tilbyder heltinden sin hjælp, for så den sidste gang at kræve hendes førstefødte barn som betaling. Med mindre den ulykkelige kvinde kan gætte hans navn. Det kan hun ikke de første to gange. Men i eventyret får hun hjælp af et sendebud, der har hørt den mandsling synge sit navn: "*Rumleskaft*".

Hvis vi tager ved lære af de pædagoger, der praktiserer et legende børneperspektiv, kan vi måske møde børn i et legende samspil. Men det betyder samtidig, at vi mister kontrollen over empirien. For ingen ved vel, hvad legen fører med sig.

Hvis vi følger pædagogernes italesættelse af det gode miljø, kan vi dvæle lidt ved de små intense øjeblikke. Nyde det privilegium det er at se et andet menneske ind i øjnene og opleve nærvær. Og måske kan vi – ved at fortælle om det – skubbe lidt til verden og vise, at det betyder noget for det gode miljø i daginstitutionen, at pædagoger og børn kan praktisere leg og nærvær.

Epilog

Da tidspunktet for det andet børnemøde kom, troppede jeg op i institutionen med saftvand og kiks. Det havde jeg lovet børnene. Her mødte jeg fortravlede pædagoger, der på en og samme tid var i gang med at fordele opgaver og tale med børn. De forklarede mig, at der var mange syge pædagoger, og der jo skulle mindst en pædagog med til børnemøde. Jeg sagde, at vi kunne finde en anden dag til børnemødet. Pædagogen stoppede op og vendte sig mod mig med noget, der godt kan tolkes som et himelfaldent blik: "Det ville da være synd for børnene," sagde hun og tilføjede: "De har jo glædet sig!" I stedet blev jeg spurgt om ikke jeg kunne studere lidt børneperspektiv, mens jeg underholdt et par småpiger og gjorde mødelokalet klar. Det gjorde jeg så.

Referencer

- Albon, D. og Rosen, R. 2014. *Negotiating Adult-Child Relationships in Early Childhood Research*. Padstow: Routledge.
- Aristoteles 2004. *Poetikken*. København, Det lille Forlag.
- Bae, B. 2012. Kraften i lekende samspil. I: Bae, B., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsete*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. 2004. *At fortælle historier i juraen, litteraturen og livet*. København: Alinea.
- Børnerådet. 2012. *Om børneinddragelse – generelle betragtninger*. <https://www.boerneraadet.dk/media/9380/Generelle-betragtninger-om-boerneinddragelse.pdf>
- Caroll, L. 2015 (1865). *The Complete Alice: Alice's Adventure in Wonderland and Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. London: Pan MacMillan.
- Clandinin, D. J. 2013. *Engaging in Narrative Inquiry*. New York: Routledge.
- Clerke, T. og Hopwood, N. 2014. *Doing Ethnography in Teams*. Sydney: Springer.
- Frank, A.W. 2012. *Letting Stories Breathe*. University of Chicago Press.
- Grimm 2012. Rumleskaft. I: *Brødrene Grimms Eventyr*. Falun: Forlaget Carlsen.
- Johannesen, N. 2012. Å se det unikke i små barns uttryk: Med Levinas som linse. I: Bae, B., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsete*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. 2008. Atmosfære og pædagogik. I: Dupont, S. og Liberg, U., red. *Atmosfære – i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag: 96–107.
- Jørgensen, H.H. og Koch, A.B. 2018. Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø. *Tidsskrift for pædagogers profession og uddannelse* 2(3).
- Koch, A.B. og Jørgensen, H.H. 2018. Pædagogers arbejde med børns perspektiver. *Tidsskrift for Socialpædagogik* 21(1): 110–121.
- Levinas, E. 1996. *Totalitet og undelighed*. København: København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindgren, A. 2015 (1945) *Bogen om Pippi Langstrømpe*. København: Gyldendal.
- Mattingly, C. 2009. *Sense of an Ending. Self, Body and Narrative*. Århus: Filosopiha Press.
- Mouritsen, F. 1996. *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Staunæs, D. 2007. Subversive analysestrategier. I: Kofoed, J og Staunæs, D., red. *Magt-ballader*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J.J. og Weise, S. 2017. *Viden i spil i daginstitutioner*. https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/11/filer-viden-i-spil-i-daginstitutioner_forskningsrapport-2714.pdf

Hanne Hede Jørgensen er lektor, uddannet ved Institut for Litteraturhistorie, Aarhus Universitet. Hun er ansat ved Pædagoguddannelsen Aarhus tidl. Jydsk Pædagog-Seminarium. Hun har særlig interesse i hverdagslivets pædagogik, i legens betydning for samspillet mellem børn og pædagoger, i børns perspektiver og i pædagogers faglighed og sprog. Blandt hendes udgivelser: Jørgensen, H.H og Koch, A.B.: *Legende samspil, frihed og rammer i pædagogiske miljøer. Tidsskrift for Forskning i pædagogers profession og uddannelse* (2018); Jørgensen, H. H. og Tuft, K. red. *Pædagogers sprog. Professionsviden, fagsprog og forskning*. Akademisk Forlag (2018).

Hanne Hede Jørgensen, VIA Pædagogik og Samfund, Ceresbyen 24, 8000 Aarhus, Danmark. E-mail: hj@via.dk

”Men dom flesta har en liknande situation”

Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar

Björn Haglund

Sammanfattning

Artikeln har en narrativ form och baseras på empiri från en etnografiinspirerad studie på ett svenskt fritidshem och fokuserar på hur Ann, den lärare som ansvarar för fritidshemmets verksamhet, försöker att bygga upp och driva verksamheten. Hon, liksom de statliga styrdokument hon försöker att utgå ifrån, har höga ambitioner med verksamheten men de förutsättningar skolan erbjuder för att bedriva kvalitativt hög verksamhet är bristfälliga. Hög personalomsättning i kombination med personal utan utbildning och brister i planeringstiden blir hinder både för Anns ambitionsnivå och fritidshemmets möjligheter att fungera som en plats för utbildning och lärande och på så vis motsvara styrdokumentens skrivningar.

”But most of us have a similar situation”

A narrative about lacking staff resources and limited expectations

Abstract

The article has a narrative design and is based on empirical data from an ethnography inspired study at a Swedish leisure-time centre. The study is focused on how Ann, the teacher that is responsible for the activities at the leisure-time centre, tries to structure and run the everyday practice. She, just as the governmental steering documents from where she takes her point of departure, has high ambitions with the activity. The conditions for managing high qualitative activities offered by the school are, however, inadequate. High staff turnover in combination with staff without relevant training and insufficient opportunities for planning the work becomes obstacles for both Ann's ambitions and the leisure-time centre's opportunities to function as a place for education and learning and in that way meet the content of the steering documents.

Inledning

Fritidshem är institutioner vars funktion är att komplettera utbildningen i förskoleklassen och grundskolan genom att planera och erbjuda barn, 6–12 år, pedagogiska aktiviteter före och efter skolan. När fritids-

pedagogutbildningen, som riktade sig till blivande personal på fritidshem, startade under 1960-talet kom den då redan etablerade förskollärarytbildningen att stå som förebild (Johansson 1986). Vid denna tidpunkt sågs fritidshemmets verksamhet framför allt som en del av svensk so-

cial- och familjepolitik där barnen erbjöds omsorgen unders och aktiviteter medan föräldrarna arbetade eller studerade. Fritidshemmet har under en längre period dock närmast sig skolans verksamhet såväl organisatoriskt som fysiskt. De politiska intentionerna med dessa förändringar utgick dels från ekonomiska samordningsvinster och dels från pedagogiska utgångspunkter som hävdade att skolan och fritidshemsverksamheten skulle integreras eftersom detta sågs som positivt för såväl barn, föräldrar och personal (Andersson 2010; Flising 1995; Gustafsson 2003). Forskningen som fokuserade integrationen av skola och fritidshem och mötet mellan fritidshemmets huvudsakliga personalgrupp, fritidspedagoger, och skolans lärare uppmärksammade dock att fritidshemmets personal ofta gavs eller utarbetade en underordnad roll i förhållande till skolans lärare (Calander 1997, 1999; Hansen 1999).

I linje med den beskrivna utvecklingen har såväl styrdokument riktade till fritidshem som utbildningen riktad till arbete på fritidshem förändrats under de senaste tio åren. Några av de förändringar som genomförts angående styrdokumentens innehåll riktas dels till hur skrivningarna rörande verksamhetens innehåll förändrats (Skolverket 2014) och av att fritidshemmet har getts ett nytt och eget kapitel i läroplanen LGR 11 (Skolverket 2018).¹ Förändringarna i de allmänna råden och läroplanen härrör från hur fritidshemmet beskrivs i skollagen (SFS 2010:800). Enligt Skollagen ska innehållet i fritidshemmets verksamhet betraktas som en utbildning som utgår från en helhetssyn på den enskilde eleven och elevens behov. Beskrivningen av fritidshemmet som en plats för *utbildning* och *lärande* samt benämningen av fritidshemmets barn som *elever* innebär ett nytt sätt gestalta verksamheten. Detta kan betraktas som en of-

ficiell diskursiv förändring av språkbruket riktad till fritidshem (jfr Haglund 2016) och på så vis en statlig styrningsteknologi som utförs i syfte att förändra eller betona vissa delar i verksamheten (jfr Miller och Rose 2008). Det förändrade officiella språkbruket har följaktligen inverkat på efterföljande styrdokuments språkbruk och begreppen utbildning, lärande och elever är nu etablerade i såväl skolverkets allmänna råd som i läroplanen LGR11 i samband med fritidshemmets uppdrag. Denna utveckling anknyter till den beskrivning som görs av Rohlin (2001) som hävdar att verksamheten övergått från en socialpedagogisk tradition till en utbildningspedagogisk tradition. Fritidshem involverar idag mer än 470 000 barn, vilket motsvarar ungefär 84 % av alla svenska 6–9-åringar (Skolverket 2017a) och bör därför ses som betydelsefulla även med avseende på antalet barn som berörs av verksamheten.

Även om de nyare styrdokumentet lyfter fram fritidshem som en viktig del i skolsystemet antyder såväl Skolinspektionen (2010, 2018) som tillgänglig statistik att det föreligger en viss problematik beträffande möjligheterna att utföra det förändrade uppdraget (jfr Skolverket 2017a, 2017b). Antalet fritidshem har sedan 2005 minskat med åtta procent medan antalet elever har ökat med 43 procent. Samtidigt har antalet anställda ökat med 21 procent vilket innebär att antalet fritidshem minskat samtidigt som antalet elever i de fritidshem som finns kvar ökat markant. Antalet personal har också ökat men inte i paritet med antalet elever (Skolverket 2017a).² I någon mening avspeglas dessa kvalitetsmässiga förändringar även då fritidshemsverksamheten jämförs med motsvarande institutioner i andra länder. Personalens utbildningsmässiga kvalifikationer beskrivs som höga medan storleken på barngrup-

perna är klart över genomsnittet i de 33 länder som undersökts av Plantenga och Remery (2013). Även antalet barn/personal betraktas i jämförelse med de övriga länderna som högt varför detta medför att Sverige hamnar på en medelnivå av de länder vars kvalitet jämfördes.³

Avsikten med denna artikel är att komplettera befintlig statistik med en etnografiskt inspirerad studie som mer i detalj kan ge en vardagsbeskrivning av verksamhetens villkor. På så vis kan det vardagliga arbetet på *ett* fritidshem problematiseras och ge en personlig upplevelse av hur arbetet där, yrkesidentiteten och de krav och möjligheter som hanteras för att leva upp till styrdokumentens riktlinjer upplevs.

Tidigare forskning riktad till fritidshemmet

När Johansson (1984) analyserar fritidshemmets vardagspraktik beskrivs denna som en variation av fri lek och olika strukturerade aktiviteter. Några av de aktiviteter som beskrivs är pyssel, idrottsaktiviteter, samlingar, mellanmål och olika sällskapsspel. Även senare forskning (Haglund 2016; Saar 2014; Saar, Löfdahl och Hjalmarsson 2012) beskriver ett likartat innehåll men även hur förändringar av fritidshemmets styrning och anknytningen till utbildningsarenan (Andersson 2010; Hjalmarsson 2013; Lager 2018) samt hur förändrade förutsättningar för att utföra arbetet (Andersson 2013; Andishmand 2017; Boström, Hörnell och Frykland 2015; Haglund 2015) inverkar på hur personalen betraktar och utför verksamhetens innehåll.

Förändringar i styrningen av verksamheten kan kopplas till införandet av en resultatorienterad New Public Management kultur där personal på fritidshem förväntas genomföra utvärderingar av verksamheten

på ett tydligare sätt än tidigare (Andersson 2013). Andersson (2010) beskriver hur fritidshemspersonal resonerar kring användningen av bedömningar i sin verksamhet. De bedömningar som genomförs riktar sig i första hand till att bedöma barns sociala kompetenser, harmonin i gruppen samt barns deltagande i grupper. Bedömningarna genomförs i hög utsträckning informellt i samband med att de iakttar verksamheten. Samtidigt hävdar Andersson att de undersökta fritidspedagogerna inte är helt positiva till bedömningar vilket kan bero på att de likställer bedömningar med den kunskapskontroll som bedrivs i skolan. Hjalmarsson (2013) beskriver betoningen av utvärderingar som att dessa ses som verktyg för att säkerställa och höja kvaliteten i verksamheten och därmed undstryka personalens professionella hållning. Lager (2018) beskriver hur systematisk kvalitetsutveckling introduceras i fritidshem och argumenterar för att skolans individualiserade kvalitetsdiskurs då delvis förändras och ges inslag av traditionellt socialpedagogiska inslag.

Såväl Andersson (2013), Andishmand (2017), Haglund (2015) som Boström, Hörnell och Frykland (2015) beskriver de förutsättningar fritidshemmets personal har för att genomföra sitt arbete. Andersson hävdar att Skoldepartementets övertagande av huvudmannaskapet, den förändrade styrningen samt otillräckliga resurser för att genomföra verksamheten åstadkommer problem beträffande att utföra arbetet på samma sätt som tidigare. Hon betraktar detta som att de förutsättningar fritidshemspersonalen har för att genomföra sitt uppdrag står i konflikt med deras ambitioner att upprätthålla en yrkesidentitet och ett arbetssätt som fokuserar på nära relationer till de barn som ingår i verksamheten. De kan inte heller påverka

arbetets förutsättningar med avseende på barngruppens storlek. Den undersökta fritidshemspersonalen framför det som problematiskt att leva upp till de krav som ställs på verksamheten och att de krav som ställs inte står i paritet till de resurser och förutsättningar de ges för att genomföra sitt arbete. Andishmand (2017) beskriver hur förutsättningarna för fritidshemmets arbete förändrats men då främst som en följd av mer övergripande samhällsförändringar i form av skolvalsreformer, ökade klyftor mellan människor och bostadssegregation. Förändringarna innebär att verksamheterna på fritidshem brister i form av att barn, beroende av det område där fritidshemmet är beläget, möter olika praktiker och innehåll och därför bidrar inte de undersökta fritidshemmen till att erbjuda barn en likvärdig utbildning. Bristen på likvärdighet med betoning på lärandemiljö uppmärksammas även av Boström, Hörnell och Frykland (2015). De hävdar att lärandemiljön varierar mellan att betraktas som extremt dålig till att fungera bra. En del i personalens upplevelser av en problematisk lärandemiljö på fritidshemmen grundade sig på:

/.../ large groups of children are in cramped spaces with too few staff, making the learning environment worse and difficult to develop. With the larger number of children's groups, it is difficult to meet all the children's needs. Some experience a stressful learning environment with a high noise level. Another aspect that hinders the learning environment is focused on the increasingly reduced planning time (s. 14).

Även studien av Haglund (2015) beskriver en praktik där elevgruppen betraktas som stor av personalen vilket visar sig i form

av upprepade närvarokontroller och en upplevelse av svårigheter att möta alla elevernas behov. Sammantaget visar den redovisade forskningen en verksamhet som förändrats med avseende på en ökad anknytning till skolan och dessutom att förutsättningarna för att fullgöra sitt pedagogiska uppdrag möter svåra hinder.

Metodologiska och teoretiska utgångspunkter

Studiens empiriska underlag från fritidshemmet Blåhaken är en etnografiinspirerad studie baserat på vad Gubrium och Holstein (2009) betecknar som narrativ etnografi. Bold (2012) beskriver narrativ som berättelser som innefattar en rad händelser som involverar en person eller ett föremål vid en specifik tidpunkt. Ett specifikt narrativ kan både utgå från en persons egen berättelse och enbart handla om den personens livsöden men även avse att problematisera mer övergripande sociala strukturer.

Stories may be fully formed by the participant then analysed by the researcher, or take the form of snippets of data that are "storied" by the researcher. The inquiry may focus on the experiences of the individual, or seek to illuminate larger scale social narratives. The wide variety of approaches are flexible and highly contextualized, meaning the researcher must make decisions about which approach is most suited to the specified study undertaken (Dwyer och emerald 2017: 1–2).

Polkinghorne (1995) kallar denna process, att knyta ihop olika händelser och handlingar och integrera dessa till en helhet, för en narrativ konfiguration. I denna konfiguration används en tematisk röd tråd där

olika händelser beskrivs och utnyttjas som en utvecklande rörelse i riktning mot ett avslut. "The thematic thread is called the plot, and the plot's integrating operation is called emplotment. When happenings are configured or emplotted, they take on narrative meaning." (s. 5) Den narrativa mening som Polkinghorne hänvisar till innebär att det narrativ som skapats kan förstås och ges en innebörd utifrån de händelser som skett i den specifika kontexten.

När Gubrium och Holstein (2009) introducerar uttrycket narrativ etnografi innebär det, enligt dem, att observationer av vardagslivet, studier av muntlig interaktion samt intervjuer är viktiga inslag vilket ofta också präglar etnografiskt inspirerat fältarbete (jfr Bold 2012; Hammersley och Atkinson 2007; Walford 2008). Gubrium och Holstein (2009) utvecklar sin ståndpunkt genom att hävda att även om muntligt berättande och intervjuer i sig är betydelsefulla så fördjupas förståelsen för den kontext där händelsen/erna utspelar sig genom vardagslivsbeskrivningar.

- Den undersökta fritidshemspersonalen framför det som problematiskt att leva upp till de krav som ställs på verksamheten och att de krav som ställs inte står i paritet till de resurser och förutsättningar de ges för att genomföra sitt arbete.

Ett narrativ är även beroende av händelser och strukturer som utspelar sig på olika nivåer bortanför själva platsen för narrativet. Barkhuizen (2008) hävdar att narrativa undersökningar är kontextualiserade och att det är viktigt att olika nivåer av denna sammanlänkade kontext synliggörs. De berättelser som synliggörs via enskilda personers narrativ är sammanlänkade med andra berättelser som, även om dessa

berättelser skapas vid mer fysiskt avlägsna platser, konstrueras tillsammans med den enskilda personens berättelse. Barkhuizen delar därför upp narrativ som: berättelse – en specifik individs berättelse, Berättelse – en vidare kontext bortanför den enskilda personen vilket exempelvis kan innebära skolan som sådan, samt BERÄTTELSE – den bredare socio-politiska kontexten där grunderna för arbetet skapas.

För att skapa en djupare teoretisk förankring för narrativet har detta analyserats utifrån struktureringsteoretiska begrepp (Giddens 1979, 1984). Struktureringsteorin utgår från att aktörers förmåga att handla inte är helt begränsade av samhällsstrukturen. Inte heller kan aktörer handla helt obehindrat. Giddens hävdar att aktörers handlingar och de strukturer de verkar inom står i en dialektisk relation och därmed förutsätter varandra. På så vis kan de existerande strukturerna i ett socialt system, som exempelvis fritidshemmet Blåhaken, ses som bestående av både hindrande och möjliggörande regler och resurser. Regler innebär utifrån struktureringsteorin dels rättigheter och skyldigheter, oskrivna normer för hur aktörer förväntas handla och agera i sin interaktion med andra aktörer inom ett specifikt socialt system. Dels innefattar regler även meningsbärande koder vilket innebär hur aktörer rent språkligt beskriver grunderna för den sociala praktikens genomförande (Giddens 1979). Resurser betraktas som potentiella handlingsmöjligheter, en transformativ kapacitet, som kan användas i syfte att utöva makt gentemot andra aktörer (auktorisering resurser) eller i förhållande till att bestämma över materiel eller de lokaler som finns till förfogande (allokativa resurser). Hur maktutövningen i interaktionen mellan olika aktörer ser ut är beroende av vilka resurser som används

och vilka sanktioner aktörerna använder sig av i de positioner de intar och/eller tilldelas (Giddens 1979).

- Även om barnen har olika etnicitet så föreligger, enligt Ann, inga språkliga problem då barnen pratar god svenska.

Det praktiska fältarbetet har i denna studie i huvudsak inneburit observationer, två till tre eftermiddagar i veckan, av fritidshemmet Blåhakens eftermiddagsverksamhet under fem veckor. I samband med observationerna under fältarbetet gjordes även fältanteckningar och informella samtal med personal och elever på fritidshemmet. Innan fältstudierna startade gjordes två inledande besök för att träffa fritidshemspersonal och efter fältstudierna genomfördes även en intervju. Den person som intervjuades var Ann, utbildad lärare för fritidshem, och som också blev den person på Blåhaken som narrativet kom att knytas kring. Det etnografiskt inspirerade fältarbetet (jfr Hammersley och Atkinson 2007) avsåg att studera hur personalen arbetade och vad i arbetet som prioriterades och betonades. Observationer, mailväxling, informella samtal och fältanteckningar avsåg därför att beskriva händelser, interaktion och rutiner i den vardagliga verksamheten och på så vis dels beskriva Blåhakens sociala praktik (jfr Atkinson 2001; Gubrium och Holstein 2009) och dels få ett underlag för narrativ mening (Polkinghorne 1995). Den inspelade intervjun syftade till att komplettera observationerna och fältanteckningarna och på så vis även fördjupa förståelsen av de aktiviteter som genomfördes. Intervjufrågorna syftade därför att fungera som underlag för ett narrativ där de specifika förutsättningarna för Blåhakens verksamhet lyftes fram samtidigt som frågorna avsåg att belysa de ställ-

ningstaganden som personalen gjorde för att bedriva ett, utifrån deras perspektiv, bra pedagogiskt arbete.

