

Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold

Elin Eriksen Ødegaard

Introduksjon

I denne artikkelen ønsker jeg å synliggjøre forskerprosesser og reise problemstillinger knyttet til de yngste barnas medbestemmelse i barnehagens hverdagsliv. Den nye Rammeplan for Barnehagen (KD 2006) understreker barns rett til medbestemmelse med begrunnelse i FNs barnekonvensjon. Hvordan denne retten skal praktiseres er en pedagogisk utfordring og reiser mange spørsmål til pedagoger så vel som til forskere. Hvordan kan man snakke om barns deltakelse og innflytelse når det gjelder de yngste barna i barnehagen? Hvordan kan en som forsker gå fram i arbeidet med å observere, beskrive og drøfte barns deltakende stemmer?

Forskningsdataene har sitt utspring i en etnografisk eksempelstudie av en småbarnsavdeling i en barnehage i Norge. Hensikten var å bidra i kunnskapsbyggingen innenfor forskningsfeltet barnehagens indre liv¹. Jeg har forsøkt å gripe deler av kompleksiteten i barns og voksnes felles meningsskaping og å gi eksempler på innholdet i barnehagens hverdagsliv, *hva* og *hvordan* meningsskaping blir til i sosial og kulturell praksis. Jeg har spesielt vært opptatt av å forsøke å fastholde og skille ut det barn retter sin

¹ Tittelen på studien er *Meningsskaping i samtalefortellinger, deltakelse, kultur og læring i en barnehage for de yngste*. Prosjektet er organisert som et individuelt doktorgradsprosjekt knyttet til Universitetet i Göteborg.

oppmerksomhet mot. På denne måten ønsker jeg å kunne brette ut og løfte fram innholdssiden i barns deltakende stemmer. Et slikt fokus gir anledning til å problematisere mer spesifikt hva små barns innflytelse og medbestemmelse kan innebære.

Jeg vil med utgangspunkt i samtalefortellingen *Kaptein Andreas og hans mannskap*, som er transkribert og skrevet fram i et analyseskjema², gjøre en rekonstruksjon av framgangsmåter og reise problemstillinger for videre drøftinger innen barnehagefeltet. En rekke forskere argumenterer for nytten av slike tekster (se blant andre Charmaz & Mitchell 1997, Czarniawska 2004, Etherington 2004, Bae 2005 og Rhedding-Jones 2005).

Jeg ønsker å vise hvordan transkribering og plassering av rådata i rubrikker i et analyseskjema er en dynamisk forskningsprosess (Klein 1990). Det som intuitivt framsto som viktig å skrive ned, kunne føre til endringer i skjemaet. Slik åpnet det seg flere lag, variasjoner, mønstre og ”steder” det var mulig å oppholde og etablere en forskerinteresse for.

Til slutt i artikkelen vil jeg drøfte noen av de spørsmålene som ble aktualisert under arbeidet med analysen. Eksempelet er skrevet fram med utgangspunkt i en samtalefortelling der en liten gutt med en hørbar stemme får og blir gitt innflytelse i barnehagen. Jeg velger å tolke at det er hans gjentakelser og hans alvor og engasjement i lek og samtaler som gjør hans stemme hørbar. Avslutningsvis vil jeg drøfte spørsmål knyttet til barns stemmer i forskning: er barns stemmer barns *egne* stemmer?

Eksempelet handler tematisk om barnekultur både forstått som *barns* meningsskaping i lek og samtaler og som kultur laget *for* barn. To-årige Andreas tar i bruk en sjørøver og en historie, ”Kaptein Sabeltann”, som er basert på Terje Formoes tekster og musikk³ (se for eksempel Formoe 1992, 2003, 2005). 50-årige Marit, førskolelæreren til Andreas, tar i bruk en geitekill og andre mennesker og dyr fra fortellinger, regler og sanger som er skrevet og oversatt av Alf Prøysen⁴ (se for eksempel Prøysen 1978, Prøysen & Berg 1957).

² Se appendiks.

³ Terje Formoe er en nålevende forfatter og komponist som står bak konseptet om sjørøverkapteinen Sabeltann. Det startet som et familieshow i Kristiansand Dyrepark. Det finnes ulike filmer, bøker og blader basert på sjørøverhistorien, og ”spinoff”produkter som hatter, sverd, kroker og flagg. Kaptein Sabeltann-navnet og -logoen er å se på en rekke produkter rettet mot barn som på iskrem, brød osv.

⁴ Alf Prøysen er en kjent norsk forfatter (1914-1970). Han var virksom i barneprogrammer i NRK (Norsk Rikskringkasting) i radio så vel som TV på 60-tallet. Han har skrevet historier og sangtekster for både voksne og barn. Han har også oversatt engelske barnerim til norsk.

Gjennom beskrivelsen av Marit og Andreas, deres forhandlinger og samarbeid knyttes spørsmålet om de yngste barnas medbestemmelse til en diskusjon om barnehagens innhold. Eksempelet åpner opp for en rekke dilemma og konflikter: kommersiell barnehagekultur vs. akseptert barnehagekultur, kultur barn lever i vs. kultur med rot i voksnes egen barndom, enkelte barns søking etter spenning og farlige voksne rollefigurer vs. barnehagens tilbud om ufarlige små dyr⁵. Dette spekteret av tema gjør at studien kan plasseres innenfor flere forskningsfelt.

Teoretisk bakgrunn

Organisatorisk hører studien hjemme innenfor feltet *barnehagepedagogisk* forskning, mer presist: forskning knyttet til de yngste barna i barnehagen. Den henter inspirasjon fra *kultur- og språkstudier* bygd på en sosiokulturell og tidvis poststrukturalistisk tradisjon. En etnografisk metodisk tilnærming, der en sentral analyseenhet er samtalefortellinger i måltidssituasjoner, gjør at den også kan plasseres innenfor feltet *narrativ forskning*.

Samtalefortellinger blir til i kollektive meningsskapende prosesser (Bruner 1990). Jeg valgte å gjøre en analyse av innhold og prosesser i det jeg rammet inn som *barneinitierte samtalefortellinger* (Ødegaard 2006b). Slik er dette en analyse av et narrativ (Polkinghorne 1995). Samtalefortelling defineres i denne studien som:

En episode av dialog eller multipartisk samtale hvor barn og voksne deltar i å skape fortellinger om episoder i fortid og framtid. Samtalene blir samtalefortellinger når det skapes en indre sammenheng, en narrativ tråd, når diskursen gir en episodisk betretning.

De barne-initierte samtalefortellingene er brukt som analyseenhet for å kunne si noe om barnas menings- og kulturskaping i barnehagen. Vi har i dag lite kunnskap om dette (Gulbrandsen m.fl. 2002). Forskning om de yngste har for en stor del gitt innsikt i utvikling og omsorg, og ofte er det psykologiske aspekter som løftes fram. Ved å analysere denne type fortellinger kan det åpnes en mulighet til å få innsikt i kultur og innholdssiden:

⁵ For en dypere drøfting av noen av disse spørsmålene, se for eksempel Ødegaard (2005, 2006a, 2006b).

Hva er verdt å snakke om for de yngste barna og hva karakteriserer prosessene?

Det er nødvendig å spørre om det er *barns stemmer* som studeres, eller mer spesifikt: om det er barns *egne individuelle* stemmer som løftes fram. Flere forskere peker på nødvendigheten av å forskyve fokuset fra barnet som et individuelt selvforvaltende subjekt, over til et fokus der barns handlinger og praksiser sees som relasjonelle, situasjonelle og kontekstuelle, og der innflytelse og medbestemmelse blir mer enn individets selvrealisering (Ødegaard & Birkeland 2002, John 2003, Kjørholt 2001, 2002, 2005, Samuelsson & Sheridan 2003, Qvarsell 2003, Qvortrup 2005).

En slik problematisering forsterkes ved å ta i bruk begreper som *dialogisme* og *flerstemmighet* fra Bakhtin (1986) og Holquist (1981). Flere forskere i en sosiokulturell forskningstradisjon gir ulike bidrag og begreper som virker produktive i min studie. Med referanse til Bakhtin presenterer Dore (1989) begrepet *re-envoicement* som kan oversettes med *gjentakelse av andres stemmer*. Begrepet ble utviklet fra en eksempelstudie av lille Emilys monologer. Dore peker på at Emily reproduiserte det samme tematiske innholdet som sin far i samtaler. Noen ganger gjentok hun også stilen fra samtalene med ham. Når barn lærer språk, sier Dore, går det utover ordene som gjentaes av barnet. Barnet lever seg inn i språklige genre og kultur i samspill og språkpraksis før barnet kan uttrykke det vi ofte kaller ”egne stemmer”.

Konteksten og opptakten

Året er 2003/2004, og stedet en småbarnsavdeling i en barnehage situert i en forstad utenfor en middels stor by i Norge. Barna kommer fra familier der foreldrene arbeider som faglærte og ufaglærte i service-, helse- og utdanningssektoren. Barnehagen ligger i et boområde dominert av lavblokk- og rekkehusbebyggelse.

Ni barn i alderen ett-tre år (to jenter og syv gutter) og fire voksne kvinner, en førskolelærer, to assistenter og en forsker deltar i studien. Men det er Andreas, en gutt på to år og åtte måneder, som er hovedpersonen. Utgangspunktet er en syv minutters samtalefortelling som jeg har kalt: Kaptein Andreas og hans mannskap. Her kommer, blant andre, Andreas og hans førskolelærer Marit til ordet. To videokameraer tok opp fortellingen.