Analyserna av det empiriska materialet utgick från fältanteckningarna vilka genomlästes upprepade gånger i syfte att hitta mönster i form av narrativa teman. På samma sätt genomfördes analysen av den inspelade och därefter transkriberade intervjun. Därpå integrerades fältanteckningarna, intervjumaterialet, teori samt övrig litteratur i ett gemensamt narrativ. Därefter, i ett andra analyssteg, problematiserades narrativet utifrån Barkhuizens (2008) beskrivningsnivåer för att tydliggöra vilka normer, regler och resurser som användes och som sågs som möjliga att användas på respektive beskrivningsnivå då Blåhakens vardagsliv strukturerades. I arbetet med att hitta narrativa teman, skapandet av den narrativa konfiguration (Polkinghorne 1995), fungerade jag som forskare som medkonstruktör i det narrativ som skapades. Ann, läraren på fritidshemmet, tog del av narrativet och kunde kommentera, ifrågasätta och ytterligare belysa berättelsen om hennes arbete på Blåhaken.

Tillträde till fältet och fritidshemmet Blåhaken

Via en kommunal samordnare gavs möjlighet att ge information och beskrivning av studien inför ett lokalt nätverk riktat till fritidshemsverksamhet. En fritidshemsavdelning, via Ann på Blåhaken, svarade snabbt på frågan om att delta i den presenterade studien. Då det fanns goda kommunikationer till fritidshemmet och Ann hade adekvat utbildning sågs Blåhaken som en bra plats att bedriva fältstudier. De första kontakterna skedde via mail och strax innan sommarsemestern gjordes ett kort besök där studiens syfte presenterades för Ann. Hon berättar då att hon arbetat som lärare med

inriktning mot fritidshem i sju år och här på Trastskolan i fyra år. Ann beskriver området där skolan ligger som relativt nybyggt och att antalet elever på Trastskolan har ökat sedan skolan öppnades. Många högutbildade bor i området och många av invånarna har flyttat hit från olika håll i världen. Även om barnen har olika etnicitet så föreligger, enligt Ann, inga språkliga problem då barnen pratar god svenska. Fritidshemmet är en avdelning för 6–7-åringar där hon, samt en kollega som skulle börja sin tjänst efter sommaren, skulle flytta in i nya lokaler efter sommarsemestern. Sammantaget deltar 41 barn i Blåhakens fritidshemsverksamhet, 21 av dem är 6 år och 20 är 7 år. Förutom Ann och hennes blivande kollega i fritidshemsverksamheten arbetar även Susanne som är förskollärare i förskoleklassen och klassläraren för årskurs 1, Rose, på Blåhaken. De deltar dock sällan i fritidshemmets eftermiddagsverksamhet. Förutom Blåhaken finns ytterligare fyra fritidshem på Trastskolan och sammantaget går cirka 320 barn på skolan.

Ann delade ut ett informationsblad om fältarbetet och den föreliggande studien till eleverna på fritidshemmet som de ombads att ta med hem och visa sina föräldrar. För att ytterligare säkerställa att informationen till föräldrarna gick fram så lades denna information även ut på skolans digitala plattform.

En månad innan studien på Blåhaken tar sin början meddelade Ann att förutsättningarna för fritidshemsarbetet förändrats. "För en liten stund sedan fick jag reda på att jag kommer få byta kollega på måndag. Har vi tur får jag en ny kollega snabbt, men risken är stor att det dröjer" skrev hon i ett mail. Ann ville att studien skulle genomföras ändå och motiverade det genom att skriva att

[D]et blir ju en del av verkligheten såsom den är. Det är långt ifrån den optimala verkligheten, men när har vi den? Troligtvis har jag en student när du kommer och jag tänker mig att det ger en extra dimension på flera håll... (mail skickat 160906).

Senare beskrev Ann att hon drev arbetet med avdelningens fritidshemsverksamhet själv men att hon hade god hjälp av sina lärarkollegor Susanna och Rose. Hon berättade att den person som skulle ha fungerat som hennes arbetskamrat i fritidsverksamheten lyfts bort från avdelningen efter att ha jobbat där några veckor. Skolledningen bedömde att den personen, som innehade ett vikariat, behövdes bättre på annat håll i verksamheten. Under en månads tid hade därför flera andra vikarier arbetat på Blåhaken under kortare perioder. Ann upplevde att personalsituationen var osäker och sa att hon inte vågat börja använda sig av olika fasta aktiviteter i verksamheten. I annat fall hade hon velat utnyttja gymnastiksalen eftersom den var ledig under eftermiddagarna på måndagar. Just nu hette Anns arbetskamrat Eva och det var tänkt att hon skulle vikariera på Blåhaken ytterligare ett par veckor.

Ann, Eva och lärarstudenten Elisabeth brukade planera tillsammans på måndagar klockan 9 men även ha en kortare avstämning på eftermiddagarna strax innan undervisningen i skolan slutade och elevernas fritidshemsverksamhet startade. Vid mitt första besök där började samlingen med att alla elever och personalen satte sig tillsammans runt en stor grön matta i ett av Blåhakens rum. Vid samlingen beskrevs vad som skulle hända under eftermiddagen och avslutades med att Elisabeth ropade upp elevernas namn, de svarade, och sedan gick de iväg för att tvätta händerna innan mellanmålet i skolans matsal.

Efter mellanmålet gick hela fritidsavdelningen ut och den här dagen var de ute på den stora skolgården. All personal som var ute på gården hade en självlysande väst med skolans namn på. Ute på gården fanns många elever från de olika avdelningarna och många vuxna i västar var också ute på gården. Vid ett senare tillfälle kommenterade jag att det verkade vara gott om personal ute tillsammans med de yngre skolbarnen. Ann höll med om det men sa också att det var flera korttidsvikarier ute och att det ofta såg bättre ut än vad det var för de yngre eleverna. Beträffande de äldre eleverna hade det åtminstone tidigare inte funnits så många lärare ute. Elisabeth gick omkring med närvarolistan och strök namnen på de elever som hämtades och/eller gick hem.

- I relationsarbetet ingår att bemöta barnen på ett respektfullt sätt och att försöka ta barns perspektiv och förstå det specifika barnets behov.

Efter rasten är det återigen samling runt gröna mattan. Det tycktes vara färre barn här nu. Ann säger att de som vill måla bilder kan gå in i ateljén. De som vill gå till förskoleklassens rum kan gå dit. Eleverna reser sig och går till de olika rummen. /.../ Flest elever, nio flickor, går till ateljén där några färglägger förtryckta motiv (Nalle Puh, Pokémon samt monster inför Halloween) och några ritar egna teckningar. Sex pojkar går till förskoleklassens rum och leker med Kappla och andra barn leker eller ritar i mindre grupper i andra rum. /.../ När eleverna börjar leka sänks ljudnivån och ett glatt sorl går igenom avdelningen. /.../ Omkring 16.30 har många barn gått. Ann ser till att allt material som

använts plockas undan och strax därefter börjar förberedelserna för att ta med de återstående eleverna till den fritidshemsavdelning som har öppet längst och som tar emot alla sena elever från de olika fritidshemsavdelningarna (fältanteckningar den 10 oktober).

Den narrativa konfigurationen: "Vi har haft en tuff start"

Den verksamhet som beskrivs under den första dagens fältstudier upprepas under studiens gång. När Ann beskriver en vanlig vecka på fritidshemmet, vid slutet av studien, säger hon:

Det vanligaste vi gör är att vi alltid har samling efter skolan. Sen går vi och äter mellanmål. På måndagar går vi till gymnasalen det är ganska nytt. Vi har gjort det två veckor nu åtminstone. Eh då har vi halva gruppen som går dit och resten är häruppe på Blåhaken och leker. Jättehärligt har det vart. Både för dom som har vart i gymnasalen och de som varit här uppe. /.../ Eh tisdagar har vi gjort lite olika. Oftast har vi varit ute någonstans först eller det är vi alltid. Och sen har vi varit uppe på Blåhaken och lekt. Onsdagar har vi med oss mellanmålet och kan vara iväg lite längre någonstans. Ähm torsdagar och fredagar går vi också ut och sedan är vi här och leker. Ibland erbjuder vi något pyssel eller så. Det där är väl också en del av det som vi håller på med att bygga upp liksom och erbjuda mer verksamhet på det viset.

Ann beskriver även att uteverksamheten skapar andra former av lek miljöer jämfört med vad som blir möjligt att leka inomhus och lek upplevs som ett viktigt inslag i verksamheten. Leken ses som viktig eftersom

"Allting får plats i lek. Det här och lära sig hur man är med varandra, hur man löser konflikter, hur man eh...turas om, fantasi, rörelse igen." Beskrivningen av lekens betydelse återfinns i tidigare forskning som beskriver fritidshemmets verksamhet (Johansson 1984; Saar, Löfdahl och Hjalmarsson 2012) och är att betrakta som en grundläggande norm för vad som ses som ett viktigt innehåll i verksamheten (jfr Giddens 1984). Att Ann lägger stor vikt vid uteverksamheten kan även åskådliggöras av att det alltid deltog extrapersonal då Blåhaken gav sig iväg från skolan på eftermiddagarna. Ann beskriver att detta beror på att uteverksamheten inte fungerar om det endast är två personal. Hon har därför begärt att få uppbackning för att kunna genomföra utflykterna. Av den anledningen kommer alltid en extra personal till Blåhaken mellan klockan 14 och 15 vilket innebär att hon har auktoritativa resurser för att kunna begära och bli tilldelad personellt stöd (jfr Giddens 1979). Förutom betoningen av lek och rörelse i verksamheten så nämner Ann även meningsbärande koder (jfr Giddens, 1984) i form av begrepp som "trygghet", "roligt" och att personalens viktigaste arbete handlar om relationsarbete (jfr Andersson 2010; Haglund 2016). I relationsarbetet ingår att bemöta barnen på ett respektfullt sätt och att försöka ta barns perspektiv och förstå det specifika barnets behov. Samtidigt vill hon utveckla barnens sociala kompetens genom att till exempel visa dem möjliga vägar kring hur olika konflikter kan lösas. När jag senare intervjuade Ann så berättar hon att hon tycker att den första delen av terminen har varit krävande både för eleverna och för henne.

Ann: Heh...fritidshemmet Blåhaken eh...jag skulle vilja säga att...Vi har haft en tuff start. Det var ju som sagt då en

helt ny barngrupp. De kände inte varann. En del utav dom har gått ihop innan eh en del fick flytta ifrån sina kompisar när vi delade, dom som gick F-klass förra året i tre grupper i år. Ähm ny personal. Vi har ju i och för sig jobbat tillsammans innan. Men sen...

Björn: Vi?

M: Ähh Rose, Susanne och jag. Alltså dom som är lärare ja. Sen har det ju bytt personal mycket på den fritidspedagogtjänsten, på den som borde ha varit min parhäst liksom. Och där har det ju blivit lugnt först nu den senaste månaden egentligen. Så att det, en tuff start skulle jag säga. Men vi är på väg mot nånting gött.

Det Ann poängterar riktar sig mot att barngruppen som sådan inte känner varandra sedan tidigare eftersom de gått i olika grupper innan de började på Blåhaken. Hon understryker att hon och personalen under själva skoldagen, Rose och Susanne, arbetar tillsammans men att eftermiddagsverksamheten på fritidshemmet varit besvärlig. Hon har fått styra mycket av den verksamheten på egen hand eftersom olika vikarier avlöst varandra. Ann hävdar att när det hela tiden kommer ny personal som inte känner till rutinerna så blir det också besvärligt för eleverna. Det är först i och med att Eva kommit och varit här ett tag som personalsituationen under fritidshemstiden stabiliserats och som hon känner en viss stadga i verksamheten eftersom "vi har börjat jobba ihop oss" vilket innebär att Eva efterhand börjar förstå de regler, i form av normer och meningsbärande koder, som Ann utgår från (jfr Giddens 1979, 1984).

Blåhaken som en del av Trastskolan

Vid studiens början, då jag hade ett informellt samtal med Eva, berättar hon att hon

har en teaterutbildning i grunden och att hon hade arbetat här i ungefär två veckor och det här var hennes första vikariejobb. Hennes vikariat skulle ta slut om drygt en månad men eftersom hon trivdes hoppades hon att vikariatet förlängdes.

När Ann beskriver bristen på utbildad fritidshemspersonal så framstår det som att övriga fritidshemsavdelningar på Trastskolan har en likartad problematik. Ann berättar att "Det är väl nån avdelning där dom är två fritidspedagoger. Men dom flesta har en liknande situation." Denna problematik är specifik för fritidshemmen.

Ann: /.../ Det har inte varit någon större omsättning på lärare i dom arbetslagen där jag har varit. Jag måste tänka om det vart någon alls...Nej, inte under året faktiskt har det inte vart det. Men här bestämde man för...det måste ha varit för 2 ½ år sedan nu att... när barnen kommer upp i 2:an så ska det bara vara en och en halv fritidspedagogtjänst per avdelning. Björn: OK.

Ann: Och då hamnade man ju i det att /.../ en halvtidare, [det] är inte så lätt att få tag på behörig personal med erfarenhet och kompetens så att ehh det har blivit det mycket att då kommer det nån som är ganska ung och oerfaren eh, kanske i och för sig brinner för det den gör och gör sitt bästa. Men man stannar kanske max ett halvår för sen kanske man börjar plugga eller göra något annat. Så där har det varit ganska mycket ruljangs.

Utifrån beskrivningen framstår det som att de personalnedskärningar som gjorts drabbat fritidshemmen på ett tydligare sätt än klassrumsverksamheten. Nedskärningarna, i form av omvandlingen av heltidstjänster till halvtidstjänster, har bidragit till att det varit svårt att locka utbildad perso-

nal till skolans fritidshem. Istället anställs ofta yngre och utbildade personer. Att personalnedskärningarna riktas mot just fritidshemsverksamheten är en anledning till att hon upplever att skolledningen inte ser fritidshemmets verksamhet som lika viktig som klassrumsverksamheten vilket är en underordning som även uppmärksammas av Andishmand (2017). Förutom att Ann upplever att fritidshemmets vikt degraderas av skolledningen i förhållande till klassrumsverksamheten så saknar hon också en tydlighet från ledningen angående hur fritidshemmets verksamhet bör se ut och hur personalen förväntas arbeta för att motsvara läroplanens innehåll (jfr Skolinspektionen 2018). Utifrån Anns perspektiv handlar detta inte enbart om fritidshemspersonalens brist på tid att planera verksamheten och att diskutera verksamhetens kvalitet utan även om en brist på styrning från skolledningens sida.

Ann: Ja. Ibland kanske det inte bara handlar om tid heller utan bara komma dit. Vad är, nu ska vi göra det här. Nu kör vi. Och där kanske också bör vara nån ledning som styr. Nu behöver ni jobba med det här. Kör! Som sätter riktningen. Björn: Eh ska ledningen fråga er vad behöver ni eller ska ledningen säga det här ska ni göra?

Ann: Både och tycker jag. Alltså systematiskt kvalitetsarbete ska man inte kunna välja. Tycker inte jag.

Björn: Men, ni har inte fått den frågan heller hur ni arbetar med det? Från ledningshåll så?

Ann: Nej inte direkt. Det är också där hur viktigt är fritids? Vad signaleras genom att fråga saker eller inte fråga saker?

Anns beskrivning antyder att fritidshemspersonalen ofta lämnas att utföra arbetet

utan att riktigt ha redskapen för att kvalitetsgranska sin verksamhet. Inte heller verkar skolans ledning ange hur arbetet bör utföras. Hon uttrycker att hon skulle vilja att ledningen ställde mer krav på fritidshemsavdelningarnas arbete som "ett sätt att visa att vi faktiskt är viktiga." Istället upplever hon att fritidshemmen och dess personal oftast placeras "ganska långt i bakgrunden" jämfört med skolans övriga utbildningsmoment. I någon mening upplever hon även att föräldrarna inte har några mer djupgående krav än att barnen är glada och verkar trivas på fritidshemmet varför det är rimligt att förmoda att, åtminstone en del, föräldrar samt skolledningen saknar mer omfattande krav och förväntningar på verksamhetens innehåll (jfr Andishmand 2017; Skolinspektionen 2018).

Även om Ann hävdar att fritidshemmets verksamhet inte prioriteras så gavs dock tillfällen att diskutera Trastskolans förutsättningar och behov. Flera i skolans personal, däribland Ann, deltog i en utbildning om positivt tänkande som riktade sig till alla personalgrupper på skolan. Anns upplevelse av bristen på kompetent personal bekräftades vid mötet då flera av deltagarna upplevde vikariebristen som stor. samtidigt hävdades det att vikariebristen inte var något som personalen och ledningen kunde göra något åt varför denna brist förlades utanför skolans auktoritativa påverkansmöjligheter (jfr Giddens 1979).

Förändrade förutsättningar för planering

Efter knappt två veckors fältarbete berättar Ann att Eva, Elisabeth och hon inte skulle kunna planera som vanligt på måndagsförmiddagarna längre. Eva hade fått reda på att hennes vikariat skulle förlängas vilket var vad hon hade hoppats men hon hade också fått veta att hon endast skulle få

ett halvtidsvikariat. Hennes vikariat skulle enbart riktas till arbete under eftermiddagarna. Det fick till följd att måndagsmorgnarnas timslånga planeringstid försvann och de var istället hänvisade till de kortare avstämningar de brukade ha på eftermiddagarna strax innan undervisningen i skolan slutade.

När jag några dagar senare satte mig på kontoret för att delta vid deras avstämning sitter Eva och Elisabeth redan där. När Ann strax därefter kommer in och sätter sig så börjar hon att berätta om utbildningen om systematisk kvalitetsutveckling hon varit på tidigare i veckan. Ann beskriver att det egentligen inte är något nytt men en bra påminnelse om vad som är möjligt att göra. "Det går ju att göra enkäter i början och slutet på terminen och likaså går det att skapa sociogram. Jag blev aspeppad! Vi behöver tid för att prata med varandra." /.../ Hon vänder sig sedan till Eva och säger att hon skulle behöva läsa in sig på styrdokumentet. Eva frågar om det finns några här. "Jajamen" säger Ann som går fram till kopian och kopierar läroplanskapitlet riktat till fritidshem åt Eva. De tjugo minuter de har till förfogande för att planera tillsammans går fort. Det ges inte tid att gå på djupet i diskussionerna eller att planera på längre sikt. Det som diskuteras handlar framförallt om vad som ska hända under eftermiddagen (fältanteckningar den 27 oktober).

När jag senare intervjuar Ann frågar jag henne om hur hon upplever möjligheterna att rent praktiskt kunna uppfylla det som står i styrdokumentet.

Ann: Ja alltså ser vi t.ex. då till vilken personal vi har så, Eva har ingen kunskap i

styrdokumenten än. Jag har bett henne nu på hennes planeringstid läsa igenom så att hon åtminstone har ett hum men bara där liksom att all personal inte har kunskap om vad det är vi förväntas göra det är ju en stor brist skulle jag säga. /.../ Eh jag tycker att det är alldeles för lite att va två som vi ofta är. Det kommer ju in nån en liten stund. Men att va två på en barngrupp på 41. Alltså som vi stod här i början liksom det var en konflikt här det var en konflikt där. Nån som hade gjort i byxorna och nån förälder som kom och nån som bara ville ha en kram. Nä det duger inte att bara va två på en barngrupp då när dom är så här små. Eh så jag skulle vilja säga det inte är, det är inte dom sämsta förutsättningarna man kan ha men dom är inte heller dom bästa förutsättningarna. Det är ofta så man känner...alltså som nu då när jag sitter och tänker på hur det skulle kunna va...och tänker men varför är vi inte där? Alltså man får lite dåligt samvete liksom för vi borde göra bättre jobb. Barnen är värda ett bättre jobb.

Björn: Vad skulle det kunna va då om man säger så?

Ann: Jag skulle vilja att det var det här målinriktade allt som var det här: hade kunskap om styrdokumentet, hade erfarenhet av det här jobbet. Så man kunde driva tillsammans och komma vidare. Att man kunde lägga upp långa planer liksom. Det här gör vi dom här åren så att det blev tydligt att det här gör vi. Tydligt både för oss själva och barnen och föräldrar så det blev på riktigt så att det inte bara är barnpassning vi håller på med.

Björn: Är det det då?

Ann: Nä det är det inte bara...

Björn: Haha.

Ann: ...jo ibland är det kanske det också. Innan jag fick en fast kollega var det ju det mycket.

När Ann beskriver möjligheterna att anknyta verksamheten till det som styrdokumentet anger att verksamheten ska innehålla beskriver hon flera svårigheter. I början av terminen såg hon att verksamheten periodvis inskränker sig till att bestå av barnpassning eftersom barngruppen är alltför stor i förhållande till antalet personal (jfr Andersson 2013; Haglund 2015; Boström et al. 2015). Hon upplever att möjligheterna att bedriva en mer strukturerad verksamhet i och för sig förbättrats sedan Eva började arbeta på Blåhaken eftersom det nu finns en annan kontinuitet jämfört med tidigare. Kontinuiteten underlättar möjligheterna att planera mer långsiktigt men Eva har inte någon utbildning som är riktad till fritidshemmets verksamhet och känner inte till styrdokumentets innehåll. Eftersom Eva inte känner till innehållet innebär det, enligt Ann, att det trots allt blir svårt att driva arbetet tillsammans. Den plattform som en gemensam utbildning medför, i form av gemensam kunskap och förståelse för de regler, normer och meningsbärande koder, som arbetet grundar sig på saknas i utformandet av den sociala praktiken (jfr Giddens 1984).

Tre veckor efter att Ann meddelar att den timslånga gemensamma planeringen är tvungen att strykas berättar hon att de kommer att kunna ha en hel timmes planering igen. Hon beskriver det som att "Man trixar lite hit och dit. Någon annan går ut för mig på lunchrasten." En kollega har åtagit sig att genomföra de rastaktiviteter som Ann förväntas att genomföra inom ramen för hennes tjänst. Detta innebär att Ann åter kan planera fritidshemmets eftermiddagsverksamhet tillsammans med Eva under mer konstruktiva former.

Bemanningsituationen är konstant under resten av terminen men i samband med en uppföljning av studien efter årsskif-

tet skriver Ann att hon har fått en ny kollega som är en nyutbildad lärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Det framgår i mailet att hon är mycket positiv till den kommande förändringen och att hon ser fram emot detta.