Min rolle som observatør var inspirert av det Geertz (1973) og Fangen (2004) beskriver som en delvis deltakende tilnærming. For å forstå og holde fast ett-tre-åringers og voksnes meningsskapende prosesser, valgte jeg mer spesifikt å gjøre mikrostudier av samtalefortellinger ved måltidene. Loggbok og to videokameraer ble viktige redskaper. Studien er ellers gjort som feltarbeid med videoobservasjon, feltnotater, intervju og studier av lokale planer. Jeg tilbrakte ca 216 timer i barnehagen i løpet av feltarbeidsperioden.

Det er ikke uproblematisk å bruke video som redskap i observasjon. Ei heller å skrive detaljert om mennesker i eksempelstudier. Det er også en av grunnene til at jeg har holdt kontakten med de menneskene jeg har gjort min undersøkelse hos. Kontakten har bestått i besøk for samtaler og gjennomgang av videosekvenser og i forespørsler om kommentarer til prosessetekster som omhandler dem på en nærgående måte. Jeg har i særlig grad vært opptatt av å ivareta Andreas' interesser på sikt. Han kan pr. i dag ikke lese eller forstå konsekvensene av den måten jeg som forsker framstiller ham.

I løpet av feltarbeidet la jeg merke til to år gamle Andreas og at han hadde en *hørbar stemme*. Ikke bokstavelig, han var på ingen måter spesielt høyrøstet eller framtrædende, men han var en av dem som initierte de fleste samtalefortellingene rundt bordet. Han var også den som introduserte Kaptein Sabeltann-lek til sine jevnaldrende. Sjørøverleken gjentok seg nesten daglig og besto i å danse i ring med imaginære sverd eller teleskopkikkerter i hånden mens de lyttet til en CD. Barna lekte også at de sov eller satt i en båt laget av en benk som ble snudd opp ned ved hjelp av en voksen hjelpsom hånd. En stellebordstrapp ble til et utsiktstårn. Mens førskolelæreren var opptatt av å presentere Alf Prøysen i fortellinger, regler og sanger til barna i samlingsstunder og ellers, levde Kaptein Sabeltann-leken uforstyrret på badet, på soverommet og på utelekeplassen i barnehagen.

Marit, som er førskolelærer, lar barna få leke sjørøverleken uforstyrret og ha med seg artefakter i barnehagen. Hun er opptatt av at barna i gruppen skal få ta del i Alf Prøysens sanger og fortellinger.

Valg av eksempel

Eksempelet "Kaptein Andreas og hans mannskap" ble valgt for en nærstudie av flere grunner. Først, fordi jeg intuitivt kjente at jeg var vitne til noe

interessant da jeg sto bak kameraet og filmet måltidet der fortellingen ble til. Intuisjonen kan ha bakgrunn i det jeg hadde lagt merke til i månedene før. Jeg hadde notert i min logg at førskolelæreren flere ganger hadde sagt til meg i uformelle samtaler: "Jeg er så lei han der kaptein Sabeltann." Hun er i godt selskap. I en studie om hvordan barn "gjør" temaparker i og utenfor parkenes gjerder, viser Hjemdahl (2001, 2002) hvordan Kaptein Sabeltann-lek i barnehager foregikk uten innblanding fra voksne. En viktig grunn til at lærere ikke inkluderer populærkultur i sine planer og praksiser kan være at de ikke liker de underliggende ideologier som ofte finnes der. De velger da å ignorere denne delen av barns hverdagserfaringer. Slike tekster bærer ofte budskaper om vold, rasisme eller sexisme (Paley 1986, Zipes 1997, Marsh & Millard 2000, Mjør m.fl. 2000, Aasebø & Melhuus 2005).

I en barnehage for *alle* barn må mangfold gjenspeiles i planer og praksis. Dyson (1997) viser til undersøkelser der barn fra høyinntekts- så vel som lavinntektsfamilier leker medieinspirert lek fra "populærkultur". Men barn fra høyinntektsfamilier vil ofte ha større variasjon i sin kulturelle praksis, med tilgang til teater, museum, bokhandlere og biblioteker.

Når Marit i løpet av samtalefortellingen engasjerer seg og deltar aktivt for å skaffe seg sjørøverkunnskap, og når hun lar Andreas få være medbestemmende i den kommende sjørøverfestens innhold, representerer det et vendepunkt og et skifte i hennes praksis. I dagene før, under og etter festen, deltar hun flere ganger i leken. Hun framtrer også som en støttespiller til leken, ved å lage rekvisitter som flagg, hatter, teleskopkikkerter, sverd o. l.

Eksempelet sto for meg som paradigmatisk (Flyvbjerg 2003, Polkinghorne 1995). Flere av samtalefortellingene hadde lignende tematisk innhold. I en samtale med førskolelæreren i studien et år etterpå, kunne hun fortelle at noe av det hun tydeligst husker fra dette året, var akkurat Andreas initiativer til sjørøverlek og at de laget en sjørøverfest. Ifølge Eisenhardt (1989) kan det være meningsfullt å velge et eksempel hvor det interessante er "gjennomskinnelig observerbart". Samtalefortellingen om "Kaptein Andreas og hans mannskap" var den lengste av alle samtalefortellingene i studien og dermed svært rikholdig.

Valget kan også forståes på bakgrunn av egen yrkeserfaring. Jeg er, som Marit, en godt voksen kvinne med førskolelærerutdanning. Jeg gjenkjente en klassisk konflikt fra min egen praksis: Å støtte barns initierte prosjekter når disse kunne se ut til å komme i konflikt med pedagogiske målsettinger. Her kunne det se ut som om "prosjekt sjørøver" kunne kom-

me i konflikt med et pedagogisk arbeid som handler om å vise og legge til rette for at det er mange ulike måter å være gutt på. Jeg ble minnet på spørsmål og dilemma som: Ville det å ta på alvor Andreas' interesse for sjørøvere bety at en aksepterer hegemonisk og stereotyp maskulinitet i barnehagen? Ville det ikke være pedagogens oppgave å utfordre stereotyper? Vil det å ta på alvor Andreas' interesse bety at en samtidig fortrenger andre kulturprodukter laget til små barn som ikke er så sterkt markedsført som Terje Formoes produkter er? Marit ga tydelig uttrykk for ikke å like Kaptein Sabeltann. Samtidig ga Andreas tydelig uttrykk for å leve *med* og *gjennom* rollefiguren. Både Marit og Andreas er plassert i tid og rom der to diskurser er aktualisert parallelt: barns deltakelse og medbestemmelse og arbeid for å utfordre kjønnsstereotyper. Selv ville jeg som en middelaldrende forsker av hunkjønn stå over for utfordringer ved å prøve å forstå et to år gammelt barn av hankjønn. Jeg startet med å se filmer om Kaptein Sabeltann og forsto med en gang at de tilbød fengende musikk, fart, spenning.

”Kaptein Andreas og hans mannskap”

Eksempelet kan illustrere hvordan et barns stemme blir hørt og tatt til følge av en førskolelærer. Eksempelet kan leses som en episode der en to-åring bokstavelig talt ”tar roret”.

Alle barn og voksne var til stede rundt bordet denne dagen. Jeg hadde plassert meg med et håndholdt videokamera på den ene siden av bordet, mens det sto et annet kamera på stativ på den andre siden av bordet. Det var ”smørefrokost”, og luften var full av damp og lukt fra varme rundstykker. Andreas reiste seg opp for å stå på stolen. Marit tok ham i hånden og dro ham vennlig men bestemt ned igjen. Frida, en av de to assistentene, tok hånden opp til pannen og skuet utover alt pålegget som lå så innbydende klart til å bli spist. Hun skottet på Andreas og sa: ”Jeg kan se...” Kanskje var denne kommentaren ment å henlede Andreas oppmerksomhet mot pålegget på bordet, slik at han kom i gang med frokosten, men da sa Andreas: ”Jeg ser en sjørøver!” Slik starter denne syv minutters lange samtalefortellingen. Den varte i 69 turer. Vendepunktet skjer i tur ti der Marit sier: ”Jeg tror vi må lage en Kaptein Sabeltann-fest snart.” Dette kan leses som et uttrykk for at Andreas får anledning til å ta roret i barnehagens liv utover den våren. Fortellingen blir videre utvidet med at de voksne stiller

en rekke spørsmål og Andreas svarer. Behovet for å lære om Kaptein Sabeltann fra de voksne er kanskje det som gjør at de opprettholder en interesse for fortellingen tema. Spørsmålene handler for eksempel om hvem av sjørøverne som har lapp på øyet og hva sjørøvere spiser. Skal man stelle i stand og organisere en fest er dette viktig informasjon for de voksne.

Transkribering og analyse – en dynamisk prosess

Ved å bruke samtalefortellinger som analyseenhet har jeg stått overfor en rekke valg. I analyse- og transkripsjonsprosessen prøvde jeg ut ulike måter for å overføre handlingene fra videobånd til tekst. Hvor på båndet startet en fortelling? En rekke situasjonelle faktorer kan utløse fortellingene både nært og fjernt i tid. Jeg valgte å starte der en verbal ytring leder til flere verbale ytringer som viste seg å bli spunnet sammen i en narrativ tråd. Jeg valgte å stoppe der den narrative tråden ble brutt. Om temaet tok seg opp igjen i løpet av måltidet som en fortsettelse på fortellingen, ble disse narrative elementene satt sammen slik at en sammenhengende fortelling kunne konstrueres. Jeg grovtranskriberte alle fortellingene i ti måltider først. Jeg fortsatte til jeg hadde 15 måltider. Da valgte jeg å stoppe fordi det kunne se ut til at det jeg hadde festet på ti bånd, ikke skilte seg særlig ut fra det jeg hadde festet på de fem neste. Det viste seg å bli 102 fortellinger. 39 kunne bestemmes som barneinitierte, heriblant samtalefortellingen om Kaptein Sabeltann og hans mannskap.