Den narrativa konfigurationen utifrån Barkhuizens tre beskrivningsnivåer

Analysen andra del utgår från Barkhuizens (2008) tre beskrivningsnivåer där varje nivå först analyseras var för sig. Därefter diskuteras de sammanlänkade resultaten från dessa analyser.

berättelse

Ann har samlat på sig olika erfarenheter av att arbeta på fritidshem under flera år. Hennes betoning av barns lek, möjligheterna till att röra på sig och att arbeta med relationsarbete är samtidigt en beskrivning av de oskrivna normer hon utgår ifrån i hennes strävan att genomföra ett gott arbete (jfr Giddens 1984). När hon beskriver Blåhakens praktik framstår den som likartad med andra skildringar av fritidshemsverksamheter (Haglund 2016; Johansson 1984; Saar 2014). Vad som möjligen skiljer sig från dessa beskrivningar är de meningsbärande koder som uttrycks genom betoningen av utomhusaktiviteter. Hon ger uttryck för att dessa aktiviteter utgår både från barns inre aktivitetsbehov, från forskning om barns behov av motoriska aktiviteter samt utifrån de utvidgade lekmöjligheter hon menar att utevistelsen stimulerar.

Hon ger uttryck för att hon har stora möjligheter att själv bestämma verksamhetens innehåll. Under fritidshemmets eftermiddagstid ges verksamheten full tillgång till Blåhakens samtliga rum även om vissa av dessa rum används av förskoleklassen och

årskurs 1 under skoltid (och även benämns som förskoleklassens respektive årskurs 1 rum). På så vis har Ann allokativ makt över lokaler och material i samband med fritidshemsverksamheten (jfr Giddens 1979). Likaså utnyttjas Trastskolans gymnastiksal samt de olika lekmaterial som är placerade till skolgården och den omgivande närmiljön. Ann uttrycker höga ambitioner för verksamheten och har som målsättning att följa de aktuella styrdokument, som därför ingår i de regler hon utgår från i sitt arbete, där hon tolkar att betoningen av fritidshemmets innehåll riktas mot lek och utvecklingen av barns sociala kompetens. Hennes prioriteringar av fritidshemmets innehåll antyder att hon, i sin yrkesidentitet, har en förankring i en socialpedagogisk tradition (jfr Rohlin 2001) medan den nyare och något annorlunda utbildningspedagogiska traditionen, vilken kan utläsas i fritidshemmets läroplanskapitel i LGR 11, inte är lika tydlig. I det regelsystem hon utgår ifrån eftersträvar hon dock att använda sig av systematisk kvalitetsutveckling vilket är ett begrepp som introducerats i fritidshemmet under senare år men som har sin bas i utvecklingen av skolans klassrumsarbete (jfr Andersson 2013; Lager 2018).

Berättelse

Anns förutsättningar för att genomföra sitt arbete utifrån sina målsättningar är beroende av de förutsättningar Blåhaken och Trastskolan erbjuder samt hennes möjligheter att genom hennes auktoritativa och allokativa resurser (jfr Giddens 1979) utöva makt och på så vis befästa eller förändra förutsättningarna. När Ann beskriver Blåhakens personal så talar hon dels om samarbetet med avdelningens förskollärare och lärare, Susanne och Rose, som hon ser som givande och att de är ett gott stöd. Deras möjligheter att stödja Ann i utvecklandet

av fritidshemsverksamheten är dock begränsade.

För att få möjlighet att genomföra utomhusaktiviteterna måste hon utnyttja sina auktoritativa resurser genom att begära att och få tillgång till ytterligare personal som följer med då aktiviteten genomförs. Även om hon ges möjlighet till extra stöd vid utflykterna är hennes auktoritativa resurser begränsade. Hon ger uttryck för att det skulle behövas mer personal i verksamheten, även då det inte är fråga om uteverksamhet, men har inte auktoritativ makt att bestämma hur många som ska arbeta på Blåhaken. Ann anser sig inte heller ha makten att bestämma omfattningen av detta arbete eller kompetensen hos personalen (jfr Andersson 2013). Utifrån hennes perspektiv är det skolledningen som har denna auktoritativa makt. De lokala bestämmelserna över personaltillgången samt omfattningen av det arbete personalen förväntas utföra medför att ett stort ansvar för verksamhetens utformning läggs på Ann som är den som har adekvat utbildning. De strukturer som konstitueras genom dessa bestämmelser medför att hennes möjligheter att utveckla fritidshemsverksamheten tillsammans med någon annan begränsas. Utifrån den befintliga strukturen förefaller inte heller Trastskolans ledning betona att fritidshemsverksamheten, exempelvis genom att aktivt arbeta för genomförande av systematiskt kvalitetsarbete eller betona planeringen av fritidshemsverksamheten, utvecklas. Den rådande strukturen möjliggör en verksamhet som, utifrån Ann, ofta kan jämföras med barnpassning men som försvårar möjligheter till det relationsarbete och den långsiktiga planering hon eftersträvar. Att verksamheten betonar både omsorg, meningsfyllda fritidsaktiviteter och utbildning är, utifrån hennes synvinkel, inte något som föräldrarna understryker. Det är

snarare ett mer renodlat omsorgsperspektiv som framhålls vilket kan förstås som att föräldrarna utgår från andra meningsbärande koder (jfr Giddens 1984) för innehållet i verksamheten än vad de officiella styrdokumentet och Ann strävar efter.

BERÄTTELSE

Den verksamhet som skapas på Blåhaken och Trastskolan är även beroende av händelser och strukturer som initieras och konstitueras på andra platser, dvs. det som Barkhuizen (2008) betraktar som den bredare socio-politiska kontexten där grunderna för arbetet skapas. Staten har allokativa resurser att, genom styrdokument och utbildningsinsatser, styra ambitionerna med fritidshemmets verksamhet och innehåll. Under de senaste 10 åren har också staten genom denna styrningsteknologi (jfr Miller och Rose 2008) försökt att betona fritidshemmets uppdrag vilket också följs upp av Skolinspektionen (2010, 2018). Av den anledningen har fritidshemmets fokus förskjutits genom att arbetet på fritidshem nu i högre grad än tidigare förväntas betona utbildning och lärande (jfr Rohlin 2001). Samtidigt innebär den socio-politiska kontexten också att fritidshemspersonal i allt högre grad inte är utbildad för arbetet och i många fall saknar adekvat högskoleutbildning (Skolverket 2017b). Detta kan ses som en paradox då staten å ena sidan, genom de aktuella styrdokumentet, betonar fritidshemmet som en viktig del av utbildningssystemet och å den andra sidan inte, genom arbetsmarknadspolitiska åtgärder, har säkerställt att verksamheten kan bemannas med personal som har genomgått en utbildning riktad till verksamheten. Då Ann beskriver att hon vill använda sig av systematiskt kvalitetsarbete för att utveckla verksamheten relaterar hon till dessa utbildningspolitiska förändringar samtidigt

som hon betonar vikten av traditionell socialpedagogik genom accentueringen av verksamhetens relationsarbete.

Diskussion

Polkinghorne (1995) skriver att narrativa konfigurationer organiseras genom olika tematiska trådar och den mest basala av dessa kallar han för "tragedin", det vill säga att berättelsens huvudperson inte når de mål som han eller hon föresatt sig. En stor del av Anns berättelse hamnar inom ramen för den kategorin men då den nya terminen börjar finns möjlighet till förändring då det anställs en personal med adekvat utbildning. Tragedin får därmed möjlighet att transformeras till en komedi där Anns målsättningar med sitt arbete ges möjlighet att förverkligas. Då empirin struktureras inom ramen för de tre beskrivningsnivåer som skildras av Barkhuizen (2008) framstår det som att nivån Berättelse i vissa avseenden skiljer ut sig från de andra nivåerna. Medan såväl Ann genom sin berättelse och den socio-politiska kontexten via staten poängterar att ambitionerna med verksamheten är att denna ska ha hög pedagogisk kvalitet och vara något utöver att omfatta ren tillsyn förefaller olika intressenter på mellanivån, via Berättelse, ha mer begränsade förväntningar på fritidshemsverksamheten. Samtidigt som staten via styrdokument poängterar vikten av en kvalitativt hög fritidshemsverksamhet så förefaller det som att det finns andra instanser som snarare prioriterar att de barn som är i behov av en plats på fritidshem ges möjlighet till detta – vare sig det finns utbildad personal som kan medverka i barnens utbildning på fritidshemmet eller inte. Detta antyder att fritidshemsverksamhet på en mellannivå snarare har sin bas i en social- och familjepolitisk agenda där tillsyn prioriteras än utifrån en

utbildningspolitisk dagordning där eleverna förväntas utvecklas genom fritidshemmets utbildning. Detta blir möjligt av åtminstone två skäl; 1/staten överlåter de auktoritativa och allokativa resurserna för fritidshemmets innehåll och utbildning till den kommunala nivån där skolorna själva på olika sätt prioriterar vad som ska främjas, utvecklas och betonas i skolans verksamhet, 2/om föräldrarna i stor utsträckning inte betraktar fritidshemmets verksamhet som utbildning utan i första hand bedömer verksamheten som en trygg plats för tillsyn av barn finns det heller inga tydliga incitament för skolor och politiker på kommunal nivå att betona fritidshem som något annat än detta.

Utifrån befintlig statistik (Skolverket 2017b) förefaller inte de upplevelser Ann har, att ett alltför stort antal elever deltar i Blåhakens verksamhet eller att Trastskolans fritidshemsavdelningar saknar utbildad personal, vara något anmärkningsvärt. Den narrativa meningen av Blåhakens verksamhet kan också relateras till Skolinspektionens (2018) konstaterande att hur "rektor leder och följer upp personalens planering och genomförande av undervisningen är av avgörande betydelse för att undervisningen ska främja och utveckla elevernas lärande" (s. 22). Även om detta narrativ endast bygger på en enda persons erfarenheter förefaller det således som att Blåhakens vardagspraktik kan ses som representativ för hur svensk fritidshemsverksamhet kan gestalta sig. I någon mening överensstämmer studiens resultat även med tidigare forskning som betonar att fritidshemmets personal ges små förutsättningar att genomföra sitt arbete i barngrupper som bedöms som alltför stora (Andersson 2013; Boström et al. 2015). Emellertid framkommer här även en något annorlunda problematik som tidigare

inte diskuterats nämnvärt i forskning om fritidshem – svårigheten att bemanna tjänsterna på fritidshem med utbildad personal och av den anledningen inte kunna utföra sitt pedagogiska uppdrag tillfredsställande. Även om den utbildade personalen är intresserad och i olika avseenden genomför arbetet på ett bra sätt så har dessa små

möjligheter att ta ansvar för att driva verksamheten framåt. Detta ansvar läggs på den personal som har utbildning vilket kan bli en övermäktig uppgift för dessa då utvecklingen av fritidshemmets verksamhet, i enlighet med gällande styrdokument, knappast kan genomföras i ensamhet.

Noter

¹ Läroplanen kompletterades 2016 med nya kapitel där kapitel 4 riktades till att beskriva fritidshemmets syfte och centrala innehåll.

² Utifrån statistik från Skolverket (2017b) framgår det att det mellan år 2001–2015 har skett en utbildningsmässig förändring beträffande fritidshemspersonalens yrkesbakgrund då antalet personal med pedagogisk högskoleexamen har minskat. 47 % av årsarbetarna har en pedagogisk högskoleexamen och av dessa har endast 25 % en examen som riktar sig till arbete i fritidshem, 20 procent har annan utbildning för arbete med barn och var tredje har ingen utbildning för arbete med barn.

³ Beträffande övriga nordiska länder så gavs motsvarande verksamhet i Danmark och Finland högre kvalitet än i Sverige. Kvaliteten i den norska och isländska motsvarigheterna till fritidshem bedömdes vara av något sämre kvalitet än i Sverige utifrån de kvalitetsfaktorer som Plantenga och Remery (2013) använde sig av i sin undersökning.

Referenser

- Andersson, B. 2010. Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry* 1(3): 197–209.
- Andersson, B. 2013. *Nya fritidspedagoger – I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet. Umeå: Print & Media.
- Andishmand, C. 2017. *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Atkinson, P. 2001. Ethnography and the representation of reality. I: Emerson, R. M., red. *Contemporary Field Research. Perspectives and Formulations*. Long Grove: Waveland Press Inc.
- Barkhuizen, G. 2008. A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal* 62(3): 231–239.
- Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Boström, L., Hörnell, A. och Frykland, M. 2015. Learning environments at leisure-time centres in Sweden: A comprehensive survey of staff perceptions. *International Journal for Research on Extended Education* 3(1): 5–23.
- Calander, F. 1997. Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2(2): 105–118.
- Calander, F. 1999. *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Dwyer, R. och emerald, e. 2017. Narrative research in practice: Stories from the field. I: Dwyer, R., Davis, I. och emerald, e. red. *Narrative Research in Practice: Navigating the Terrain*. Singapore: Springer.

- Flising, B. 1995. *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering*. [SoS-rapport1995:12]. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Giddens, A. 1979. *Central Problems in Social Theory*. London: MacMillan Press.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gubrium, J.F. och Holstein, J.A. 2009. *Analyzing Narrative Reality*. Los Angeles: SAGE Publication, Inc.
- Gustafsson, J. 2003. *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haglund, B. 2015. Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry* 6(2): 209–229.
- Haglund, B. 2016. Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* 1: 64–85.
- Hammersley, M. och Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3rd ed. London: Routledge.
- Hansen, M. 1999. *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hjalmarsson, M. 2013. Governance and voluntariness for children. *International Journal for Research on Extended Education* 1(1): 86–95.
- Johansson, I. 1984. *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. (Göteborg Studies in Educational Sciences 100)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. 1986. *Från arbetsstuga till fritidshem. Ett bidrag till fritidshemmets historia*. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget.
- Lager, K. 2018. Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early Child Development and Care* [Internet]. doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425
- Miller, P. och Rose, N. 2008. *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Plantenga, J. och Remery, C. 2013. *Childcare Services for School Age Children. A Comparative Review of 33 Countries*. European Commission. Childcare services for school age children. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8(1): 5–23.
- Rohlin, M. 2001. *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS förlag.
- Saar, T. 2014. Towards a new pedagogy in the afterschool setting. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(2): 254–270.
- Saar, T., Löfdahl, A., och Hjalmarsson, M. 2012. Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehage forskning* 5(3): 1–13.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. 2010. *Kvalitet i fritidshem. Kvalitetsgranskning Rapport nr 3*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. 2018. *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. 2011. Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Reviderad 2018) Stockholm: Norstedts Juridik kundservice
- Skolverket. 2014. *Allmänna råd och kommentarer: Fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2017a. *PM – Elever och personal i fritidshem läsåret 2016/17*. Dnr 2017:591. Enheten för förskole- och grundskolestatistik: Skolverket.

- Skolverket. 2017b. *Personal i fritidshem 15 oktober 2017*. [Internet]. Tillgänglig från: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/fritidshem/personal> [Läst 03.01.2018].
- Walford, G. 2008. The nature of educational ethnography. I: Walford, G., red. *How to do Educational Ethnography*. London: Tufnell Press.

Björn Haglund är docent i barn och ungdomsvetenskap på Akademin för utbildning och ekonomi vid Högskolan i Gävle Sverige. Några av hans senare publikationer är: Haglund och Peterson: Why use board games in leisure-time centres? Prominent staff discourses and described subject positions when playing with children. *International Journal for Research on Extended Education* (2017); Haglund: Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* (2016); Haglund: Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care* (2015).

Björn Haglund, tidigare address: Institutionen för Pedagogik, Kultur och Lärande vid Göteborgs universitet, Box 100, 405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: bjorn.haglund@ped.gu.se

Björn Haglund, Akademin för utbildning och ekonomi vid Högskolan i Gävle, Kungsbäcksvägen ,47 76 801 Gävle, Sverige. E-mail: bjorn.haglund@hig.se

Komparativ forskning på (barne)institusjoner – forskningsfokus og forståelser av barn og barndom

Ida Marie Lyså

I denne prøveforelesningen¹ vil jeg på ingen måte gi en fullstendig oversikt over foreliggende forskning på (barne)institusjoner, men heller vise til et mindre utvalg forskning på feltet fra skandinavisk/nordisk kontekst, for slik å åpne opp for diskusjon rundt vekselvirkninger mellom produksjon av kunnskap, forskningsfokus og forståelser av barn og barndom – og hvilke implikasjoner slike forståelser kan ha for komparativ forskning, spesielt i forskjellige kulturelle settinger.

Prøveforelesningens tittel presenterer et stort tematisk felt, og jeg har derfor gjort noen avgrensninger: (barne)institusjoner tolkes her som institusjoner for barn, eksempelvis barnehage, skole, fritidsinstitusjoner, helserelaterte institusjoner mm. I denne presentasjonen er det naturlig å fokusere på barnehage, da dette har vært tema for min avhandling. Utvalgt forskning på barnehagen som institusjon, spesielt fra norsk og dansk kontekst, vil brukes som utgangspunkt for analysen, og bidrag fra andre kulturelle kontekster vil benyttes for å problematisere og eksemplifisere tematikken. Med samfunnsvitenskapelig forskning vil jeg spesielt trekke på nyere barndomssosiologi (childhood studies – et multi-/inter-disiplinært forskningsfelt sammensatt av blant annet sosiologi, antropologi og geografi) fra et antropologisk ståsted, i tillegg til litteratur fra et annet relativt nytt forskningsfelt – pedagogisk antropologi.

Jeg vil bruke teoretiske innspill fra sosiologien og antropologen Pierre Bourdieu for å diskutere poeng i presentasjonen, og da spesielt hans fokus på vitenskapelig refleksivitet. Forskning oppstår ikke i et vakuum – vår vitenskapsteoretiske forståelse og tilnærming er tett sammenvevd med historisk tid, vår posisjonering som forsker og vitenskapsteoretiske retninger i de forskningsfelt vi er en del av. Refleksivitet må derfor strekke seg utover feltsituasjonen og utover den individuelle forsker. Jeg ønsker med dette å reflektere rundt noen «sannheter» og forståelser knyttet til tverrkulturell komparativ forskning på (barne)institusjoner som muligens tas for gitt.

Samfunnsvitenskapelig forskning om (barne)institusjoner

For å kunne si noe om samfunnsvitenskapelig forskning på (barne) institusjoner, har jeg blant annet sett på forskningskartlegginger og kunnskapsoversikter fra norsk/skandinavisk kontekst (Alvestad, Johans-

son, Moser og Søbstad 2009; Bondebjerg, Jessen, Jusufbegovic og Vestergaard 2018; Gulbrandsen, Johansson og Nilsen 2002; Nordenbo m.fl. 2010). Jeg har også forholdt meg til utvalgt faglitteratur (dvs. avhandlinger og antologier) fra samme region. Målet med denne delen er å presentere og presisere aktuelle forskningstema, samt diskutere hvordan disse kan fungere som

illustrasjoner på hva som regnes som viktig i feltet – dette vil senere knyttes opp til diskusjoner rundt syn på barn og barndom i det kulturelle og politiske felt hvor denne forskningen finner sted.

Forskningskartlegging – status for institusjonsforskning i Skandinavia

Dansk clearinghouse for utdannelsesforskning har de senere år gjennomført årlige kartlegginger av empirisk forskning på institusjoner for barn (0–6) i skandinaviske land. Denne type kartlegging begynte i 2006, og i 2016 kom rapport nummer 11 i rekken. Denne utstrekning over tid muliggjør en systematisk oversikt og tilgjengeliggjøring av forskning på feltet (Bondebjerg m.fl. 2018: 41). Kartleggingen fra publisering i 2016 viser en overvekt av studier fra Sverige (47 %) og Norge (40 %), med Danmark på 17 % (Bondebjerg m.fl. 2018). Kvalitative studier utgjorde 72 % av utvalget (kvantitative 17%), med forskningsdesign som holdningsstudier («view studies»), etnografiske studier, observasjonsstudier og case-studier, og metoder som observasjon, en-til-en intervju, videooptak og spørreskjema var hyppigst brukt (Bondebjerg m.fl. 2018: 17–20). En stor andel av studiene er beskrivende studier (87 %), 10 % utforsker relasjoner, mens et lavt antall studier fokuserer på «what works» og forskningskartlegging. Aktørene i studiene, dvs. hvem studiene handler om, er hovedsakelig praktikere (pedagoger og pedagog-medhjelpere), etterfulgt av barn mellom 3–6 år (Bondebjerg m.fl. 2018). Av aktører som informerer studiets datainnsamling er praktikere igjen i hovedvekt, mens eldre barn (flere 5 åringer, enn lavere aldersgrupper) også brukes som aktive informanter i intervjuer eller mer passive deltagere under observasjonsstudier (Bondebjerg m.fl. 2018).

Forskningstema som studiene fra 2016

omhandlet var spesielt tema som *undervisning og læring*, dernest *pedagogiske praksiser*, etterfulgt av en «*annet*»-kategori som blant annet omhandlet tema som *lese- og skriveferdigheter, tospråkhet, barns rettigheter og barns læring om og til demokrati* (Bondebjerg m.fl. 2018: 23–24). *Organisasjon og ledelse, læreplan, policy, kvalitet i dagtilbud, barnets perspektiv, like muligheter og sunnhet* mm utgjorde etterfølgende kategorier. Hovedfokusområder i forskningen omhandler altså tema knyttet både til pedagogiske og utdanningsrettede aspekter – som fokus på undervisning og barnehagens virksomhet – samt fremming av politiske og kulturelle verdier som demokrati, barns rettigheter, likeverd og barns perspektiv. Kartlegging av studiene «*Sosiale og institusjonelle aspekter*» viste at kategoriene *relasjoner og kommunikasjon* opptrådte hyppigst, etterfulgt av institusjonen som *lærende organisasjon, ledelse og organisasjon og dagtilbudet som sosialt system med sosiale praksiser* (mindre kategorier var *inkludasjon og ekskludasjon og fysisk miljø*) (Bondebjerg m.fl. 2018: 25). Her ser vi at mellommenneskelig praksis og relasjon regnes som spesielt viktig i forskning på barnehager som institusjon.