Ved bruk av to kameraer hadde jeg gjort det mulig å se ansiktene til alle, selv om det likevel hendte at noens kropp sto i veien for andres ansikter. Med det håndholdte kameraet hadde jeg muligheten til å fokusere på det som barna så og pekte på, dersom de skulle rette sin oppmerksomhet mot noe som var utenfor kameraets billedramme (Heikkilä & Sahlström 2003).

Lydkvaliteten var god fordi et av kameraene var utstyrt med ekstra mikrofon av god kvalitet. Selv om jeg *hørte* og *så*, hadde jeg likevel noen steder problemer med å *forstå* hva enkelte av barna sa. Etter en gjennomgang av utvalgte videosekvenser sammen med personalet, kunne jeg stryke flere av mine spørsmålstegn vedrørende uforståelige ytringer. Personalet som arbeider med barna har et mer utviklet øre for det enkelte barns talemåter. De hadde også større oversikt over kontekster og situasjoner som barna refererte til. Slik var de en hjelp i arbeidet med grovtranskriberingen.

Det er problemer knyttet til å skrive små barns verbale ytringer som tekst. Detaljert fonologisk skrift gir ikke særlig mening i en studie der innholdet fokuseres. Jeg valgte å skrive lydene med vanlige bokstaver. Om ”r” lyden var utydelig har jeg valgt å sette den inn i ordene, men jeg har beholdt setningsbygning i barnas ytringer for å gjøre teksten både forståelig for en leser og samtidig troverdig for barn mellom to og tre år. Hvordan man skriver fram barns ytringer og perspektiv kan også være et spørsmål om etikk (Greve 2005).

Slike problemer viser at selv om videoobservasjon kan være et unikt redskap i studier av barnehagekontekster og for å få fange opp små barns tale, stemme og handlinger, er det slett ikke et problemfritt verktøy.

Hvordan ble analyseskjemaet utviklet?

Allerede under feltarbeidet så jeg at samtalefortellingen, konteksten den ble til i og fikk sin fortsettelse i, handlet om en liten gutts lekfulle, intense opptatthet av en rollefigur som er definert av meg selv og andre pedagoger som hjemmehørende i ”populærkulturen”. Jeg mente også at det handlet om en førskolelærer som endret sin praksis i forhold til leken og samtalene omkring sjørøvertemaet i løpet av året. Vendepunktet, fra en ignoreringspraksis til en innvolveringspraksis, skjedde i samtalefortellingen. Nå kan det innvendes at dette vendepunktet like gjerne kunne ha skjedd i en annen sammenheng. Det kan godt hende at førskolelæreren spilte opp til kameraet. I en samtale ett år senere fortalte hun at dette skiftet ville ha kommet uansett.

Hvordan skulle jeg skrive det fram? Etter grovtranskripsjonen prøvde jeg å skrive min egen subjektive tolkende fortelling om dette fra mitt perspektiv som observatør. En av veilederne mine utfordret meg til å prøve å skrive fortellingen uten de subjektive og tolkende elementene for å sjekke ut hvor det bar hen. Slik kunne jeg kjøle ned og få distanse til framstillingen. Jeg skrev da fortellingen som en løpende tekst med nøyaktige ytringer og det jeg mente var vesentlig av kroppspråklige handlinger. Denne framgangsmåten har jeg sett gjennomført i en rekke studier innenfor forskning om barnehagens indre liv (Bae 2004, Löfdahl 2002, Løkken 2000, Pramling 1988).

I løpet av prosessen fikk jeg en innskytelse til å undersøke lekens betydning for det som skjedde. Jeg hadde lagt merke til lekfullheten hos del-

takerne og ville undersøke dette nærmere. Jeg fant støtte i Jans (2004) som poengterer at barn gir mening i lek (*meaning-givers*) og at det er leken som tillater dem aktiv deltakelse. Studier av Sawyers (1997) teori styrket tanken om at det kunne være interessant å detaljert studere hvordan leken så ut brettet ut i et analyseskjema. Sawyer (1997) har gjennom sin eksempelstudie av samtaler i klasserom med små barn, funnet det aktuelt å framheve det improvisatoriske i samtaler som finner sted innenfor rammen av lek. Sawyer mener at barn handler strategisk innenfor hver tur i lekesamtaler. I det han kaller *prior flow of the play drama*, som verken er rammer, skjema eller script, har barn muligheter for improvisasjon (s. 52).

Språket i leken, dvs. hvordan språkbruk varierer med sosial kontekst, er Sawyers fokus. Lek driver utviklingen i en kollektiv improvisasjon gjennom det han kaller metapragmatisk forhandling (*metapragmatics*). Barns tale i lek er ofte dialogisk, de kombinerer stemmen fra rollen med regisørens rolle når de foreslår endringer i lekerammen. Her knytter han an til Bakhtins begreper *stemme*, *heteroglossia* og *talesjanger*. Bakhtins arbeider viser at alt språk bærer indirekte tegn i seg. I dette eksempelet kan det illustreres med Fridas hånd på pannen og en skuende bevegelse utover bordet og Andreas påfølgende gestalting av en person som skuer utover havet og ser en sjørøver. Hånden og bevegelsen gir tegn som ytringen må forstås innenfor.

Dette gjorde at jeg delte analyseskjemaet inn i rubrikker som kunne fange opp de eksplisitte verbale språkhandlingene (*explicit metapragmatics*), de nonverbale handlingene (*implicit metapragmatics*) og lekfullhetens karakteristika. Forhandlingens karakteristika kom senere. Jeg oppdaget underveis, ved hjelp av en annen av mine veiledere, at det jeg skrev i rubrikken om lekfullhetens karakteristika, like godt kunne handle om noe annet. Jeg måtte studere det nærmere. Litteraturstudier gav innsikt i maktrelasjoner, forhandlinger og posisjonering. Jeg utvidet analyseskjemaet slik det er vist i appendikset på side 85.

Jeg fylte inn med taleturer, deltakere, innhold og tolkning. Jeg var opptatt av at arbeidet med barns deltakelse skulle handle om å skrive fram det uformelle læringsinnholdet i barnehagen, inspirert av det Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) kaller *lärandets object*.

Jeg startet å fylle ut analyseskjemaet med utgangspunkt i min første grovtranskripsjon. Det oppsto fort mange tomme ruter som utfordret meg. Jeg gikk tilbake til videobåndet for å kunne fylle ut mer om kroppsspråklige handlinger. Uansett hvor detaljert analyseskjemaet er utfyllt når det gjelder den nonverbale informasjonen, er det mine utvalg av en nærmest

utømmelig informasjonskilde. Et forsøk på å fange noe så komplekst som en multipartisk samtale og å overføre den til tekst medfører en nødvendig forflating av den lekfulle samtalen. Jeg som forsker ser, finner noe interessant, transkriberer det og skriver det fram i forskertekster (Charmaz & Mitchell 1997, Etherington 2004, Rhedding-Jones 2005).

Hva kom det ut av å bruke analyseskjemaet?

Analyseskjemaet hjalp meg å se noen mønstre i det som skjedde, og noen av mønstrene endret seg og åpnet flere perspektiver for meg i løpet av prosessen. Jeg kunne tydeligere Videotapene gjorde det mulig for meg å eksperimentere ved gå tilbake til båndet for å lete etter mer informasjon.

Jeg så at barn og voksne, selv om de begge lekte seg gjennom fortellingen, lekte på forskjellige måter. Barna gikk dypere inn i roller og fiksjon, mens de voksne sjelden gikk i fiksjon med hele seg (kroppen). Jeg mente å se et mønster av det jeg metaforisk kan kalle *seriøs og alvorlig lekfullhet* hos to av barna som deltok og mønster av *munter lekfullhet* hos personalet. Kanskje alvoret i lekfullheten var med på å gi Andreas en stemme som ble hørt? Hans gjentatte omgang med sjørøvertemaet både i lek og i samtaler forut for denne samtalefortellingen var nok med på å gjøre hans interesse synlig for Marit. Analyseskjemaet hadde hjulpet meg til å gå fra en intuisjon om at ”det er noe med leken”, til å finne metaforer som kunne passe til det eksempelet viste etter å ha blitt brettet ut i detalj. Flyvberg (2003) sier at det er dette paradigmatiskke eksempel har muligheter for å gjøre.

Underveis ble jeg oppmerksom på en liten, men for meg vesentlig detalj. I feltarbeidet hadde jeg lagt merke til at Andreas lekte Kaptein Sabeltann. Under den mer detaljerte transkriberingen ble det tydelig for meg at det jeg først antok var ”Kaptein Sabeltann-lek” måtte nyanseres. Han var *ikke* i rollen som Kaptein Sabeltann hele tiden. Ved å studere teksten slik jeg hadde plassert den i analyseskjemaet, ble det tydelig for meg at han vekslet mellom å være i rolle som Kaptein Sabeltann og i rolle som *en som ser sjørøvere komme* (se for eksempel tur 01, 03, 05). Ut av samtalefortellingen trer det fram hvordan Andreas på *varierende* måter tar i bruk sjørøveren fra Terje Formoes historie. Denne, for meg interessante observasjonen, gjorde at jeg fortsatte med å studere analyseskjemaet. En annen tolkning enn min opprinnelige tok form: eksempelet kunne vise hvordan en