I rapporten basert på kartlegging av forskning i 2008, ble *lek, læring og omsorg* vektlagt, med en presisering av hvordan dette fokuset også gjenspeiles i rammeplaner for barnehagene i aktuelle land (Nordenbo m.fl. 2010). Tematikk som *sosiale forskjeller og utsatthet*, fokus på *pedagogene* (profesjonell identitet og utvikling), fokus på *stat og kommune* (planer for førskolen) stod også sentralt. Fra og med dette året ble barn-barn relasjoner og barns praksis i barnehagen et sterkere tematisk forskningsområde (Nordenbo m.fl. 2010). I 2010 etterspurtes også kvalifisert forskning på trivsel, læring og medborgerskap blant barn, og det ble videre presisert at det å

løfte blikket ut over den skandinaviske velferdssammenheng og se på barneliv i andre sosiale og kulturelle kontekster globalt sett, ville være positivt (Nordenbo m.fl. 2010).²

Ifølge kunnskapsoversikter over forskning i barnehagefeltet i norsk kontekst fra 2009 presiseres det at barneperspektivet trer frem stadig tydeligere, i tillegg til et økt fokus på ansattes perspektiver, mens et flerkulturelt perspektiv etterspørres (Alvestad m.fl. 2009). Rapporten viser at trender i forskning viser fokus på mange ulike områder, som språk og matematikk, identitet og kulturforskjeller, digitale medier, natur og miljø, kvalitet i barnehagen, demokrati og medvirkning, samt lek og estetiske fag. I samme rapport etterspørres stadig kunnskap om barns levde hverdagsliv (Alvestad m.fl. 2009: 53). I en rapport om status for norsk barnehageforskning i norsk kontekst fra 2002, presiseres det at forskningsfeltet har behov for en langsiktig kvalitetsheving – og her søkes et ideologisk, historisk og kontekstuell blikk for å kunne forstå barnehagens forutsetninger (Gulbrandsen m.fl. 2002). Sensitivitet til det ideologiske, historiske og kulturelle – dvs. en sensitivitet for kontekst – er et viktig poeng, som også gjenspeiles i de utvalgte forskningsprosjekter jeg vil fokusere på i følgende del.

Utvalgte forskningsprosjekter

Det finnes altså mange måter å tilnærme seg institusjons- eller barnehageforskning på – man kan se på det som et materielt rom, et ideologisk rom, eller et sosialt rom (Gulløv 2004). Man kan se på strukturelle rammer, lovtekster, og studere barnehagens samfunnsmandat eller barnehagen som politisk prosjekt, for eksempel i en historisk ramme. Man kan se på praksiser, hverdagsliv, sosialt samspill og på (forskjellige) aktørers perspektiver på institu-

sjonen. Man kan tilnærme seg barnehagen som dannelsesarena (Ødegaard 2012a), fokusere på sosialiseringssprosessen gjennom å se på livet i barnehagen (Nilsen, 2000) eller tilnærme seg barnehagen som siviliserende institusjon (Gilliam og Gulløv 2015b) – gjennom studier som på forskjellig vis tilnærmer seg barnehagen som institusjon i et sosialt og kulturelt perspektiv. De følgende utlegninger fra forskjellige studier presenterer noen slike innfallsvinkler.

I prosjektet *Barnehagen som dannelsesarena* (BDA), hvor mitt avhandlingsprosjekt inngår, søkes det å se på hvordan barnehagens innhold tilskrives kulturell verdi, og hvordan dette henger sammen med prosesser av meningsskaping, danning og identitetsformasjon. Prosjektet bruker sosialepistemologiske perspektiver, og barnehagen utforskes som en arena for danning, hvor ulike aktørers erfaringer henger sammen med og inngår i sosiale og kulturelle praksiser (Ødegaard 2012a). Begrepet danning har de siste årene fått en sterkere betydning i norsk utdanningsfelt, både på universitetsnivå, i skolesektoren og i barnehagefeltet, og er nå et av hovedbegrepene i rammeplan for barnehagene. Barnehagen forstås her som et sosiokulturelt, ideologisk og fysisk rom – et mangedimensjonelt rom. Danning er innfallsvinkelen til utforsking av barnehagen og tilnærmes som et prosessuelt ord (heller enn et normativt begrep) som omhandler menneskelig erfaring, identitetsutforming og meningsskaping (Ødegaard 2012a). Danning tilnærmes slik som en kontinuerlig prosess som utformes av individet i sosiokulturelle relasjoner – og som kan studeres på forskjellig vis, slik som utvalgte bidragsytere til prosjektet gjør: Elin Eriksen Ødegaard ser på danning gjennom meningsskaping ved bruk av artefakter (symboler, modeller, materiell, og objekter

som språk, leketøy og læremidler) (2012b); Svein Ole Sataøen ser på den historisk lite studerte aktiviteten «perling» i barnehagen, hvorfor aktiviteten er der og hvordan perler blant annet blir brukt til både sysselsetting og disiplinering (2012); Liv Torunn Grindheim ser på puslespill som utgangspunkt for demokratisk dannende praksiser i barnehagen hvor måter å delta på blir skapt av selve spillet, organisering av spillet, og barnas samhandling mens de pusler (2012); mens Åsta Birkeland ser på barnehagens vegger som dannelsesagenter, gjennom en komparativ analyse av en barnehage i Kina og en i Norge (Birkeland 2012).

Sosialiseringsbegrepet, som har blitt anklaget for å være sentrert og forstått innenfor en tilpasnings-ramme i nyere barndomssosiologi, var gjenstand for analyse i Randi Dyblie Nilsens avhandling (2000). I en etnografisk studie fra barnehager i Trondheim, teoretiserer hun sosialiseringprosessen som en dialektisk prosess av tilpasning og motstand, i en prosess av kulturell produksjon og reproduksjon (Nilsen 2000). Gjennom en tredimensjonal teoretisk tilnærming som inkluderer et aktør-, et kultur- og et konflikt/makt-perspektiv, fokuserer Nilsen på hvordan dimensjonen tilpasning-motstand kan hjelpe oss å forstå og beskrive sosialiseringprosessen på nye måter, som også inkluderer og fremhever barns agency – og presiserer at sosialiseringprosessen forventninger og krav også kan møte *motstand*. En slik kulturanalytisk innfallsvinkel viser at barnehagen er en institusjonell sosialiseringarena med en rekke krav og forventninger, hvor både barn og voksne deltar i å konstruere en sosial virkelighet (Nilsen 2000).

Inspirert av Norbert Elias, presiserer Laura Gilliam og Eva Gulløv i boken *Siviliserende institusjoner* hvordan institusjoners oppdragelsespraksiser og siviliserende

misjoner uttrykker kulturelt dominerende oppfatninger av hvordan man skal oppføre seg og omgås andre mennesker – og hvordan slike omgangs-normer både blir et uttrykk for og en forvaltning av samfunnets interesser, samtidig som individuelle institusjoner også deltar i å forme, definere og reproducere slike normer (Gilliam og Gulløv 2015a). Institusjonens relasjon til statsapparater kan da være synlig både i hvordan staten definerer institusjonens oppgaver, samt hvordan institusjoner plikter å informere og redegjøre for sin praksis – en praksis som slik er sammensatt av fortolkninger, i et landskap av forskjellige aktører, politiske rammer og dokumenter, i varierte kulturelle settinger (Gilliam og Gulløv 2015a). Barnehagen som institusjon har i Danmark (og kanskje også i norsk kontekst) en etablert og udiskutabel posisjon – et riktig sted for barn å tilbringe barndommen sin (Gilliam og Gulløv 2015a). Det å *gjøre barn sosiale* presiseres av Gilliam og Gulløv som institusjonenes mål – et ønske om å hjelpe frem en bestemt form for medmenneske i en bestemt type fellesskap (Gilliam og Gulløv 2015a). Denne sosialitet består av en kulturelt akseptert forståelse av passende oppførsel, som i forfatterenes materiale (for dansk kontekst) presenteres eksempelvis som å ha en avbalansert oppførsel (ikke være for mye av noe – for flink, for frempå, for snill), ha god sans for grenser og sosial sensitivitet, samt ha evnen til å samhandle med andre barn, selv om man er forskjellig – på måter som fremhever det harmoniske sosiale fellesskapet (Gilliam og Gulløv 2015a). Som det presiseres i denne boken, er slike verdier ikke universelle eller allmenngyldige, men alltid et empirisk spørsmål. I tillegg er de også i kontinuerlig forhandling innenfor ett enkelt samfunn.

I boken *Pædagogisk antropologi* skisseres et nyere forskningsfelt i Danmark – et

kryssfelt mellom to vitenskapsdisipliner; antropologi med begreper og teorier av sosial og kulturell praksis, og pedagogikk med fokus på (og teoretiseringer rundt) læring, oppdragelse og dannelse (Madsen 2004). I denne boken skriver Eva Gulløv om institusjonslogikker innenfor antropologien – dvs. sammenhenger som forklarer utforming av konkret praksis, og som tydeliggjøres gjennom å avdekke normgrunnlaget som definerer formål og fastlåser praksis i bestemte former i institusjoner (Gulløv 2004). Begrepet institusjon er både uttrykk for konkrete bygninger og virksomheter med veldefinerte samfunnsbestemte formål, og som fellesskap som henger sammen gjennom kulturelle og sosialt praktiserte logikker (Gulløv 2004). Disse logikker regulerer og opprettholdes gjennom praksis, på en og samme tid. Gjennom å se på det relasjonelle – mellom den enkelte som handler, og den institusjonelle orden – fokuserer Gulløv på fire tematiseringer: tilpasning, motstand, avmakt og håndhevelse – dvs. handleformer (anstrengelser) som oppfattes som sentrale for institusjonell praksis (Gulløv 2004: 55).

Relasjonelle aspekter har blitt fokusert på i andre studier av barnehagefeltet i nordisk kontekst, ved bruk av Bourdieus teoretiske begrepsverktøy. Med utgangspunkt i en antropologisk studie av barns betydningsdannelse i dansk barnehage, utforsker Eva Gulløv (1998) betydningsdannelse som deltagelse og forhandling i praksiser av dominans og i lek. Gulløv analyserer her et sosialt felt med spesifikke strukturer av mening og relasjoner av dominans, som inneholder konkurrerende sosiale posisjoner av individer som er opptatt av barns hverdagsliv, inkludert barn selv. Charlotte Palludan (2007) bruker Bourdieu i sin forskning i danske barnehager knyttet til hvordan barn blir differensiert og segregert

gjennom vokale praksiser og prosesser. Ved å fokusere på hvordan to forskjellige «språk-toner» brukes og opptrer i barnehagen, viser hun hvordan ansatte snakker forskjellig med etniske minoritetsbarn (lærings-tone), og danske barn (utvekslings-tone). Språklige mønster forklares slik som ulikt distribuert anerkjennelse, som reproducerer det sosiokulturelle hierarkiet mellom barna i barnehagen (Palludan 2007). Med utgangspunkt i etnografisk feltarbeid i en barnehage i Finland, utforsker Mari Vuorisalo og Leena Alanen (2015) hverdagslige kamper (*struggles*) og praksiser av dominans mellom barn (og lærere), gjennom to former for konversasjon/samtale-kapital. Forfatterne viser hvordan forskjellige former for kapital (ressurser) er tilgjengelig for forskjellige barn, og hvordan både barn og lærere i barnehagen anerkjenner og forsterker forskjeller i barnas sosiale og kulturelle kapital.

Leena Alanen (2009) poengterer at Pierre Bourdieus teoretiske begreper er verdifulle i barndomsforskning fordi de kan utstyre forskeren med «relasjonelle briller» i teori og metode og fordi det er et bidrag i diskusjoner om polariseringer i sosiologisk forskning (og i barndomsforskning), eksemplifisert i dikotomier som individ-samfunn, subjektivisme-objektivisme. Alan Prout og Alison James (1990) påpeker også hvordan denne type teori kan fange både barns *agency* og barndom som sosial institusjon. Bourdieus begreper må alltid knyttes til en bestemt historisk og empirisk virkelighet, noe som også gjør hans teorier anvendelige for kinesisk kontekst. Da han i ovennevnte eksempler har blitt brukt til å tydeliggjøre maktdynamikker og relasjoner som kan være skjulte, ble han i mitt materiale fra kinesisk barnehage brukt i en kontekst hvor hierarki og forskjellsbehandling tok en mye mer eksplisitt form – for ek-

sempel gjennom aktiv bruk av evaluering, kritikk og sammenligning mellom barna. Heller enn å påpeke skjulte sammenhenger, bruker jeg Bourdieu for å tydeliggjøre disiplinering som hverdagslig «alminnelig» sosial praksis, hvor både barn og lærere deltar i hverdagspraksiser som struktureres av og strukturerer gruppens sosiale hierarkier.

Institusjoner for barn befinner seg i en sosial, historisk, kulturell og politisk kontekst, som spiller inn på den form for praksis som foregår i institusjonen, samt på kunnskapsproduksjon om slike institusjoner. Studiene i kartleggingen fra 2016 oppgav finansieringskilde fra *Forskningsråd* (25 %), *ministerie/styrelse/kommune* (13 %), mens universitet og forskningsinstitusjon (6 %) og andre hadde lavere prosentandel (Bondebjerg m.fl. 2018: 34). Det er sammenhenger mellom samfunnsmessige behov og interesser, politiske føringer og lovmessige dokumenter, og akademiske og teoretiske utviklinger i forskningsfeltene. Relasjonen mellom forskningsinteresser og barndomssyn er også relevant å trekke frem. (Barne)institusjonsforskning (for eksempel i barnehagen, som skissert ovenfor) gjenspeiler utviklinger og interesseområder i samfunnet, og henger også sammen med barnets posisjon i forskningssammenheng. Interesse for barnets perspektiv, hverdagserfaringer og den kulturanalytiske tilgang til barnehagen som institusjon som har blitt referert til i forskningen over, er også et produkt av sin tid, og av det syn på barn og barndom som har vært dominerende i skandinaviske samfunn de siste årtiene. Og det er nettopp gjennom institusjonen barnehage, at slike syn, forventninger og forståelser analyseres og tilnærmes i studiene – gjennom studier som fokuserer på danning, sosialisering og sivilisering.

Karen Valentin presiserer på lik måte

at en samfunnsvitenskapelig analyse av utdanning ikke alene kan reduseres til analyse av en institusjon (som skole, eller her barnehage), men fremhever nødvendigheten av å fokusere på andre sosiale og kulturelle kontekster fordi disse er med på å konstituere utdannelsesfeltet i et gitt samfunn. Utdanningsfeltet er også innleiret i samfunnet, og dets historiske, politiske og kulturelle maktstrukturer og verdisystemer setter rammer for menneskelig handling og sosial praksis (2004). Med utgangspunkt i feltarbeid fra et slumområde i Nepals hovedstad Kathmandu, viser hun det spenningsfylte forhold mellom det nasjonale skoleprosjektet i Nepal og individuelle utdannelsesstrategier, og hvordan utdanning sees på som et middel for sosial mobilitet, både økonomisk og sosialt, samtidig som marginalisering og stigmatisering spiller sterkt inn på individers mulighetsrom. Valentin påpeker hvordan moderne skoleformer i «tredje verden» henger sammen med eksport av systemer og verdier fra den vestlige verden f.eks. misjonsvirksomhet og utviklingsbistand) – og at slike standardiserte systemer manifesteres forskjellig i lokal kontekst – man får forskjellige måter å «gjøre utdanning» på (2004). I fortsettelsen skal jeg fokusere på hvordan «vestlige verdier» i form av syn på barn og barndom har blitt gjenstand for liknende argumentasjon.

Forestillinger om barn og barndom

Childhood studies (barndomssosiologien) startet ut som en motsats til regjerende teoretisk syn på barndom som fremtidsrettet, barn som passive mottakere – representert gjennom antakelser om sosialisering som en internaliserings-prosess (som ble utfordret gjennom andre perspektiv på begreper

som sosialisering, danning og sivilisering – som skissert tidligere) og barns utvikling i stadier og trinn (som ble utfordret med fokus på et her-og-nå-perspektiv, ofte med etnografiske metoder), og diskusjoner om barn som «beings» eller «becomings» har vært en del av slike diskusjoner (Lee 2001; Uprichard 2008). I barndomssosiologi har det vært et sterkt fokus på agency, et begrep som de siste tiårene har blitt mer nyansert til å også inneholde relasjonelle, ambivalente, motstridige og komplekse sammenhenger mellom barns posisjon og den sosiale virkeligheten de er en del av (Abebe 2013; Hammersley 2017; Punch 2002; Robson Bell og Klocker 2007). Vestlige narrativer om barns posisjon i samfunnet, barn som rettighetshavere, barns stadig institusjonaliserte og utdanningsrelaterte hverdag er også en del av dette.

Nåtidens barndom i skandinavisk og nordisk kontekst henger tett sammen med de historiske utviklinger som har funnet sted, slik som for eksempel velferdssamfunnet og demokrati-tenkning, likestilling mellom kjønnene og det stadig økende fokus på kvalifisering gjennom utdanning (i tillegg til mange andre faktorer). Fokuset på barns utvikling gjennom kvalifisering og utdanning – samt fokuset på sunnhet og psykisk og emosjonell helse er også virksomt i nordisk kontekst. Som Foucault presiserer i sin bok *Overvåkning og straff* (1977) kan to «store oppdagelser» i det 18. århundre være med på å forklare måten man tenker på utvikling i vestlig kultursfære: *samfunnenes fremskritt* og *individets utviklingsgang*. Samfunnets og individets utvikling i lineær tid – utviklingsmessig tid – henger, for Foucault, tett sammen med disiplin, den fine tvang og skjulte makt som han sier karakteriserer og gjennomsyrrer samfunnet, fordi denne tankegangen fremstår som innlysende og selvfølgelig. Dersom man aner-

kjenner betydningen av et slikt fokus på lineær tid – utviklingsmessig tid – for både individer og samfunn, spiller dette også inn på forståelser av barn og barndom.

Forståelser av barn og barndom varierer i tid og sted. Forskere som Nicola Ansell har imidlertid påpekt at vestlige ideer, forståelser og konstruksjoner av barndom har vært sentrale i forming av politikk og praksis, både i vestlige land, men også i mange andre land i verden (2017). Denne «eksporten» av barndomsforståelser i global skala har foregått eksempelvis gjennom kolonialisme og misjonsvirksomhet, handel og globalisering (internett og populærkultur), internasjonale konvensjoner og da spesielt FNs barnekonvensjon (som alle land utenom USA har ratifisert), samt NGOer (Non Governmental Organizations) og intranasjonale organisasjoner som Verdensbanken og IMF (hvor ratifisering av konvensjoner kunne utgjøre en del av lånebetingelser). Det har blitt argumentert at slike «globale modeller» omhandler en bestemt vestlig middelklasse-forståelse av barndom som ikke nødvendigvis gjenspeiler hverdagsopplevelser til mange av verdens barn. En barndom som er skolebasert med fokus på lek og ansvarsfrihet (ikke arbeid) har (på lik linje med barnekonvensjonen), av noen blitt kritisert for å være Eurosentrisk – fordi den harmonerer spesielt godt med en kulturhistorisk kontekst knyttet til vestlig opplysningstid og verdier som autonomi, rasjonalitet og individualisme. Slike verdier harmonerer imidlertid med fokusområdene for barnehageforskning i skandinavisk sammenheng, som skissert over, slik som for eksempel fokus på utdanning og læring, medborgerskap og demokrati i norsk barnehage, barns perspektiv og rettigheter. Mitt fokus her er ikke å kritisere slike tilnærminger, men å fokusere på at slike samfunnsmessige forestillinger også

utgjør en forståelse som kan oppleves som selvfølgelig og riktig i forskningssammenheng i en nordisk kontekst, men som også kan skape utfordringer i tverrkulturelle komparative studier. Det handler om å utfordre sin egen forforståelse og ikke tre begreper og teoretiske perspektiv over hodene på informanter, men heller la det empiriske feltet informere de tolkninger og vurderinger man gjør seg.

Hvordan arbeide komparativt? Metodologiske refleksjoner

I Norge har man «full barnehagedekning», og en forventning og forestilling om at barnehagen er et «bra sted for barn» å være. Men barnehagens rolle i norsk samfunn har ikke vært slik historisk, og har heller ikke en slik rolle i et universelt perspektiv. Komparativ eller sammenlignende forskning blir derfor utfordrende, fordi man i forskjellige kulturelle settinger har forskjellige forståelser av barn og barndom og hva som oppfattes som «riktig» og «feil» praksis.

Fra min tid ved Høgskolen i Bergen (nå Høgskolen på Vestlandet) ble dette tydelig i kommentarer og reaksjoner fra besøkende forskere og barnehageansatte fra Kina. Når delegasjoner fra barnehager i Kina besøkte norske barnehager, kunne de reagere på at norske barn må sove ute i vogn midt på vinteren, noe som kunne oppfattes som uforsvarlig. De så at barna surret rundt uten mål og mening i timevis i barnehagen, og kunne tolke dette som ansvarsløst. De så levende flammer fra bål, og kniv til pølsepinne-spikking, som jo er farlig. Og de så disser/husker uten gummimatte under, som kunne være risikabelt når man skal passe på barn. En norsk barnehageansatt kan imidlertid se noe helt annet – som at man lar barnet utforske og være nysgjerrig, at man bygger opp det pedagogiske oppleg-

get etter barnas interesser (alltid med fagområder og rammeplan i bakhodet) og at klatring i trær og det å lære seg å håndtere kniv handler om å fostre og skape «robuste barn» (Nilsen 2008). I barnehagene jeg besøkte i Shanghai, var det et sterkt fokus på sikkerhet – barnehagen hadde høye vegger, vakter ved inngangsdøra, gummimatter i hele utearealet, *men* samtidig satt barna uten hjelm på vei til og fra barnehagen i kaotisk trafikk bak en sykkel eller motorsykkel (for en novise i Kina fra Norge kan dette virke paradoksalt – men det tolkes ikke nødvendigvis slik i kontekst). I min avhandling skriver jeg også om disiplinering og dens uttrykk (som forskjellsbehandling, direkte kritikk, sarkasme) og hvordan den ene av barnehagene tok med ungene på en militærskole for barn en dag i året, hvor barna ble utfordret fysisk og spesielt psykisk – og på mange måter kunne slike praksiser i stor grad også kunne omtales som en måte å skape sterkere og kanskje mer robuste barn, i kinesisk kontekst. I norsk kontekst, kunne slike praksiser imidlertid kanskje tolkes som skadelig, en uforsvarlig «lek» med barnas følelser, eksplisitt diskriminering og «lærer-mobbing.» Disse utlegningene er forenklinger, men samtidig sterke indikasjoner og illustrasjoner på betydningen av kontekst. Premissene og rammen – det kontekstuelle – må rede-gjøres for, for at man skal kunne forstå hva som foregår i en gitt kontekst. Dette skaper utfordringer for komparasjon.