liten gutt lærer maskulinitet på *varierende* måter (Connell 2005, Davies 2003). Barns læring i denne aldersgruppen karakteriseres av repetisjon og variasjon (Lindahl & Samuelsson 2002). Jeg hadde først antatt at han tok rollen som den stereotype aggressive, skumle og farlige sjørøveren. Nå hadde analyseskjemaet hjulpet meg til også å se et annet mønster; Andreas var ikke nødvendigvis opptatt av å leke og lære seg å være en fektende sjørøver hele tiden. Når han var i fiksjon som en som ser sjørøverne komme, kunne det like gjerne være redselen for sjørøverne han lærte seg å mestre. I en alvorlig og samtidig frydefull lek veksler han mellom disse posisjonene.

Slik Stattin (2000) beskriver redselens estetikk, kan den oppleves lystbestont. På samme måte som voksne tyr til kriminalromaner og thrillerfilmer for å oppleve spenning, er det Kaptein Sabeltann-historien som gjennom dyreparkbesøk og innkjøp av musikk, filmer og spin-off produkter, er gjort tilgjengelig for Andreas. Jeg la merke til hvor stor betydning artefakter har for historiens lekbarhet (Davies 2003, Hjemdahl 2002, Säljö 2000). Jeg vil legge til at artefaktene, både de imaginære og de konkrete, også har stor betydning for hvordan deltakerne *lærer seg* sjørøverhistorien. Det ble synlig for meg at det å leke og se sjørøvere komme, tvert om kan bety at Andreas lærer seg å tåle å møte dem.

Kaptein Sabeltann-historien kan tilby Andreas voksne menn. Voksne eller unge menn er ofte hovedpersoner i kulturens eventyr, myter og sagn og har slik vært tatt i bruk av generasjoner, på tvers av kulturer og over landegrenser (Gilet 1998). Historien fra Alf Prøysen: *Geitekillingen som kunne telle til ti*, tilbyr et lite dyr som hovedperson: en geitekillling. I litteratur og drama, skrevet for og pedagogisk tilpasset små barn, kan vi ofte se at hovedpersonene er små barn og tiltalende dyr.

Mens Kaptein Sabeltann-historien, slik den framstilles gjennom show og film, tilbyr tempo og spenning med visuelt og lydmessig sterke estetiske virkemidler, tilbyr historien om geitekillingen, slik den blir formidlet av førskolelæreren i samlingsstunder, noe annet. Marits formidlingspraksis ligger innenfor det som er anerkjent som god førskolelærerpraksis: Hun tilbyr et avgrenset stoff ved å presentere *ett* dyr i hver samlingsstund. Slik pedagogpraksis kan forstås ut fra en utviklingspsykologisk tradisjon der man tillegger det lille barnet begrenset konsentrasjonsevne.

Ifølge Stattin (2000) psykologiseres følelsen av redsel og spenning i det moderne samfunnet og i nåtidens oppdragelse tar vi avstand fra å skremme barn. Likevel søker mange barn spenning allerede som svært små. Vi kan se det i "skremmeleker" som "Nå kommer jeg og tar deg" og "Borte, borte , BØ!" Kanskje tilbyr Kaptein Sabeltannhistorien et innhold

og virkemidler som er på grensen av det en liten gutt kan tåle. Men det finnes en spennings estetik i den medieframstilte historien som ikke bare *utsetter* barn for å bli skremt, men som *tilbyr* barn et møte med spenning som noen barn også *ønsker* å møte.

Det er lett å tolke Andreas' meningsskaping med historien som at det å gå i rollen som den skumle sjørøveren også betyr at han identifiserer seg med ham. Like gjerne kan det forstås som at Andreas tar spenningen i bruk fordi historien har mye å tilby i en spennende verden. Drotner (2003) framhever i en analyse av barns meningsskaping med Disney, at den verdimeslige betydningen av Disneys filmer og tegneserier fra barns perspektiv, ikke ligger fast en gang for alle. Ulike barn vil tolke, sette i spill figurene og posisjonere seg i forhold til figurene på varierende måter. Aasebø (2005) intervjuet gutter i 15-17 års alderen om deres mediebiografi fra barnehagealder. Hun peker på at frykt og redsel skiller seg ut som en viktig utfordring for gutter. Temaet frykt og redsel var også et sentralt innhold i en analyse av 39 barneinitierte samtalefortellinger, der to av de eldste guttene i gruppen bidro i de fleste fortellingene (Ødegaard 2006b).