I antropologien er komparasjon et sentralt element – da man søker å forstå sammenhenger *innen* samfunn, samt sammenhenger *mellom* samfunn (Eriksen 2010). Gjennom feltarbeid søkes det å gjøre rede for kulturell variasjon, samtidig som man ønsker å utvikle teoretiske perspektiv på kultur og samfunn. Historisk sett har komparative begreper – angivelig «kultur-

nøytrale» ord (selv om dette er diskutabelt) som «slektskapssystemer» eller «kjønnsroller» blitt studert inngående i forskjellige samfunn, for etter hvert å kunne utforske fellestrekk mellom samfunn (Eriksen 2010). Spenningen mellom det partikulære og det universelle refereres ofte til gjennom begrepet etnosentrisme: den norske antropologen Fredrik Barth skrev i 1972 om problemet ved å bruke en *felles målestokk* for å vurdere alle samfunn. Ved å vurdere andre menneskers liv fra eget ståsted og egne kulturelle verdier, dvs. gjennom å plassere egen «ethnos» i sentrum, vil man ikke kunne forstå samfunn på egne forutsetninger, men rangere ut i fra egen målestokk (Eriksen 2010). For å kunne tilnærme seg og forstå et samfunn på en tilnærmet fordomsfri måte, er kulturrelativisme et uvurderlig teoretisk premiss og metodisk hjelpemiddel i antropologisk sammenheng (Eriksen 2010) – i kombinasjon med langvarig antropologisk feltarbeid og deltagende observasjon. Dette poenget er også høyst relevant for (barne)institusjonsforskning.

- Når delegasjoner fra barnehager i Kina besøkte norske barnehager, kunne de reagere på at norske barn må sove ute i vogn midt på vinteren, noe som kunne oppfattes som uforsvarlig.

Som presisert av Bourdieu (1992) er språket i seg selv problematisk i forsknings-sammenheng, fordi måten man snakker og tenker om den sosiale verden er ladet. Språket er i seg selv en enorm beholder av naturaliserte prekonstruksjoner som ikke oppfattes som konstruksjoner, men som kan fungere som ubevisste instrumenter for konstruksjoner, fordi de opptre som sosiale forståelses-kategorier som deles av «hele samfunnet» (Bourdieu 1992: 241).

Barn eller barndom er slike typer konstruksjoner, som kan ha en selvfølgelig mening i en bestemt kontekst. Måten barndom konstitueres og forstås i en norsk setting kan være tett knyttet opp til alder, og et medisinsk og psykologisk rettet fokus som vektlegger trinnvis utvikling. Alder har stor betydning i norsk kontekst og barns liv inndeles i aldersrelaterte kategorier allerede før de kommer ut i verden, mens de fremdeles er i magen. Alle barn i Norge blir også automatisk registrert ved fødsel. Dette fokus er imidlertid ikke universelt. I en artikkel om diskurser rundt barns rettigheter og god/riktig barndom (*proper childhood*) i Etiopia, problematiserer Tatek Abebe og Tamirat Tefera slike antagelser. I Etiopia er det mange som ikke vet sin kronologiske alder og registrering ved fødsel er ikke en selvfølge – sosial alder og sosial posisjon (som inkluderer forventninger til sin aldersgruppe, samt tilhørende rettigheter, plikter, ansvar) er adskillig mer relevant i kontekst (Abebe og Tefera 2014). Begrepet barn (dvs. det engelske begrepet *child*) eksisterer ikke i tilsvarende form på amharisk, fellesspråket i Etiopia. NGOen Redd Barna Norges oversatte hefte til amharisk benytter begrepet *hitsan* når de refererer til alle barn under 18 år. I Etiopisk kontekst viser dette begrepet, ironisk nok, til «noen som er umodne» (someone immature – ofte tiltenkt yngre barn, en infantilisering av barnet). Denne oversettelsen motsier derfor det «progressive» barndomsbildet som representeres og frontes i FNs barnekonvensjon (Abebe og Tefera 2014: 57–58). Dette eksemplet illustrerer at vårt forhold til språk og begrepers betydning kan tas for gitt, og må vies oppmerksomhet.

Dersom man anerkjenner at forskeren er kvalitativ forsknings viktigste metodiske verktøy, samt at det er umulig å være nøytral i forskningsmøter, kan man kanskje

argumentere at en implisitt form for komparasjon potensielt sett er en karakteristikk i slike sammenhenger. Transparens og refleksivitet, både i feltsituasjonen og i en større vitenskapelig sammenheng, er nødvendig, både for å redegjøre for relasjonelle aspekter, ubeviste og beviste antakelser og forståelser, og for å potensielt kunne få øye på og løfte opp tatt-for-gitte sammenhenger i kvalitativ forskning.

Forskningens utgangspunkt og synspunkt

Denne prøveforelesningen – med de valg av perspektiver, teoretiseringer, begreper og viklinger som har blitt foretatt – er skrevet fra ett bestemt synspunkt. Som Bourdieu påpeker med sitt begrep «participant objectivation» (deltagende objektivering) – er det nødvendig for forskeren å være refleksiv i forhold til sin egen for forståelse og teoretiske blikk og det vitenskapsteore-

tiske felt man beveger seg i (Bourdieu og Wacquant 1992: 68–69). Uten å gå for detaljert til verks i en analyse av min egen situasjon, må det presiseres at forskeren selv også er et produkt av sin tid, av sin posisjon i det akademiske felt, av personlige og arbeidsrelaterte erfaringer, av de bøkene og artiklene man har lest, fagene og forelesningene man har tatt og holdt, diskusjonene og samtalene man har vært engasjert i både med studenter, veiledere og kollegaer – alt dette henger sammen med den tilnærmingen og det perspektivet man har i møtet med det empiriske feltet, hvordan man møter andre mennesker, hva man er interessert i, og hvordan man tolker det man leser, hører, ser og opplever. På samme måte vil slike aspekter være relevante når man skal besvare en foreskrevet tittel og skrive en prøveforelesning for en disputas, fra sin posisjon i feltet, med sin forståelse av tematikken.

Noter

¹ Teksten er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesning for disputas, med tittelen: «Presentér og diskutér samfunnsvitenskapelig forskning om (barne)institusjoner, og reflekter over hvordan man kan arbeide komparativt med institusjonsforskning.» Disputasen ble avholdt ved Norsk senter for barneforskning, Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, 1. juni 2018. Tittel for avhandlingen: *Duties and Privileges: an Ethnographic Study of Discipline as Relational Practice in two Urban Chinese Kindergartens*. Sammendrag av avhandlingen fins i egen spalte i dette nummeret av *Barn*.

² Prosjekter som inneholder flere kulturelle nedslagsfelt ble registrert i rapporten fra 2018 (Bondebjerg m.fl. 2018).

Referanser

- Abebe, T. 2013. Interdependent rights and agency: the role of children in collective livelihood strategies in rural Ethiopia. I: K. Hanson og O. Nieuwenhuys, red. *Reconceptualizing Children's Rights in International Development. Living Rights, Social Justice, Translations*. UK: Cambridge University Press.
- Abebe, T. og Tefera, T. 2014. Earning rights. Discourses on children's rights and proper childhood in Ethiopia. I: A. Twum-Danso Imoh og N. Ansell, red. *Children's Lives in an Era of Children's Rights. The Progress of the Convention on the Rights on the Child in Africa*: 53–71. London: Routledge.

- Alanen, L. 2009. Rethinking childhood, with Bourdieu. I: A.-M. Markström, Simonsson, M, Söderlind, I og Änggård, E., red. *Barn, barndom och föräldraskap*: 307–324. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. og Søbstad, F. 2009. Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Norsk barnehageforskning* 2(1): 39–55.
- Ansell, N. 2017. *Children, Youth and Development* 2. utg. London, New York: Routledge.
- Birkeland, Å. 2012. Barnehagens vegger som dannelsesagenter – en komparativ analyse. I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som dannelsesarena*: 157–180. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bondebjerg, A., Jessen, A., Jusufbegovic, L. og Vestergaard, S. 2018. *Forskningskortlægning og -vurdering af skandinavisk dagtilbudsforskning for 0–6-årige i året 2016*. Lastet ned fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/forskningskortlaegning-2016>
- Bourdieu, P. 1992. The practice of reflexive sociology (The Paris Workshop). I: P. Bourdieu og L. J. D. Wacquant, red. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Great Britain: Polity Press.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. 1992. The purpose of reflexive sociology (The Chicago Workshop). I: P. Bourdieu og L. J. D. Wacquant, red. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Great Britain: Polity Press.
- Eriksen, T. H. 2010. *Små steder – store spørsmål* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. 2015a. Siviliserende institusjoner. Barneoppdragelse i det danske velferds-samfunnet. I: L. Gilliam og E. Gulløv, red. *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*: 277–313. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. 2015b. *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grindheim, L. T. 2012. Puslespel som utgangspunkt for demokratisk dannende praksisar i barnehagen? I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som dannelsesarena*: 201–221. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. og Nilsen, R. D. 2002. *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd, Område for kultur og samfunn.
- Gulløv, E. 1998. *Børn i fokus: et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavsbørn*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Gulløv, E. 2004. Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: U. A. Madsen, red. *Pædagogisk antropologi – refleksjoner over feltbaseret viden*: 53–75. Denmark: Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, M. 2017. Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood* 24(1): 113–127.
- Lee, N. 2001. *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Madsen, U. A. 2004. Indledning. I: U. A. Madsen, red. *Pædagogisk antropologi – refleksjoner over feltbaseret viden*: 7–11. Denmark: Hans Reitzels Forlag.
- Nilsen, R. D. 2000. *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nilsen, R. D. 2008. Children in nature: Cultural ideas and social practices in Norway. I: A. J. James, A. red. *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*: 38–60. London: Palgrave.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Søgaard Larsen, M., Moser, T., Thornval, M. 2010. *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Palludan, C. 2007. Two tones: the core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood* 39(1): 75–91.

- Prout, A. og James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James og A. Prout, red. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Punch, S. 2002. Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. *Journal of Rural Studies* 18(2): 123–133.
- Robson, E., Bell, S. og Klocker, N. 2007. Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people. Young rural lives. I: R. Panelli, S. Punch og E. Robson, red. *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth*: 135–148. USA: Routledge.
- Sataøen, S. O. 2012. Perler, perlebrett og perling som danningsinnhold i barnehagen. I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som danningsarena*: 181–200. Bergen: Fagbokforlaget.
- Uprichard, E. 2008. Children as «being and becomings»: Children, childhood and temporality. *Children & Society* 22(4): 303–313.
- Valentin, K. 2004. Kontekstualisering og komparasjon – et antropologisk blik på utdanning i Nepal. I: U. A. Madsen, red. *Pædagogisk antropologi – refleksjoner over feltbasert viden*: 30–52. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Vuorisalo, M. og Alanen, L. 2015. Early childhood education as a social field: Everyday struggles and practices of dominance. I: L. Alanen, L. Brooker, og B. Mayall. Red. *Childhood with Bourdieu*: 78–98. UK: Palgrave Macmillan.
- Ødegaard, E. E. 2012a. *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E. 2012b. Meningsskaping i bruk av artefakter. I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som danningsarena*: 91–112. Bergen: Fagbokforlaget.

Ida Marie Lyså har mastergrad i antropologi fra Universitetet i Bergen og ph.d. i tverrfaglig barneforskning ved Norsk senter for barneforskning, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Doktorgradsprosjektet hennes omhandler disiplineringspraksiser i kinesiske barnehager, tilnærmet som relasjonell hverdagspraksis. Doktorgradsarbeidet er finansiert av Høgskolen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser er barn og unges hverdagsliv og relasjoner i forskjellige kulturelle kontekster. Lyså er ansatt som postdoktor ved Norsk senter for barneforskning, hvor hun er engasjert i et prosjekt som utforsker unges perspektiver på samtid og fremtid i Ghana.

Ida Marie Lyså, nåværende adresse: Norsk senter for barneforskning, Inst. for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), NO-7491 Trondheim, Norge. E-mail: ida.marie.lysa@ntnu.no

Enhancing learning practices by understanding formal and informal ways of using computer games¹

Kristine Øygardslia

Introduction

A 12-year-old boy – call him Lucas – is in the middle of a boss fight. This is a challenging test, in which he must beat an enemy harder than any he has encountered before. Through hours and hours of play, he has prepared for this moment. Now, he must combine and apply all of his skills to perform at his very best. If you were to try to speak to him, he would probably be so immersed in the game world that he would not even notice you. Tomorrow at school, however, he will tell his friends how he beat the boss and advanced in the game. He will be considered one of the experts within his peer group. He and his friends will then spend their breaks discussing strategies for the game, perhaps looking up YouTube videos of their favorite Internet celebrities playing the game. If it is anything like I was at that age, he will probably be thinking more on that day about the game than about the lesson his teacher has prepared about European Explorers.

His teacher – call her Sally – notices this. She also knows that Lucas is not a special case; after all, most kids of his age in Norway regularly play digital games (Medietilsynet 2018). Sally would like to know if it is possible to design learning activities for her students in a way that *connects* the learning to what matters to them, making the topics they cover in class seem more relevant. At the same time, she wonders what it is about these computer games that enables an 11-year-old to remember hundreds of Pokémon, as well as details about how they evolve, their strengths, and where to find them (Gee 2005), while they struggle to put letters together correctly or to remember where to place Italy on a map. Perhaps, she thinks, games involve some learning principles that could be utilized when designing her lessons?

Games and game elements permeate much of our society – so much so that some researchers argue that *play* is a key characteristic of the time we live in. Some call this the *ludification of culture* (Frissen et al. 2015), meaning that our culture has become more playful. Do you lack the motivation to exercise? Then grab your cellphone, put on your headphones, and see if it is easier to run when you are being pursued by zombies (Six to Start 2012). Do you want to meet new people in your neighborhood? Go hunting for Pokémon (Niantic 2016), and chat with the fellow collectors you encounter while looking for the rare Pokémon recently spotted near the local supermarket. Even such things as finding a job has been gamified; add a few more details to your professional network profile, and you will level up!

Perhaps, then, it makes sense when designing learning practices to draw on young people's use of computer games and the challenges they entail. That is the idea I wish to explore in this presentation, guided by the following question: "How can the design of learning practices be enhanced by understanding formal and informal ways of using computer games?" This intriguing question relates to interest-driven activities involving new literacy skills. What are the learning properties of computer

games? What are the characteristics of formal learning environments, and how do all of these elements fit together when designing learning practices?

My interpretation of this question involves the following central elements: *designing learning practices*, *computer games*, and *formal and informal* use of computer games. As this is an extensive topic, I had to make some choices in relation to focus. First, while many of the principles that inform game-oriented learning design are applicable to all ages, I have chosen to focus here on *young people's use* of computer games. This relates to a second choice I have made, which is to center the discussion of designing learning practices on *designing for formal learning environments*. Finally, I have interpreted *formal and informal ways of using computer games* as computer game use in *formal settings*, such as classrooms, and in *informal settings*, such as playing or making games at home.

Central game elements for learning

I will begin by exploring the medium at the center of the question: computer games. I use this term here to refer to digital games on consoles of any kind, including TV, handheld devices such as the Nintendo DS or the iPad, and computers.

I will not engage in any further discussion of terminology, as it is more exciting to explore what games *are*. This may seem to be something we intuitively know, but designers and researchers still debate the issue. One common definition is that a game is “a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that result in a quantifiable outcome” (Salen and Zimmerman 2004: 80). Putting it more simply, game designer Scott Rogers (2010) defined a game as an activity that requires at least one player, has rules, and has a victory condition. The main building blocks of a game are the *game elements*; these include the game mechanics – what you *do* in the game, the game *story*; the aesthetics – what the game looks like and feels like; and the *technology* used to create the game (Schell 2008).

For present purposes, I will look instead at which elements of computer games are most relevant when designing learning

practices. In this regard, you will probably get somewhat different answers, depending on who you ask (see for example Flanagan and Nissenbaum 2014; Isbister 2016). However, in terms of properties of computer games I consider important for learning design, I would name four in particular: 1) *meaningful choices*; 2) *flow*; 3) *social mechanics*; and 4) *narratives*.

Meaningful choices

Consider first the element of *choices*. The well-known game designer Sid Meier, whose work includes the strategy game *Civilization* used widely in classrooms, is often quoted as saying that “a [good] game is a series of interesting choices” (e.g., Isbister 2016: Kindle location 333). This reflects a key property of computer games that sets them apart from other media: they are interactive. When playing a game, you are not only observing events unfolding, you are actually *playing* as that character, making choices and experiencing the consequences of the choices you make. After all, in what other media do people actually refer to the main character as “I”?

Many games designed for educational purposes share *simulation* as a central element. This is a useful principle when designing for learning, as it allows players to test connections in a safe environment

and how their choices will affect the game system as a whole. Consider, for example, the game *PeaceMaker*, a government simulation game in which the objective is to find a peaceful solution to the Israel-Palestine conflict (ImpactGames 2007). Here, one plays either as the Israeli prime minister or as the Palestinian president. Throughout the game, the player must make choices about the actions they will take to achieve the game objective. Should I make a speech, or spend money on cultural activities? How do I respond to a suicide bombing or the assassination of a politician? Each action influences what the Israeli and Palestinian people think of you, and what the international community thinks of you. It is not always easy to anticipate the results of your actions, which may sometimes be exactly the opposite of what you expected. Games like these present complex systems in a simplified way, promote empathy, and serve as a point of departure for discussion and reflection (see for example Gee 2007).

Choice

The next aspect of computer games that I consider central to learning is *flow*. You may have experienced this when you engage in an activity you enjoy and become so completely engrossed that you forget about everything around you. Suddenly, you look at your watch and it is *midnight*! What happened? You have experienced what Csíkszentmihályi (2014) calls the state of *flow*. This may happen when you engage in an activity characterized by clear goals, a good balance between the level of challenge and your skill level, and clear and immediate feedback on your actions (Csikszentmihályi, Abuhamdeh and Nakamura 2014) rock-climbing, chess, dance, basketball, music composition. This is central to peo-

ple's enjoyment of challenges and going on to master them. Games are good at this, not least because they can adapt to the player's skill level. For these reasons, flow is central to designing for learning.

Social mechanics

A third key element of computer games is *social mechanics*. Consider first the collaborative element of these games. Earlier research, such as positive psychology, emphasized how collaborating in pursuit of a common goal can create a positive feeling of being part of something meaningful (McGonigal 2011). An example of this is collaborating with your guild on a mission in an online multiplayer game such as *World of Warcraft*. Similarly, in the Facebook game *Half the Sky Movement: The Game*, one uses social mechanics to address real-world problems (Frima Studio 2013) by inviting and competing with friends to take *action*, donating money for vaccines, or signing a petition. Games can also be played together around the same screen, collaborating or competing with your friends and family. Many game players know the joy of *finally* being able to overcome a sibling in *Mario Kart* (Nintendo 2017) or have experienced the joy and frustration of trying to run a kitchen with their significant other in *Overcooked* (Ghost Town Games 2016). Games that are played alone can also include social elements. By simulating real-world situations, games can lead us to reflect on experiences and situations, almost as if they had actually happened to us (Isbister 2016).

Narratives

A final key element in learning design is *narratives* (Malone 1981; Rieber 1996; Donlinger 2007; Gee 2007). Games researchers hold different views on the importance

of story in games (Egenfeldt-Nielsen, Smith and Tosca 2008), some assigning greater significance to interactive elements. Nevertheless, it can be argued that narratives are at the core of learning from games, providing a *context* for what students learn and promoting reflection on what might have happened if events had played out a little differently, as for instance in a game about a historical event (Simons 2007). For effective learning, however, players need to find the narrative interesting (Rieber 1996). We know, for instance, that young people will work their way through a game in a second language and slightly above their skill level because they find the story so intriguing and really want to know what will happen next.

Returning for a moment to Sally, the teacher presented earlier, perhaps she would think that adding a narrative is an easy way to make this challenging topic easier for my students. However, I would advise her to think carefully, as this is also one of the potential pitfalls of game-oriented learning design, leading in some cases to what has been called *chocolate-covered broccoli* (Laurel 2001). This is what happens when one tries to make a topic more appealing by adding a fun narrative layer to a game without ensuring that it aligns with the game mechanics. This is one reason why many *edutainment* games based on a skill-and-drill formula – memorizing facts, but with a fun layer (Dondlinger 2007) – have such a bad reputation.

In summary, Sally has a toolbox of four game elements that she can use when designing for game-enhanced learning: *meaningful choices*, *flow*, *social mechanics*, and *narratives*. These are central to learning, both when *playing* games and *making* games. I will return to this later.

Computer game use in formal and informal settings

Computer game use in informal settings

Having established what games *are*, and some of the ways in which they can inform learning design, I want to discuss how they are used in different settings – *formal* and *informal* use of computer games. As mentioned earlier, playing computer games is a common pastime; in Norway, 96% of boys and 63% of girls aged 9–18 play computer games. Among nine-year-olds, 93% of both girls and boys play games (Medietilsynet 2018), the most popular of which are the building game *Minecraft* (Mojang 2009) and the football game *FIFA* (EA Sports 1993). For many young people, playing games is a social activity – inviting friends over for a soccer match on their PlayStation, for example, or logging on to a *Minecraft* server to show their newest building project to a friend online.

However, young people's use of computer games is not just about *playing* games; it may also include an element of *creation*. In the case of *Minecraft*, currently one of the most popular games among young people in Norway, players build content – houses, cities, a model of Nidaros cathedral – that can be explored by other players. Similarly, while players over the world have for decades enjoyed jumping around on platforms and mushrooms with Super Mario, the tool *Super Mario Maker* (Nintendo 2015) now allows them to build their own levels. With the newly released Nintendo Labo (Nintendo 2018), players can use cardboard to transform their Nintendo Switch into musical instruments, robots and fishing rods. For aspiring game developers, software such as *Microsoft Kodu* (Microsoft Research 2017), MIT's *Scratch* (MIT Media Lab 2017), and *RPG Maker* (Enterbrain 2011) has made

it possible to make digital games without the technical expertise needed previously.

Henry Jenkins is among those researchers who argue that young people today are part of a *participatory culture* (Jenkins et al. 2009) in which they are not only being consumers of digital media but also *producers*. In relation to games, this refers not only to *making* games but also to creating blog-posts about computer games, discussing and sharing YouTube videos, collaborating to solve problems in virtual worlds, and participating in game-modding communities. These activities, which Jenkins refers to as *affiliations*, *expressions*, *collaborative problem solving* and *circulations* (Jenkins et al. 2009) involve new literacy skills that young people must have if they are to participate fully in contemporary society. This new media culture also poses some challenges (Jenkins et al. 2009; Kafai and Burke 2015). How can we teach young people to create media ethically and to participate in online communities? How can we make sure that everyone has access to these new literacy skills? What is the school's role in this process?

Computer games in semi-formal settings

Before moving on to the use of computer games in formal settings, it seems useful to consider *semi-formal learning* environments such as organized youth clubs, summer camps, and after-school contexts. These sites are often adult-led and organized but are not bound to classroom curricula or testing regimes. Research on creating computer games is often conducted in these contexts (Hayes and Games 2008; Kafai and Burke 2015) and commonly relates to learning programming – for example, using the programming tool *Scratch* in youth clubs (e.g., Peppler and Kafai 2007). The findings from these research projects indicate that

game-making in these settings offers a safe way of exploring alternative career paths (Sheridan, Clark and Peters 2009), increases understanding of computer science (Denner, Werner and Ortiz 2012), and gets girls interested in computer science (Çakır et al. 2017). There is less research on creating games related to topics such as social studies, and semi-formal learning environments also invite more research on how game design can be incorporated into the curriculum.

Computer games in classrooms

Games are widely used in formal learning environments. In 1985, many young people would have been glued to their computer screens while trying to piece together geographical clues to locate the master thief Carmen Sandiego (Broderbund 1985). This early educational computer game was used to teach geography and achieved wide popularity. In Nordic countries, many 90s kids (like myself) fondly remember the game *Backpacker* (TATI Mixedia, Aniware AB and Pan Vision AB 1995) – travelling around the world as quickly as possible, memorizing the cities in countries we visited, and even taking a job sorting fish to pay for our travels.

Decades later, game-based learning research is growing rapidly, including studies of the use of computer games in formal learning settings such as the classroom. There are several reasons for taking games into the classroom: as a point of departure for discussion and reflection, as a safe environment in which to explore difficult concepts, to contribute to skill development, and to provide a narrative context for learning about a given topic (Grof et al. 2016). Games can also be used to *connect* learning to young people's interests, an argument that will be explored in more detail later.

Classroom use includes both commercial off-the-shelf games and games developed specifically for educational purposes. In Bergen, for example, there is an upper secondary school where students play the adventure zombie game *The Walking Dead* (Telltale Games 2012) to discuss moral dilemmas in ethics classes (Staaby 2015). In elementary schools, students learn algebra using the game *DragonBox* (WeWantToKnow AS 2012) or learn to read using Poio (Poio AS 2016). For many students, the quiz game *Kahoot!* (Kahoot! 2013) has become one of their favorite parts of the school day, demonstrating that the competitive element of games is a core factor in sustaining student motivation (Wang 2015). Indeed, most students *like* game-based learning; one study found that 93% of students found that games in the classroom were more motivating than text-based approaches and offered a useful way of learning difficult concepts (de Freitas 2006). Creating games is also a popular learning activity in formal settings; designing games has been linked to greater creativity and more positive attitudes to mathematics, as well as being used to refine narrative skills (Robertson and Howells 2008; Eow et al. 2010; Ke 2014).

However, introducing game-based learning into the classroom also involves some challenges. These include demands for testing and resistance from parents (Ito et al. 2013), as well as challenges perceived by students. For example, one study showed that students found it difficult to understand how to frame game-based learning activities in the classroom, which they associated with leisure time rather than school (Lantz-Andersson, Vigmo and Bowen 2016). On the other hand, research on designing games to learn mathematics has shown that students spend more time

working on design elements and creating stories than on discussing mathematical topics (Ke 2014). A study of learning by designing games in a literature class showed that while students became better at collaborating and using technology, their writing skills did not improve (Oldaker 2010). There is some evidence that introducing games into classrooms is challenging because some students may fail to understand the purpose of the activity (Squire 2005).

This raises two important points. First, as noted by Squire (2008), it is not a given that learning will happen when games are introduced into the classroom, and many factors contribute to determining whether this will prove successful. Second, while students may find it motivating when an activity associated with home is introduced into the classroom, they may also find it difficult to understand how the activity aligns with formal learning.

In discussing computer game use in informal, semi-formal and formal settings, it is important when designing learning practices to note that these are not entirely separate or static domains, as learning and computer game use may draw on any or all of them. This issue has attracted the interest of researchers in a number of fields, including game studies, education, and literacy studies. For example, Silseth and Erstad (2018) explored how teachers draw on students' leisure experiences to contextualize their classroom teaching, and Potter (2013) advises researchers to work with teachers and students to explore media-based learning at home, at school, and in in-between settings. In my own research, I have also observed the connections between learning at home and at school, and I will return to this issue later.

Design of learning practices

Learning through design

Returning now to Sally, the teacher referred to earlier, how can research on games in *informal*, *semi-formal*, and *formal* learning contexts help to enhance her design of learning practices? In this regard, it is useful to revisit the central elements of *design* and, specifically, designing for learning. While the question can be approached in many ways, Selander and Kress' theoretical approach *Designs for Learning* (Selander 2008a; Selander and Kress 2010) seems especially useful. One of their key ideas is that media cultures and young people's leisure patterns have changed and are now characterized by globalization, digital learning resources, and participation (Selander 2008b). This has implications for how we understand learning and knowledge and for how students' identities are formed. From this perspective, learning is seen as increasing one's ability to engage with the world in a way that is meaningful. In this regard, *design* is central – to *teachers*, who design learning environments and learning practices for students, and to *students*, who design their own paths to learning (Selander and Kress 2010).

So, what is design? According to Selander and Kress (2010), design means creating something new or recreating something to use it in a new way. For teachers, the term *didactic design* refers to how they shape social processes to create a good environment for learning. One model of relevance in this regard is the *Learning Design Sequence* (Selander 2008a). This is often used to explore students' *learning*, but I find it useful as a tool for designing learning practices, as it takes account of the discrete elements that characterize learning in different settings. This model of learning

in *formal* learning environments emphasizes the need to take account of *learning resources*, the *curriculum*, and *institutional norms*. The teacher begins by introducing the students' task. Students then work on this task, often collaboratively and using different forms of media. In so doing, they design their own relationship with knowledge (Selander 2008a), transforming knowledge into something they find meaningful – for example, finding information about Viking kings and turning it into a game. In a third stage, students present and reflect on their work and their process, which also serves as an evaluation stage for the teacher. This framework seems likely to be of use to Sally when designing game-enhanced learning practices.

The idea that designing is a powerful way to learn informs *constructionism*, one of the most prominent ways of thinking about learning by designing computer games. The term was coined by Seymour Papert, a professor at MIT, who first suggested that young people could learn by designing for computers (Papert 1980). He postulated that learning is more effective when people engage in creating an external artifact, based on an activity that they themselves find meaningful (Papert and Harel 1991), such as designing computer games.

Constructionist research on game-making also highlights the *social* and *cultural* dimensions of designing computer games (Peppler and Kafai 2007; Kafai and Burke 2015). The social dimension emphasizes collaborative aspects that include making games to enhance collaborative skills and designing for a larger audience (Kafai and Burke 2015). The cultural aspects of this activity include what it is to be seen as a good gamer in our culture, as well as questions of gender and ethnicity in the context of games and gaming (Kafai and Burke 2015).

For example, Sally might wonder whether, by making games, her students can help to challenge representational stereotypes in games, and what is seen as a good game.

Learning principles in computer games

Having explored the formal and informal uses of computer games and the design of learning practices, it is useful to ask *how* understanding formal and informal ways of using computer games might enhance the design of learning practices. The examples below illustrate how other researchers have explored this question.

Anyone with an interest in game studies or literacy studies is likely to be familiar with the work of the American professor James Paul Gee. Unlike young people today, Gee did not grow up playing computer games. However, his *son* did, and Gee enjoyed observing him and helping him while he played. Eventually, he started playing games himself; he was fascinated by what makes a player invest so much in playing and mastering a game that is long, hard and challenging (Gee 2007). His analysis of games and play led him to formulate a series of design principles used in computer games that also serve as good *learning* principles. As one example, imagine playing the hero in a fantasy action-adventure game. You have recently learned that a horrible wild beast is planning to destroy your beloved village, and you know you cannot allow *that* to happen. Having heard that, somewhere in the village, there is a sword hidden in a secret cave, you go exploring. Luckily, you find it quite quickly, as it is hidden not far from your backyard. You have never held a sword in your life; in fact, you have never even left the village. However, with the help of your friends, you practice repeatedly, cutting weeds and chopping wood until using the sword becomes almost

automatic. Finally, you convince the village elder that you are ready to face the beast. However, when you try to beat the “boss,” you realize that, in spite of all that practice, your skills are no longer enough, and you also need a shield if you are to win.

This principle is called the *cycle of expertise* (Gee 2007). Learners are given a challenging problem; they practice a skill until it is almost routine, but then, they face a new challenge that requires them to rethink how to use their skills and how to integrate them with new knowledge and skills. As a means of facilitating mastery in any domain, this is a useful principle when designing for learning.

The Quest to Learn school in New York is among those that have attempted to design a curriculum based on computer games principles. The school’s learning philosophy draws on seven principles inspired by game-based learning (Quest to Learn 2017). First, *everyone is a participant* and can contribute to activities in different ways. Second, the aim is to *create a challenging environment*, and third, the approach encourages *learning by doing*. Other principles include giving students *immediate feedback*; attempting to *reframe failures at iterations*; *stressing interconnectedness* of work, skill, and knowledge, both in and outside communities; and *allowing for play*. Like our hero who must learn new skills and battle monsters, the school introduces *mission levels*, in which students build up skills and competence (for example, in mathematics) before having to use those skills on a boss level (Quest to Learn 2017). In some ways, this is not unlike what is commonly known as a test, but there is a key difference: if you do not succeed on a boss level, you can simply go back, refine your skills, and try again, which is an interesting way of reducing the fear of failure.

Connected learning

Having looked at how gameplay can yield design principles for learning, it is interesting to consider whether computer games can inform learning design in other ways. Computer games are an important feature of young people's leisure activities, and I noted earlier that researchers have explored how learning can be rendered more relevant by drawing on their interests. In this regard, researchers like Mizuko Ito and her colleagues have argued for *connected learning*, which they argue is achieved when a young person can link their personal passions and interests to academic achievement, supported by peers and caring adults (Ito et al. 2013). This includes utilizing the potential of digital media, linking home and school learning contexts, and supporting peer learning – for example, by drawing on young people's use of computer games.

- In playing computer games, then, media production, popular culture, and students' own experiences become fuel for their learning activities.

While this sounds like a wonderful idea, it is important to be aware of some challenges and pitfalls when connecting learning to young people's interests. For example, Jenkins has argued that turning an element that young people care or are excited about into a formal education activity introduces vulnerability (Jenkins, Ito and Boyd 2016). For example, imagine that Lucas, the boy introduced at the outset, is seen within his peer group as an expert in making small games, employing easy-to-use software such as RPG Maker. This is one of his favorite spare-time activities – something he feels he is *good* at, and an important part of his identity. By bringing this skill into

the classroom, it is suddenly exposed to the scrutiny of teachers and peers, and is perhaps subject to evaluation by curriculum standards. For Lucas, this may not necessarily be a positive experience.

Game design in the classroom

Having explored formal and informal uses of computer games, and how these might enhance learning design, I will now explore this further by referring to some examples from my own PhD project, where I studied 11 and 12-year-old students who collaborated to design their own computer games, based on history topics from their social studies curriculum.

I noted previously how categories such as informal, semi-formal and formal learning are not necessarily static. In my own research, I observed how students orient themselves to these domains.² Data from all stages of the project revealed the interplay between leisure and school. One interesting example was a dialog between the teacher, Katherine, and one of her students, Alvin. With his friend Mathias, Alvin was making a computer game about the Viking age, and as they worked on the dialogue between the characters, Katherine came over, looked at the screen, and corrected their grammar. When the student replied "But this isn't school," Katherine quickly pointed out that this is *absolutely school*. At that point, the student acknowledged that yes, he knows it is school.

This is an example of how the *teacher* was able to keep the activity within the borders of classroom learning, even though her student challenged this. More interesting, however, was the way in which the *students* themselves either drew on their leisure experience or challenged other students who attempted to do so. In another example, Sander had been practicing his game

design skills at home and made a huge mansion. This was not applauded by Robin because they did not *have* houses of that kind during that time period. On the other hand, when showing his game to Sander, Simon referenced a character from a well-known computer game: "Here's Link from Zelda!" He expected Sander to understand the reference, and Sander's reply proved that he did.

In summary, students would sometimes draw on their leisure experiences, and sometimes, they would *stop* each other from doing so. In some cases, this was something they had to negotiate, often with different results. For example, one question that came up surprisingly often was whether it was acceptable to add pubs to the game. When Simon created a pub, he was quickly stopped: "It is not a pub anymore, Marion wouldn't let me. Now, it is a house." In contrast, Scott's pub remained in the game, based on the following reasoning. We are making a game about the Middle Ages, and beer was important at that time; if you did not brew beer, you would be put in jail. So, of course, you need to include a pub in the game!

Bridges and borders

These examples show how the students constructed *bridges* between their interests and academic learning while also protecting the *borders* of classroom learning. I will argue that this is a key consideration when designing learning practices that draw on young people's use of computer games. I use the term *bridges* to convey how students themselves connect their interests to academic learning. In playing computer games, then, media production, popular culture, and students' own experiences become fuel for their learning activities. However, as I have shown, this may prompt

other students to challenge such attempts, based on the social norms and values of the classroom.

To explore this issue, I have used the term *borders* as a metaphor. In game studies, the term *magic circle* is often used to explore the border that exists between play and ordinary life (Huizinga 1955). This formulation has been criticized as too static, and more dynamic alternatives have been suggested, such as Goffman's (1974) *activity frames* (Consalvo 2009). However, I believe the term *borders* is useful, as it draws attention to how students distinguish domains such as home and school. It has been argued that when two separate domains meet (e.g., home and school), tensions can be *expected* to occur (see for example Akkerman and Bakker 2011), but I will argue instead that opportunities for learning arise when these bridges and borders *meet* – more specifically, when students *reframe* some element of their interests or their experience of gaming in an effort to align it with the classroom context. For example, when Marcus, Samantha and June were making a game about European Explorers, Marcus suggested that they should look at pictures of ships from the history-themed game *Assassin's Creed* for inspiration. After searching for images using Google, Samantha picked up the textbook and showed them an image of a boat from the appropriate time period. They then compared the images from *Assassin's Creed* with those in the book to ensure the historical accuracy of the boat in their game.

Concluding summary

In conclusion, the main consideration when designing learning practices based on computer games is how young people's use of these games in a leisure context changes in

a formal learning setting. When used for educational purposes, these activities are no longer *only* voluntary or for fun, which is one of the core characteristics of play. Instead, the requirement is to learn something, to build skills, or to achieve competency objectives. This is not necessarily a negative; on the contrary, it offers possibilities for the learning designer to exploit the strengths of computer games *and* the strengths of the classroom. Based on existing research and on my own research to date, I contend that the following four aspects of formal learning are central to game-oriented learning design.

1) Formal learning in the classroom provides many opportunities for collaborative learning. Students can learn from each other, collaborating to achieve a higher level of competency than on their own. This strength can be exploited when designing learning tasks, including both playing and designing games.

2) Because learning activities in the classroom are shaped by the curriculum, students often discuss, reflect on, and build knowledge in a way that is accurate for the subject, even though the task is based on students' interests.

3) A classroom has access to *artifacts*. This means that learning design should take account not only of what students do on the screen but also of what happens *around* the screen. In other words, utilize students' access to textbooks, digital learning resources, and maps on the wall when designing learning practices based on games.

4) The teacher's presence in the classroom provides opportunities to develop

clear goals for activities and to set guidelines for collaboration, guiding the students while they work and help them to reflect on the process and on the final product.

So, if Sally sought my advice about designing game-based learning practices for her classroom, I would probably suggest the following. Returning to *Designs for Learning* (Selander 2008a; Selander and Kress 2010), I would advise her to begin by clearly introducing the aim of the activity, including how it will be evaluated and what resources are available. The students would then understand what is expected of them, helping them to frame the task as a school activity and reducing their vulnerability in bringing something they care about into a classroom context.

The second stage is to get students working on their task. For the given topic, they should learn by *making* a game, based on information they find using the available artifacts. They should discuss and reshape this information for the game they are making, *making* and *designing for* interesting choices in the process. By working together, the social aspect of games is utilized.

In *playing* a game about the same topic, they can play together, drawing on each other's strengths and knowledge to advance, and collaborating to solve challenges. As noted previously, they are likely to be more motivated if the game has an interesting narrative.

In the final stage, the students should discuss and reflect on the products they have made. If they are making a game, students can conduct a *playtest* of each other's games. Here, the teacher can contribute by facilitating discussion of their games, as well as the process of creating them. This offers a way of initiating a fruitful discussion

about important literacy skills in the contemporary media environment. If the students have *played* a game, this can provide a starting point for reflection and discussion. How does the game present historical events and game characters? What might have happened if events had played out a little differently?

In exploring the formal, semi-formal, and informal uses of computer games, I have considered the importance of games in young people's lives and how game-related practices are linked to digital literacy skills. I have explored the interactive, narrative, and social properties of games that make them useful for learning. At the same time, I have argued that introducing com-

puter games from a leisure context into a formal learning environment presents certain challenges, and I have suggested how these challenges might be reduced by exploiting the strengths of formal learning.

There remains a need for further research on how to best integrate the learning possibilities offered by computer games with the curriculum. Fortunately for teachers and students alike, this body of research continues to grow, enhancing our understanding of the challenges and benefits of computer games for learning and the rapid developments in both games and game design tools, and creating exciting opportunities for game-enhanced learning practices in the future.

Notes

¹ This is a slightly edited version of my trial lecture on 15 June 2018 at the Norwegian University of Science and Technology, Department of Education and Lifelong Learning. The title was: "How can the design of learning practices be enhanced by understanding formal and in-formal ways of using computer games?" A summary of the thesis can be found in the present issue of *Barn*.

² The examples briefly mentioned here are presented in more detail in my PhD thesis *Students as game designers: Exploring collaborative game-based learning activities in the classroom*, and in the corresponding articles.

References

- Akkerman, S. F. and Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research* 81(2): 132–169. doi: 10.3102/0034654311404435.
- Broderbund 1985. Where in the world is Carmen Sandiego [Computer game]. Eugene, OR: Broderbund.
- Çakır, N. A., Gass, A., Foster, A. and Lee, F. J. 2017. Development of a game-design workshop to promote young girls' interest towards computing through identity exploration. *Computers & Education* 108: 115–130. doi: 10.1016/j.compedu.2017.02.002.
- Consalvo, M. 2009. There is no magic circle. *Games and Culture* 4(4): 408–417. doi: 10.1177/1555412009343575.
- Csikszentmihalyi, M. 2014. *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. E-book. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. and Nakamura, J. 2014. Flow. In M. Csikszentmihalyi. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8.
- de Freitas, S. I. 2006. Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology* 31(4): 343–358. doi: 10.1080/17439880601021967.

- Denner, J., Werner, L. and Ortiz, E. 2012. Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers and Education* 58(1): 240–249. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.006.
- Dondlinger, M. J. 2007. Educational video game design: A review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology* 4(1): 21–31. doi: 10.1108/10748120410540463.
- EA Sports 1993. FIFA.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H. and Tosca, S. P. 2008. *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. New York: Routledge.
- Enterbrain 2011. RPG Maker [Computer software]. <<http://www.rpgmakerweb.com/>>.
- Eow, Y. L., Ali, W. Z. bte W., Mahmud, R. bt., and Baki, R. 2010. Computer games development and appreciative learning approach in enhancing students' creative perception. *Computers & Education* 54(1): 146–161. doi: 10.1016/j.compedu.2009.07.019.
- Flanagan, M. and Nissenbaum, H. 2014. *Values at Play in Digital Games*. Cambridge, MA and London, England: The MIT Press.
- Frima Studio 2013. Half the Sky Movement: The Game. <<https://www.facebook.com/HalftheGame>>.
- Frissen, V., Lammes, S., de Lange, M., de Mul, J., and Raessens, J. 2015. *Playful Identities: The Ludification of Digital Media Cultures*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gee, J. P. 2005. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. E-book. New York and London: Routledge.
- Gee, J. P. 2007. *What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy*, 2nd ed. New York: Palgrave MacMillan.
- Ghost Town Games 2016, Overcooked [Computer game].
- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Grof, J., McCall, J., Darvasi, P., & Gilbert, Z. 2016. Using Games in the Classroom. In Schrier, K. (ed.) *Learning, Education and Games. Volume two: Bringing games into educational contexts*. ETC Press.
- Hayes, E. R. and Games, I. A. 2008. Making computer games and design thinking: A review of current software and strategies. *Games and Culture* 3(3–4): 309–332. doi: 10.1177/1555412008317312.
- Huizinga, J. 1955. *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- ImpactGames 2007. PeaceMaker [Computer game]. Pittsburgh, PA: ImpactGames.
- Isbister, K. 2016. *How Games Move Us: Emotion by Design*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. and Watkins, S. C. 2013. *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. and Robison, A. J. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA and London, England: MIT Press.
- Jenkins, H., Ito, M. and Boyd, D. 2016. *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Kindle Ed. Cambridge, UK and Malden, USA: Polity Press.
- Kafai, Y. B. and Burke, Q. 2015. Constructionist Gaming: Understanding the Benefits of Making Games for Learning. *Educational Psychologist* 50(4): 313–334. doi: 10.1080/00461520.2015.1124022.
- Kahoot! 2013. Kahoot! [app].
- Ke, F. 2014. An implementation of design-based learning through creating educational computer games: A case study on mathematics learning during design and computing. *Computers & Education* 73: 26–39. doi: 10.1016/j.compedu.2013.12.010.

- Lantz-Andersson, A., Vigmo, S. and Bowen, R. 2016. Students' frame shifting – resonances of social media in schooling. *Learning Media and Technology* 41(2): 371–395. doi: 10.1080/17439884.2015.1051051.
- Laurel, B. 2001. *Utopian Entrepreneur*. Cambridge: MIT Press.
- Malone, T. W. 1981. Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal* 4: 333–369. doi: 10.1207/s15516709cog0504.
- McGonigal, J. 2011. *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.
- Medietilsynet 2018. *Dataspill*, accessed 14 September 2018, <<http://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/dataspill/>>.
- Microsoft Research 2017. Kodu [Computer software]. <<https://www.kodugamelab.com/>>.
- MIT Media Lab 2017. Scratch [Computer program]. MIT Media Lab. <<https://scratch.mit.edu/>>.
- Mojang 2009. Minecraft [Computer game]. Mojang. <<https://minecraft.net/nb-no/>>.
- Niantic 2016. Pokémon Go. [App]
- Nintendo 2015. Super Mario Maker [Wii U game]. Nintendo.
- Nintendo 2017. Mario Kart [Computer game].
- Nintendo 2018. Nintendo Labo [Switch game].
- Oldaker, A. 2010. Creating Video Games in a Middle School Language Arts Classroom: A Narrative Account. *Voices from the Middle*, 17(3), 19–26.
- Papert, S. 1980. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Papert, S. and Harel, I. 1991. Situating constructionism. In S. Papert and I. Harel, eds. *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex.
- Peppler, K. A. and Kafai, Y. B. 2007. From SuperGoo to Scratch: exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media and Technology* 32(2): 149–166. doi: 10.1080/17439880701343337.
- Poio AS 2016. Poio [app].
- Potter, J. 2013. Media education: Researching new literacy at home, at school and in between. In L. Whitaker, ed. *The Children's Media Yearbook 2013*. London: Children's Media Foundation.
- Quest to Learn 2017. *About Q2L*, accessed 7 September 2017, <<http://www.q2l.org/about/>>.
- Rieber, L. P. 1996. Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development* 44(2): 43–58. doi: 10.1007/BF02300540.
- Robertson, J. and Howells, C. 2008. Computer game design: Opportunities for successful learning. *Computers & Education* 50(2): 559–578. doi: 10.1016/j.compedu.2007.09.020.
- Rogers, S. 2010. *Level Up! The Guide to Great Video Game Design*, 2nd ed. New York: John Wiley & Sons.
- Salen, K. and Zimmerman, E. 2004. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schell, J. 2008. *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Selander, S. 2008a. Designs for Learning – A theoretical perspective. *Designs for Learning* 1(1): 10–22. doi: 10.1080/14626260802312673.
- Selander, S. 2008b. Designs of Learning and the Formation and Transformation of Knowledge in an Era of Globalization. *Studies in Philosophy and Education* 27(4): 267–281. doi: 10.1007/s11217-007-9068-9.
- Selander, S. and Kress, G. 2010. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv [Designs for Learning: A multimodal perspective]*. Stockholm: Norstedts.

- Sheridan, K., Clark, K. and Peters, E. 2009. How scientific inquiry emerges from game design. In I. Gibson et al., eds. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*. Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Silseth, K. and Erstad, O. 2018. Connecting to the outside: Cultural resources teachers use when contextualizing instruction. *Learning, Culture and Social Interaction* 17(22): 56–68. doi: 10.1016/j.lcsi.2017.12.002.
- Simons, J. 2007. Narrative, games, and theory. *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research* 7(1). <<http://www.gamestudies.org/0701/articles/simons>>.
- Six to Start 2012. *Zombies, Run!* [App].
- Squire, K. (2005). Changing the game: What happens when video games enter the classroom? *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6).
- Squire, K. 2008. Open-ended video games: A model for developing learning for the interactive age. In K. Salen, ed. *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*. Cambridge, MA: MIT Press. doi: 10.1162/dmal.9780262693646.167.
- Staaby, T. 2015. Zombie-based critical learning – Teaching moral philosophy with the walking dead. *Well Played: A Journal on Video Games, Value and Meaning* 4(2): 76–91.
- TATI Mixedia, Aniware AB and Pan Vision AB 1995. *BackPacker* [Computer Game].
- Telltale Games 2012. *The Walking Dead*.
- Wang, A. I. 2015. The wear out effect of a game-based student response system. *Computers and Education* 82: 217–227. doi: 10.1016/j.compedu.2014.11.004.
- WeWantToKnow AS 2012. *Dragonbox* [app].

Kristine Øygardslia is a postdoctoral researcher at the Department of Interdisciplinary Studies of Culture, the Norwegian University of Science and Technology. Her main research interests include computer games for education and social change. Her thesis “Students as game designers: Exploring collaborative game-based learning activities in the classroom” was written at the Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology, NTNU. Other central publications include the following: Øygardslia, K. 2018. ‘But this isn’t school’: exploring tensions in the intersection between school and leisure activities in classroom game design. *Learning, Media and Technology* <http://doi.org/17439884.2017.1421553/10.1080> and Øygardslia, K., and Aarsand, P. 2018. “Move over, I will find Jerusalem”: Artifacts in game design in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction* (in press) <http://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.013>

Kristine Øygardslia, (present address): Department of Interdisciplinary Studies of Culture, Norwegian University of Science and Technology, NTNU, Trondheim, Norway. E-mail: kristine.oygardslia@ntnu.no

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger

Mirjam Dahl Bergsland

Barnehagens møte med minoritetsforeldre: En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger

Avhandling for ph.d.-graden ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim. Disputas 23. februar 2017.

Temaet for denne avhandlingen er barnehage-hjem-samarbeid. Målet er å utforske hvordan tildeling av anerkjennelse og miskjennelse skjer i barnehagens møte med minoritetsforeldre, og hvordan disse tildelingene kan forstås i lys av teorier om makt.

Det teoretiske rammeverket for avhandlingen er Bourdieus teorier og begrepsapparat. Sentralt står hans relasjonelle begreper *sosialt rom*, *felt*, *habitus*, *doksa*, *kapital* og *symbolsk vold*. Begrepene anvendes for å forklare hvordan tildelingen av anerkjennelse og miskjennelse skjer i barnehagen, og hvordan disse tildelingene kan ses både i lys av barnehagen som et sosialt maktfelt, og i lys av samfunnsmessige og historiske strukturer og maktforhold. Bourdieu anlegger først og fremst et institusjonelt og strukturelt maktperspektiv på anerkjennelsesproblematikken. I motsetning til mer relasjonelt og psykologisk orienterte tilnærminger er Bourdieu opptatt av hvordan anerkjennelse fordeles på et marked for sosial verdsetting og får sosial virkning for tilgang til symbolske goder.

Datamaterialet består av intervjuer med ti pedagogiske ledere og ti minoritetsforeldre fra syv barnehager i Norge. Analysen av datamaterialet kan beskrives som eklektisk, da den ikke er knyttet til en bestemt analyseteknikk, men anvender ulike strategier mer eller mindre fritt. Dette gir et relativt stort spillerom med tanke på å lokalisere mønstre og temaer i datamaterialet. Diskusjonen kan leses som en illustrasjon av hvordan beskrivelser av aktørenes personlige erfaringer kan brukes til å forstå noen av de spenninger som preger barnehageinstitusjonen, og for å illustrere strukturene som finnes i feltet.

Oppsummert viser mine funn at barnehagen synes å fungere på en måte som gjør det lettere for noen grupper enn for andre å motta anerkjennelsens privilegier. Forutsetningen for at tildeling av anerkjennelse skal skje, er at de tildelte besitter visse sosiale og kulturelle ressurser som samsvarer med institusjonens dominerende kultur. For de som ikke innehar disse ressursene, synes tildelingen av anerkjennelse vanskeligere. Tildeling av anerkjennelse og miskjennelse i barnehagen, og iscenesettelsen av denne i det sosiale samspillet mellom barnehagen og foreldrene, kan ikke ses atskilt fra samfunnet for øvrig. Det samme gjelder barnehagens vanskeligheter med å se hvordan de selv er med på å generere og befeste relasjoner av over- og underordning. Et mål for denne avhandlingen har derfor vært å skape kunnskap om historiske, sosiale og institusjonelle betingelsers betydning for hvordan aktørene i barnehagen oppfatter barnehage-hjem-samarbeidet. Dette grepet gjør det mulig å se andre forklaringer på utfordringer og problemer i barnehage-hjem-samarbeidet enn dem som lokaliseres i den enkelte familie eller hos den enkelte pedagog. Det er i relasjonen mellom aktørene og strukturene at tildelingen av anerkjennelse og miskjennelse blir til, og det er her den sosiale dominansen spilles ut og den symbolske volden virker.

Kontakt: Mirjam Dahl Bergsland, Dronning Mauds Minne, Høgskolen for førskolelærerutdanning, Trondheim, Norge. E-mail: Mirjam.D.Bergsland@dmnh.no

Rasmus Kleppe

One-to-three-year-olds' risky play in early childhood education and care

Avhandling for ph.d.-graden i utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet. Disputas 9. mars 2018.

Denne studien undersøkte 1–3-åringers risikolek i barnehagen. Ettersom det finnes lite forskning på dette temaet, søkte denne studien svar på følgende grunnleggende, beskrivende spørsmål: 1) Hva kjennetegner 1–3-åringers risikolek? 2) Hva kjennetegner sosialt samspill mellom barnehageansatte og 1–3-åringer i risikolek? 3) Hva kjennetegner fysiske forhold for 1–3-åringers risikolek i barnehagen? Og 4) Hvordan ivaretar barnehagen barnas sikkerhet og samtidig legger til rette for fysisk aktivitet (som noen ganger inkluderer risiko for fysisk skade)?

I samarbeid med forskningsprosjektet *Gode Barnehager for Barn i Norge* (GoBaN) ble fem barnehageavdelinger valgt for å representere ulike aspekter ved den norske barnehagen og dermed potensielt belyse ulike sider ved risikolek og barns erfaringer. To avdelinger ble inkludert i studien basert på deres respektive høye og lave generelle skår på et standardisert måleinstrument av barnehagekvalitet (The Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (ITERS-R)). I tillegg ble avdelinger fra to naturbarnehager og en småbarnsavdeling inkludert. I alt deltok 53 barn og 21 ansatte i studien. Datainnsamlingen var hovedsakelig organisert som en fokusert etnografi som resulterte i både kvalitative og kvantitative data. Video ble også brukt for å øke detaljrikdommen i de kvalitative beskrivelsene. I tillegg ble kvantitative data fra GoBaNs datasett analysert.

De viktigste funnene i denne studien er delt inn i fire deler. For det første ble barn observert i risikolek fra ettårsalderen, men desto yngre barna var, jo mindre lignet adferden på eldre barns utadvendte risikolek. Det vil si at uttrykk for en *subjektiv* risikoerfaring, for eksempel uttrykt som skrekkblandet fryd, var mindre fremtredende. I tillegg var en *objektiv* risiko, det vil si en risiko for skade, ofte ikke åpenbar. I tidligere forskning blir risikolek gjerne kategorisert i seks kategorier, det vil si lek med høyde, fart, lek med farlige verktøy eller nær farlige elementer, boltrelek og å stikke av/gjemme seg for voksne. I denne studien ble i tillegg to nye kategorier for risikolek foreslått: Lek med sammenstøt (for eksempel å krasje et objekt inn i et annet) og vikarierende risiko (et forstadium til lek, hvor barn observerer andre barn i risikofylte aktiviteter). 1–3-åringers risikolek ble oppsummert som lek som involverer usikkerhet og utforsking – kroppslig, sansemessig, følelsesmessig eller miljømessig – med mulige negative utfall som frykt og/eller fysisk skade, og med mulige positive utfall som mestring og/eller spenningsfylte opplevelser.

For det andre fant studien at de barnehageansatte, i nesten like store deler, enten ikke samhandlet med 1–3-åringer i risikolek eller de støttet risikolek på en god og hensiktsmessig måte. Den store andelen risikolek uten samhandling kan være knyttet til lekens subtile karakter, det vil si at leken kunne være lett å overse. For å støtte leken på en god måte krevdes det dermed at de ansatte hadde nært kjennskap til enkeltbarn og gode relasjonelle ferdigheter. I sammenligningen mellom avdelingene, hadde avdelingen med lavere generell kvalitet, målt med ITERS-R, en høyere andel risikolek uten samhandling.

For det tredje ble gode innendørs- og utendørsmiljøer for 1–3-åringers risikolek foreslått å være allsidige, komplekse og fleksible. Tilrettelegging for denne aldersgruppens risikolek innebar nødvendigvis ikke behov for en objektiv risiko, slik som stor høyde eller stor fart, men burde ha aspekter av usikkerhet og potensial for mestring og spenning. For det fjerde fant studien at barnehageavdelinger

som legger godt til rette for 1–3-åringers fysiske aktivitet (som kan innebære risikolek) også ivaretar sikkerhetsaspekter, det vil si at det ikke var noen åpenbar konflikt mellom de to aspektene i norske barnehager, målt med ITERS-R. Generelt virket barnehageansatte i denne studien komfortable med – og barnehagene la moderat godt til rette for 1–3-åringers risikolek. Men det var potensial for forbedringer, både når det gjelder ansattes samhandling med barna og fysisk tilrettelegging.

Kontakt: Rasmus Kleppe, Kanvas, Oslo, Norge. E-mail: Rasmus.Kleppe@kanvas.no

Ida Marie Lyså

Duties and privileges: an ethnographic study of discipline as relational practice in two urban Chinese kindergartens

Avhandling for ph.d.-graden ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim. Disputas 1. juni 2018.

Denne avhandlingen er en etnografisk studie av disiplineringspraksiser i to urbane kinesiske barnehager, basert på et 11 måneders langt feltarbeid i to barnehageklasser i Shanghai, høsten 2011 og våren 2012. Disiplinering utforskes som relasjonell og hverdagslig sosial praksis. Bourdieus begreper *felt*, *habitus* og *kapital* utgjør en analytisk ramme for prosjektet som inkluderer fokus både på sosiale og historiske vilkår for praksis, samt hvordan agenter erfarer og deltar i slike praksiser.

Disiplineringspraksiser forstås som praksiser av kontroll, regulering og veiledning i barnehagehverdagen, og inkluderer elementer av selv-disiplinering og det å forme og kontrollere egne vaner. Disiplinering utforskes i vid forstand: gjennom strukturer i rom og tid (utforming av klasserom, veggdekorasjoner, inndeling og bruk av tid), i regulering av kropper (gruppeinndeling, kroppsliggjorte rutiner, repetisjon og øving) og i forskjellige former for organisert lek. Fokus settes også på hvordan disiplinering er uttrykt og kommunisert, og hvordan dette henger sammen med kontekstuelle forståelser av *guan* (kjærlig kontroll/loving control), *guai* (ideell oppførsel) og moral. Praksiser som evaluering, forskjellsbehandling og sammenligning analyseres gjennom en forståelse av det relasjonelle. Verdier som orden og kontroll, korrekt oppførsel, evaluering og den offentlige måten disiplineringsspraksiser foregår på, er gjennomgående elementer i avhandlingen. Slike praksiser og strukturer utgjør de sosiale vilkårene i feltet, og kroppsliggjøringen av slike praksiser og verdier står i sentrum for analysen.

Disiplineringspraksiser er ikke bare til stede i relasjoner mellom barn og voksne, men også mellom barna i barnegruppen – både i hverdagslivet og i situasjoner hvor individuelle barn har en spesifikk legitimering av dominans, for eksempel som *pliktelev*, *lillelærer* og *teamleder*. Barna hadde imidlertid ikke like muligheter til å dominere andre på grunn av deres forskjellige kroppslige erfaringer og ulike posisjonering i det sosiale rommet. Et relasjonelt (gjensidig avhengig og differensierende) aspekt er derfor del av barnas *praktiske sans*, i tillegg til en form for situasjonsfokuset sensitivitet, og en evne til å benytte seg av muligheter i tid og rom for lek og hemmelighold, samt utfordre feltets verdier.

En økende bekymring i litteratur på samtidig kinesisk barndom er at økt levestandard, en mer åpen politikk, og spesielt «ettbarnspolitikken» har ført til en generasjon av bortskjemte «små keisere» som har fått for mye oppmerksomhet fra foreldre og besteforeldre. Kinesiske barnehager ble sett på som et passende sted for å takle denne utfordringen, både gjennom praksiser som kontroll og disiplin, samtidig som de kunne sikre kulturell kontinuitet og deltagelse i sosial endring. Siste del av avhandlin-

gen fokuserer på hvordan en utdanningspraksis kalt «frustration education» søkte å balansere barns emosjonelle tilstand, knyttet til synet på barn som (emosjonelt) bortskjemte, for slik å hjelpe barna med å møte og mestre utfordringer i sine samtidige og fremtidige dagligliv.

Kontakt: Ida Marie Lyså, Norsk senter for barneforskning/Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim. E-mail: ida.marie.lysa@ntnu.no

Anna Rapp

Organisering av social ojämlikhet i skolan. En studie av av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner

Avhandling för ph.d.-graden i sosiologi ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim. Disputas 8. juni 2018.

Den här avhandlingen visar att studiet av organisering i förhållande till fyra av skolans funktionssystem, kopplade till social ojämlikhet, är relevant för att förstå hur skolor bidrar till inklusion och exklusion.

Både i jämförelse mellan skolor och mellan elever så visar PISA-resultat att social klass har större betydelse för prestationsresultat i Norge jämfört med vad man finner i Finland. En intressant frågeställning blir varför två nationer med likartade skolsystem får så olika resultat kopplat till social utjämning.

I avhandlingen studeras hur skolor belägna i privilegierade- och resursutsatta områden, i en norsk och en finsk kommun, organiserar och kommunicerar sin utbildning i förhållande till social ojämlikhet och hur detta skapar inklusion och exklusion av elever. Genom fallstudier visas hur skolsystemen skapar olika former av organisering, beroende på sin socioekonomiska profil.

Här används neoinstitutionell teori för att förstå hur skolor samspelar med sin institutionella omgivning. I utbildningssystemet är det ömsesidiga beroendet av exklusion och inklusion centralt. Varje gång skolan svarar på press från en komplex omvärld, uppstår kommunikationer som skapar "innanförskap" och utanförskap.

Genom fyra signifikanta funktionssystem för hantering av social olikhet: det adaptiva, det sociala, det akademiska och det socioekonomiska systemet öppnar designen upp för en analys som visar att skolor hanterar social olikhet på olika sätt i olika områden.

Resultaten visar en betydande olikhet i hur skolorna i de olika områdena organiserar sig och vad skolans olika system kommunicerar. Systemens organisering och kommunikation skapar på olika sätt inklusion och exklusion.

Skolor orienterar sig mot sin institutionella omgivning, förhandlar och anpassar sig. De blir isomorfa med sin institutionella omgivning i olika grad och organiserar sin praxis i takt med normer och värden som är funktionella i den aktuella närmiljön. Standardisering och differentiering står i ständig relation till varandra.

Skolor i resursutsatta områden riggar sina lokala hjälpsystem mer omfattande och med tätare kopplingar jämfört med skolor i privilegierade områden. De har också större legitimitet för löskoppling från akademisk press och socialisering och bildning anses mer betydelsefullt.

I den norska kommunen måste skolan anpassa sig till en mer komplex omgivning än i den finska. När komplexiteten i omgivningen ökar måste en skola som står i nära relation till sin omgivning arbeta med anpassning. Det sker genom ökad differentiering i olika delsystem. Anpassningen bidrar till att skolan blir både inkluderande och exkluderande – på olika sätt.

I stället för att i huvudsak se social ojämlikhet som en reproduktiv struktur, baserat på föräldrars socioekonomiska bakgrund och maktresurser, kan den här studien bidra till att öka förståelsen för hur skolan bidrar till att skapa social ojämlikhet genom sin organisering av verksamheten.

Kontakt: Anna Cecilia Rapp, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim, Norge. E-mail: anna.cecilia.rapp@ntnu.no

Kristine Øygardslia

Students as game designers: Exploring collaborative game-based learning activities in the classroom

Avhandling for ph.d-graden ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim. Disputas 15. juni 2018.

Computer games are an important leisure-time activity for young people. What, though, happens if game design is introduced as a learning activity in the classroom? The present thesis explores this question. The study is based on analyses of video data from a sixth-grade class and a seventh-grade class that designed their own computer games in the classroom, based on history-related topics from their social studies curricula. The main research question explored in this thesis is: *How do students' learning activities unfold when game design is introduced into formal education?*

The study adopts a *sociocultural perspective*, seeing learning as situated within social and cultural contexts and emphasizing collaboration and the use of *artifacts* as central to students' learning activities. Using video data gathered during short-term, data-intensive field visits as the primary data source, the study is a *focused ethnography* but also inspired by *design-based research* to develop and implement learning resources into the classroom for the study.

This thesis contains three articles. The first article investigates tensions arising among the students as they position themselves within different – and quickly changing – activity frames. The second article focuses on how the students in collaboration construct knowledge in the game design process. The third article unpacks the role of artifacts in the game design process and their contributions to the social organization of learning activities.

While game-based learning often is intended to bridge young people's interests and academic learning, this thesis argues that when incorporated into formal education, the nature of game design changes as it must be balanced with achievement of competency aims. While the students may draw upon their interests, the activity is also shaped by the classroom environment (e.g., social norms and values) and established artifacts (e.g., textbooks). In this study, the students create *bridges* but also *borders* between school and leisure, guarding what classroom learning should be. The students' learning activities unfold at this intersection, where the tensions between their agency to pursue their interests and their expectations of what classroom learning should be often spark collaborative knowledge building.

Kontakt: Kristine Øygardslia, Institutt for tverrfaglige kulturstudier, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim. E-mail: kristine.oygardslia@ntnu.no.

Publikasjoner fra Norsk senter for barneforskning



RAPPORTSERIEN

- | | |
|--|----------|
| Nr. 1: <i>Barnekulturens ytringsformer</i> (156 s) 1984 | utgått |
| Nr. 2: <i>Barns fysiske miljø</i> (105 s) 1984 | kr. 10,- |
| Nr. 3: Christian W. Beck: <i>Data om barn. Om indikatorer på barns levekår</i> (35 s) 1984 | utgått |
| Nr. 4: <i>Barn og TV</i> (101 s) 1984 | utgått |
| Nr. 5: Ivar A. Bjørgen (red.): <i>Lesning og lesevaner</i> (232 s) 1984 | utgått |
| Nr. 6: <i>Barn og straff</i> (111 s) 1985 | utgått |
| Nr. 7: <i>Barns oppfatning av alvorlig sykdom og død</i> (97 s) 1986 | utgått |
| Nr. 8: <i>Barnespråk</i> (280 s) 1986 | utgått |
| Nr. 9: Gunnar Gjengset: <i>Barns lesevaner</i> (80 s) 1986 | kr. 20,- |
| Nr. 10: Ivar A. Bjørgen (red.): <i>Dysleksi: Synsvansker og informasjonsvansker</i> (107 s) 1986 | kr. 20,- |
| Nr. 11: <i>Barn og idrett</i> (106 s) 1987 | utgått |
| Nr. 12: Brit Bergreen: <i>Etter skoletid. En evaluering av tilbud og engasjement</i> (225 s) 1987 | kr. 30,- |
| Nr. 13: <i>Barn og humor</i> (233 s) 1987 | utgått |
| Nr. 14: Graham Clifford og Per Olav Tiller: <i>Barnevernet: Sosiale omgivelser, organisering og yrkesfunksjon</i> (48 s) 1988 | utgått |
| Nr. 15: Sigurd Berentzen (red.): <i>Ethnographic Approaches to Children's Worlds and Peer Cultures</i> (463 s) 1989 | utgått |
| Nr. 16: <i>Barnelitteratur</i> (106 s) 1989 | kr. 30,- |
| Nr. 17: <i>Historical Perspectives on Childhood</i> (146 s) 1990 | kr. 50,- |
| Nr. 18: Anne Trine Kjørholt, Tora Korsvold, Alfred Oftedal Telhaug: <i>Pedagogisk tilbud til 4-7-åringer i internasjonalt perspektiv</i> (128 s) 1990 | utgått |
| Nr. 19: Ove Kr. Haugaløkken og Berit Bodvin: <i>Samarbeid og sosiale ferdigheter i seksåringsgruppa</i> (240 s) 1990 | kr. 60,- |
| Nr. 20: Tora Korsvold: <i>Synliggjøring av barnehagens innhold</i> (161 s) 1990 | kr. 50,- |
| Nr. 21: Eli Åm: <i>Sesam for norske barn</i> (84 s) 1991 | kr. 50,- |
| Nr. 22: <i>Barnelitteratur i mellomkrigstida</i> (158 s) 1991 | kr. 75,- |
| Nr. 23: Svein Lorentzen: <i>Skolen som samfunnsmedisin</i> (105 s) 1991 | kr. 75,- |
| Nr. 24: <i>Child Language Disorders</i> (238 s) 1991 | kr. 75,- |
| Nr. 25: Turid Midjo: <i>Barn på krisesenter for mishandlede kvinner</i> (108 s) 1992 | kr. 75,- |
| Nr. 26: Graham Clifford og Lisbeth Dalsnes: <i>Hjelpetjenesten - reform eller retrett? En evaluering av hjelpetjenesteprosjektet i Saupstad bydel, Trondheim</i> (80 s) 1992 | kr. 75,- |

- Nr. 27: Alfred Oftedal Telhaug og Terje Veimo: *Rektorledet oppvekstmiljø. En studie av forsøket "Grunnskolen under kommunal ledelse" i Saupstad bydel, Trondheim* 1991 (103 s) 1992 kr. 75,-
- Nr. 28: Ivar Selmer-Olsen (red.): *Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv. Rapport fra en forskerkonferanse i Bergen 8.-10.11.1991* (188 s) 1993 kr. 100,-
- Nr. 29: Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV - kulturprosjekt og visjoner om barndom* (128 s) 1993 kr. 100,-
- Nr. 30: Hilde Lidén og Anne Øie: *Fritid på skolen. En evaluering av skolefritidsordninger* (60 s) 1993 utgått
- Nr. 31: Willy Lichtwarck: *Barnevernet - moralregulering eller serviceinstans? En studie av samarbeidsforhold i barnevernet* (73 s) 1993 kr. 75,-
- Nr. 32: Anne Trine Kjørholt: *Fire Nord PRØV SELV. Kulturprosjekt for barn i samiske oppvekstmiljø* (58 s) 1994 kr. 60,-
- Nr. 33: Graham Clifford, Bernt Olav Utgaard, Grethe Jørgensen og Kari Høyvik: *På leting etter hjelp. Kommunenes bruk av fylkeskommunale tjenester for barn og unge* (61 s) 1994 kr. 60,-
- Nr. 34: Hilde Lidén og Inger Marii Tronvoll: *Skolebarn i en forsøkskommune. Brukerperspektiv på skolefritidsordningen og skolens hjelpetjeneste* (100 s) 1994 kr. 75,-
- Nr. 35: Torill Tjelflaot og Edgar Marthinsen: *Catharina-senteret og Fosterhjemsringen. Evaluering av to tiltak for ungdom i barnevernet i Sør-Trøndelag fylke* (149 s) 1994 kr. 100,-
- Nr. 36: Einar Hanssen: *Mens vi skaper, skapes vi. Rapport om Kulturgiv-prosjektet* (80 s) 1995 kr. 60,-
- Nr. 37: Liv Kari Bondevik Tønnessen: *Erfaringer med 4-årig småskole* (101 s) 1995 kr. 100,-
- Nr. 38: Hilde Lidén og Elisabeth Lorange Brandt: *De frivillige organisasjonenes deltakelse i skolefritidsordningen* (100 s) 1995 kr. 100,-
- Nr. 39: Thore K. Karlsen og Per Egil Mjaavatn: *Barn og arbeidsledighet* (83 s) 1995 kr. 75,-
- Nr. 40: Turid Midjo: *Sammen om fosterhjemsarbeidet. Om hvordan fosterhjemsomsorgen kan videreutvikles* (38 s) 1995 kr. 40,-
- Nr. 41: *Nye studier i barnelitteratur. Artikkelsamling fra et arbeidsseminar* (190 s) 1995 kr. 125,-
- Nr. 42: Graham Clifford, Edgar Marthinsen og Anne Sofie Samuelsen: *Hjelpetjenesten - en virksomhetsanalyse av Nardo distrikt i Trondheim* (95 s) 1996 kr. 100,-
- Nr. 43: Peder Haug: *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbud og skolefritidsordning for 6-åringar* (227 s) 1996 kr. 140,-
- Nr. 44: Graham Clifford og Sissel Rolness: *På seminar med statsetatene. Evaluering av seminarvirksomhet om tverretattlig samarbeid i barnevern, gjennomført i 1993-95 i Sør-Trøndelag fylke* (53 s) 1996 kr. 50,-
- Nr. 45: Anne Trine Kjørholt: *Norsk barnepolitikk og barns aktive samfunnsdeltakelse. En kartlegging av offentlige prosjekter i perioden 1985-1995* (60 s) 1997 kr. 60,-
- Nr. 46: Turid Midjo og Kristen Wigen: *Barn, fysisk aktivitet og fysiske omgivelser* (76 s) 1997 kr. 100,-
- Nr. 47: Graham Clifford: *Egeninnsats og fellesskap. Beretninger fra aktive i frivillige organisasjoner og lag* (56 s) 1997 kr. 80,-
- Nr. 48: Hilde Lidén: *"Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om". Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet* (121 s) 1997 kr. 110,-
- Nr. 49: Frithjof Bringager og Herbjørg Hoholm Clifford: *Barn og unges dans* (94 s) 1997 kr. 90,-

- Nr. 50: Einar Hanssen: *Elever kan selv. Evaluering av Utviklingsprogram om skolemegling* (126 s) 1998 utgått
- Nr. 51: Vebjørn Tingstad og Vidar Kvamstad: *Åpen barnehage. Kvinnecafé eller møteplass med barnet i sentrum?* (84 s) 1998 kr. 90,-
- Nr. 52: Hanne Wilhjelm: *Hvor har du vært? - Ingen steder. Miljøtilknyttede infrastrukturer og barns hverdagsliv. En kunnskapsoversikt* (104 s) 1999 kr. 125,-
- Nr. 53: Randi Dyblie Nilsen: *Fysisk aktivitet, helse og oppvekst* (94 s) 1999 kr. 125,-

ARBEIDSRAPPORTER

- Nr. 1: Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV. En presentasjon av resultater fra 1988/89* (70 s) 1990 utgått
- Nr. 2: Alfred Oftedal Telhaug og Ove Kr. Haugaløkken: *Norsk skoleutvikling i internasjonalt perspektiv. Om kunnskapsmessige utfordringer, teorigrunnlag og forskningsoppgaver for et prosjekt* (86 s) 1989 utgått
- Nr. 3: Alfred Oftedal Telhaug, Alf Inge Wallum og Rolf Th. Tønnessen: *En ny skolepolitikk?* (147 s) 1990 kr. 70,-
- Nr. 4: Alfred Oftedal Telhaug og Terje Veimo: *Rektorledet oppvekstmiljø. En studie av forsøket "Grunnskolen under kommunal ledelse" i Saupstad bydel, Trondheim* (131 s) 1991 utgått
- Nr. 5: Turid Midjo: *Tanemprosjektet. Om oppvekstperspektiver og utvikling av barns oppvekstmiljø i et lokalsamfunn* (98 s) 1991 kr. 50,-
- Nr. 6: Turid Midjo: *Hjelpe- og støtteressurser til fosterhjem. Tilgjengelighet og fordelingsvirkninger* (92 s) 1989 kr. 50,-
- Nr. 7: Kersti Fjørstad og Jan Erik Ingebrigtsen: *Mens vi skaper...Kulturgiv's rapport nr. 2, del I* (18 s) 1992 kr. 20,-
- Nr. 8: Tora Korsvold: *Den profesjonsstyrte barndommen. Barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene* (260 s) 1992 kr. 100,-
- Nr. 9: Hilde Lidén og Ingrid Mohn: *Småskolebarns lek og skapende virksomhet innen skolefritidsordningene. En evaluering av tre skolefritidsordninger i Akershus fylke* (70 s) 1993 kr. 60,-
- Nr. 10: Kersti Fjørstad: *Mens vi skaper... Kulturgiv's rapport nr. 2, del II* (32 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 11: Inger Marii Tronvoll: *Samspilltrening som forebyggende barnevern. Evaluering av Romulslia-prosjektet* (28 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 12: Einar Hanssen: *Gatebarn på Sri Lanka* (120 s) 1993 kr. 70,-
- Nr. 13: Bjørn Arnesen: *Kultur til barn og unge: Tilbud og effekt* (65 s) 1993 kr. 50,-
- Nr. 14: Peder Haug: *Evaluering av "Fylkesplan for opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov" (Sør-Trøndelag)* (24 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 15: Bjørn Arnesen, Graham Clifford, Nina Ford og Sverre H. Utseth: *Barn, byråkrater og planer. Plandata om barn og unge - har vi behov for en database?* (30 s) 1994 kr. 40,-
- Nr. 16: Hilde Lidén: *Der ettåringer begynner på skolen. Ny organisasjonsmodell for skole, barnehage og skolefritid* (38 s) 1994 utgått
- Nr. 17: Herbjørg Hoholm Clifford: *Fela låter - dansen går. Et blikk på første fase av prosjektet "Barn og unges dans" i Sogn og Fjordane* (15 s) 1994 kr. 25,-

- Nr. 18: Graham Clifford og Bernt Olav Utgaard: *Utredning om samarbeid mellom fylkeskommunale hjelpetjenester for barn og ungdom i Sør-Trøndelag fylke* (19 s) 1995 utgått
- Nr. 19: Graham Clifford og Gunn Helen Wikan: *Vekst og samhandling i klasserommet. Evaluering av et forsøksprosjekt i tre videregående skoler i Sør-Trøndelag* (26 s) 1995 kr. 30,-
- Nr. 20: Einar Hanssen og Miriam Frandsen: *Barne- og ungdomsteater i bydeler. Rapport om Prosjekt Bydelsteater i Trondheim* (36 s) 1995 kr. 35,-
- Nr. 21: Turid Midjo og Gunvor Risa: *Lesevaner og medievaner. Trekk ved 11 og 12-åringers hverdagsliv* (47 s) 1996 kr. 50,-
- Nr. 22: Tora Korsvold: *Reform 97 og samordning av et 9-årig og 10-årig skoleløp* (31 s) 1996 kr. 35,-
- Nr. 23: Inger Marii Tronvoll: *Samarbeid skole-hjem med vekt på jenters og gutters forståelse* (27 s) 1996 kr. 35,-
- Nr. 24: Louise Chawla og Per Olav Tiller: *Bybarns møte med bondegården. En studie av Voll 4H-gård* (43 s) 1996 kr. 45,-
- Nr. 25: Graham Clifford: *Ja takk, begge deler! En etterundersøkelse blant ungdom som har gjennomgått arbeidstrening ved Osloveien bo- og treningssenter i Trondheim* (34 s) 1996 kr. 40,-
- Nr. 26: Torill Tjelflaat, Frithjof Bringager og Einar Hanssen: *Kartlegging av ungdom og ungdomstiltak på Saupstad* (53 s) 1997 kr. 50,-
- Nr. 27: Hanne Wilhjelm: *Rikspolitiske retningslinjer for å styrke barn og unges interesser i planlegging. En gjennomgang av evalueringer og forskning* (31 s) 1997 kr. 30,-
- Nr. 28: Frithjof Bringager og Hilde Lidén: *Barndom i tid, rom og bilder. Rapport fra et dokumentasjonsprosjekt* (47 s) 1997 kr. 50,-
- Nr. 29: Frithjof Bringager: *Samarbeid om et helhetlig oppvekstmiljø. En rapport om prosjektet kulturforum i Nord-Trøndelag 1995-1997* (17 s) 1997 kr. 20,-
- Nr. 30: Sverre H. Utseth: *Kronisk syke barn. Stønadsforskjeller. Statistisk analyse av variasjoner i utbetalinger av grunn- og hjelpestønad til kronisk syke barn* (43 s) 1998 kr. 50,-
- Nr. 31: Hanne Wilhjelm: *Oppvekst i byen - en annengenerasjonsstudie. Norsk bidrag i studien Growing up in an Urbanizing World* (52 s) 1999 kr. 50,-
- Nr. 32: Inger Marii Tronvoll: *Samspill og likeverd. Hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling* (30 s) 2000 kr. 50,-

DIVERSE

- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Growing into a modern world* (3 bind, 1362 s) kr.150,-
- Children at Risk - Programme, Abstracts*. Sammendrag av foredragene fra den internasjonale konferansen i Bergen i 1992 kr. 50,-
- Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV - FIRE NORD PRØV SELV. En sammenfattende presentasjon av to kulturprosjekter* (28 s) 1993 kr. 20,-
- Småskolens rolle i et likestilt samfunn*. Litteraturliste med kommentarer (12 s) 1993 kr. 10,-
- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Children at Risk. Proceedings*. Bind I-II. (684 s) 1993 utgått
- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Children at Risk: Selected Papers* (484 s) 1993 kr. 100,-
- Einar Hanssen: *Barnehøringen "Barn og fremmedfrykt". Saupstad bydel, Trondheim. Evalueringsrapport* (19 s) 1994 kr. 10,-
- Eli Rø, Ingeborg Helgeland, Grethe Hoviosen og Edgar Marthinsen: *Barneverntjenestens arbeid med barn i fosterhjem*. Bind 1 og bind 2, 1994 kr. 300,-

- Gunn Imsen, Einar Skaalvik og Alfred Oftedal Telhaug, red.: *Frontlinjer i pedagogisk forskning. Rapport fra nasjonal fagkonferanse i pedagogikk* (273 s) 1995 kr. 140,-
- Edgar Marthinsen og Karin Ekberg, red.: *Nordisk symposium om forskning i sosialt arbeid. Et møte mellom forskning og praksis* (480 s) 1997 kr. 200,-
- Urban Childhood. Programme. Book of abstracts* (322 s) Sammendrag av foredragene fra den internasjonale konferansen i Trondheim 9.-12. juni 1997 kr. 150,-
- Inger Marii Tronvoll: *Barn, foreldre og de gode hjelpere. En studie av brukermedvirkning mellom familier med funksjonshemmede barn og hjelpere på kommunalt nivå* (207 s) 1999 kr. 100,-
- Randi Dyblie Nilsen: *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen* (490 s) 2000. Dr.polit.-avhandling kr. 225,-
- Terje Christensen og Sharon Stephens, red.: *Children and Radiation. Selected Topics Raised at an International Conference* (217 s) 2000 kr. 150,-
- Ellen Aslaksen, Jorunn Spord Borgen og Anne Trine Kjørholt: *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering*. NIFU skriftserie nr. 21/2003. NIFU og NOSEB kr. 100,-
- Vebjörg Tingstad: *Children's chat on the net: A study of social encounters in two Norwegian chat rooms*. (219 s.) 2003 kr. 250,-
- Anne Trine Kjørholt: *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society*. (268 s.) 2004. Dr.polit.-avhandling kr. 200,-
- An-Magritt Jensen, Asher Ben-Arieh, Cinzia Conti, Dagmar Kutsar, Máire Nic Ghiolla Phádraig og Hanne Warming Nielsen, red. *Children's welfare in ageing Europe* (bind I og II, 833 s.) 2004 kr. 400,-
- Marit Holm Hopperstad, Line Hellem og Anne Trine Kjørholt. *Funksjonshemmede barn i barnehage. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer* (66 s.) 2005 kr. 100,-
- Minna Rantalaiho og Kirsten Helene Teige. *Social capital among young citizens. Report on knowledge and prospective research* (183 s.) 2006 kr. 150,-
- Gry Mette Dalseng Haugen. *Divorce and post-divorce family practice: the perspective of children and young people* (156 s.) 2007. Dr.polit.-avhandling kr. 200,-
- Tatek Abebe. *Ethiopian childhoods: a case study of the lives of orphans and working children* (184 s.) 2008. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Seland, Monica. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (291 s.) 2009. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Archambault, Josée. *Refugee children, citizenship and "the best interests" of the child. Experiencing settlement as new citizens in Norway* (176 s.). Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Bjerke, Håvard. *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap. Kristiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse*. 2012. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Hasle, Bente. *Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser: Om foreldreskap når barn har en psykisk vanske* (362 s.) 2013. Ph.d.-avhandling. kr. 200,-
- Jirata, Tadesse Jaleta. *Children and Oral Tradition among the Guji-Oromo in Southern Ethiopia* (234 s.) 2013. Ph.d.-avhandling. kr. 200,-
- Sandvik, Ninni. *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (188 s.) 2013. Dr.polit.-avhandling. kr. 200,-
- Hasle, Bente. *Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser* (362 s.) 2013 Ph.d.-avhandling. kr. 200,-
- Grindheim, Liv Torunn. *Kvardagslivet til barneborgere* 2014. Ph.d.-avhandling kr. 200,-

Takahashi, Mayumi. *Young Children and Consumer Media Cultures in Japan*

(268 s.) 2015. Ph.d.-avhandling

kr. 200,-

Childhood – Internasjonalt tidsskrift om barneforskning. 4 nummer pr. år. Sage, England

Institusjoner (print og elektronisk) (2018)

£ 827

Enkelpersoner (print) (2018)

£ 80

Barn – Åpen tilgang: www.ntnu.no/ojs/

Ved kjøp av enkeltnummer, vennligst kontakt bestilling.barn@ipl.ntnu.no

Bestillinger sendes til: Norsk senter for barneforskning, NTNU, 7491 Trondheim, Norge

Tlf.: +47 73 59 19 50, E-mail: bestilling.barn@ipl.ntnu.no

Retningslinjer for forfatterne

Vi inviterer alle potensielle bidragsytere til å sende inn forskningsartikler, bokanmeldelser og debattinnlegg samt andre ytringer som angår barneforskning.

Barn har referee-ordning (fagfellevurdering) med dobbelt anonym vurdering. Forfattere som ønsker fagfellevurdering må gi uttrykk for dette. Redaksjonen avgjør om et artikkelutkast vil bli fagfellevurdert eller redaksjonelt vurdert.

Bidragsyterne bør merke seg nedenstående retningslinjer for artikler:

- Artikler må være skrevet på et skandinavisk språk. I enkelte tilfeller vil det være anledning til å få vurdert en engelskspråklig artikkel.
- Artikkellengden bør ikke overstige 15 sider (ca. 7000 ord), inklusiv referanser og fotnoter og med halvannen i linjeavstand.
- Artikkelen må innledes med et sammendrag på maks. 150 ord. I tillegg må alle artikler på skandinaviske språk inneholde et sammendrag på engelsk og en engelsk oversettelse av artikkeltittelen.
- Forfatternavn og full institusjonsadresse må være tydelig angitt.
- Forfatterpresentasjon i form av 3-4 linjer om bl.a. utdanning, nåværende stilling, et par sentrale publikasjoner og eventuelle faglige interesseområder vedlegges.
- Overskrifter til hoved- og delkapitler bør markeres tydelig.
- Til uthevet tekst benyttes kursiv.
- Direkte tale og referanse til direkte tale markeres med anførselstegn: "X".
- Forfatter-referanser i artikkelmanus må være anonymisert.
- Litteraturhenvisninger i teksten skal inneholde forfatternavn og utgivelsesår, samt eventuell sidehenvisning, f.eks.: "Også Gulløv (2004) diskuterer i sin feltstudie av minoritetsbarn..." "Dette fenomenet er beskrevet og illustrert i Bae" (1996: 174–177). Ved referanse til mer enn en forfatter: (...) man forventer at den unge skal utvikle (Gulbrandsen 2008; Hennum 2002; Heggen og Øia 2005; Mathiesen m.fl. 2007).
- Referanselisten og eventuelle noter anbringes etter artikkelen. Utformingen av referanse-listen skal være i samsvar med vår variant av Harvardsystemet (forfatter-årstall-metoden).
- <https://www.ntnu.no/ojs/>
<https://www.ntnu.no/tidsskriftet-barn/tidsskriftet-barn>

Manus sendes med e-post til Redaksjonen ved *Barn*: karin.ekberg@ntnu.no

Author Guidelines in English: <https://www.ntnu.edu/ippl/journalbarn>

Returadresse:
NORSK SENTER FOR BARNEFORSKNING
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU
7491 Trondheim – Norge

Innhold

Fra redaksjonen 5

Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis? 11

Nassira Essahli Vik

To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen 29
i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud"

Lars Holm og Annegrethe Ahrenkiel

Barn og barnehagelærere i samtaler om estetiske 47
spørsmålstillinger i barnehagen

Marit Alvestad og Rudy Garred

"Vi mødtes to gange." Narrative møder med børn i et pedagogisk miljø 61

Hanne Hede Jørgensen

"Men dom flesta har en liknande situation." 75

Ett narrativ om bristande personella resurser och
omgivningens begränsade förväntningar

Björn Haglund

Komparativ forskning på (barne)institusjoner – forskningsfokus og 93
forståelser av barn og barndom

Ida Marie Lyså

Enhancing learning practices by understanding formal and 105
informal ways of using computer games

Kristine Øygardslia

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger 121

Mirjam Dahl Bergsland, Rasmus Kleppe, Ida Marie Lyså,

Anna Rapp og Kristine Øygardslia



NORSK SENTER FOR
BARNEFORSKNING