Tema i fortellingen kan også karakteriseres som alvorlige livstema som frykt og redsel. Andreas var i fiksjon og produserte innspill i fortellingen. Marit gikk inn i samtalefortellingen med en humoristisk tone, med en viss distanse til leken. Trekk ved lekfullheten gjorde at jeg konstruerte Andreas som en seriøs deltaker og Marit som en humoristisk lekfull deltaker.

Min forståelse av makt i forhold til voksen-barn aksene ble forstyrret. I rubrikken *forhandlingens karakteristika* brettes det ut hvordan makten fordeles seg mellom deltakerne ved forhandlinger og posisjoneringer i verbale ytringer og lekfulle handlinger. Forholdet mellom barns og voksnes stemmer er mer enn et forhold preget av asymmetri, der voksne har makt over de små barna. Andreas tar initiativ til samtale, blir hørt og får anledning til å utvide sin fortelling og sitt prosjekt. Det sitter en rekke barn rundt bordet som ikke deltar i utviklingen av denne fortellingen. Selvsagt kan det hende at de får fortelle andre historier ved andre anledninger, men analysen av 102 samtalefortellinger viser at det var to av de eldste guttene som var de mest aktive deltakerne, både i de 39 barneinitierte og i de 63 vokseninitierte samtalefortellingene. Dette gir anledning til å aktualisere *kjønn* og *alder* i studier om *barns* deltakende stemmer.

Konkluderende kommentarer

Mens barnet, Andreas, trådte fram i et mønster av seriøs og alvorlig lekfullhet, trådte den voksne, Marit fram i et mønster av munter lekfullhet. Eksempelet kan leses og forstås som en fortelling om en gutt med en hørbar stemme som får innflytelse på innholdet i barnehagen. Med stort alvor og engasjement over lang tid var han i fiksjon og tok sjørøverleken inn i samtaler med voksne. Jeg foreslår at det er repetisjonen, engasjementet og den alvorlige lekfullheten som gjorde hans stemme hørbar. Likevel kan vi spørre: Hvem sin stemme er det? Er det Andreas' stemme? Hans *egen*?

Som Bakhtin (1986) har gitt oss begreper for, så er hvert ord flerstemmig. Meningen ligger i utallige forutgående tekster, språkhandlinger og kontekster. Re-*en*voicement i små barns narrativer handler ikke bare om at barn tar i bruk *ord* de hører andre bruker. Også stil og innhold taes i bruk. Når Andreas gjentatte ganger sier: "Gå planken og hopp i havet" og synger strofen "Hiv o Hoi snart er skatten vår", kan det sies å være Andreas' gjentakelse av Terje Formoes forfatter- og musikerstemme. Men studerer vi Andreas' kroppsspråk i løpet av samtalen ser vi også at hans gestaltning av sjørøverpraksis kan sees som gjentakelse av rollefigurers praksis i scener fra historiens show og filmer. Eksempelet kan vise hvordan Terje Formoes forfatterstemme fra historien om Kaptein Sabeltann lever i Andreas stemme. Barn tar i bruk stemmer og stil som er gjort tilgjengelig for dem. Det er dessuten et kreativt, improvisatorisk element i prosessen med å skape nye fortellinger. Det improvisatoriske, uforutsigbare elementet finnes imidlertid alltid i kontekster som vil virke sammen med det nyskapende. Bakhtins begrep heteroglossia betegner en form for flerstemmighet som skapes av ulike sjangre og ulike gruppers språk, slik som eksempelet her viser med ulike typer kultur for barn og ulike generasjoner og kjønn. Barnehagens innhold skapes i et slikt heteroglossisk miljø. Små barn er kulturaktører, slik også voksne er det. Det betyr at når man skal lytte til et barns stemme med den hensikt å la barn delta og være medbestemmende, så er det flere lag å lytte til.

I denne artikkelen har jeg gitt et eksempel på hvordan små barns medbestemmelse i barnehagen kan se ut. Andreas stemme er blitt skrevet fram gjennom en konstruksjon av et analyseskjema. Jeg har gjort bruk av andre forskeres stemmer for å styrke troverdigheten av min konstruksjon om Kaptein Andreas og Marit. Fordi det kan stilles spørsmål ved om Andreas virkelig har medinnflytelse (det kan jo hende det er Marit som tar til-

bake kontrollen ved å gå inn i sjørøverleken), har jeg har lagt vekt på å synliggjøre at det er jeg som skriver det fram slik. Det året jeg var i barnehagen og observerte var det min opplevelse at Andreas tok og ble gitt anledning til å ta roret. I likhet med Andreas' stemme, lever også andres stemmer i det vi omtaler som forskerstemmen. Jeg har prøvd å gjøre stemmer fra teori, andre forskere, stemmer fra deltakerne i studien og mine veiledere, synlige og hørbare. Prosessene med å skrive fram eksempelet om "Kaptein Andreas og hans mannskap" har aktualisert en rekke spørsmål når det gjelder barns medbestemmelse i barnehagens hverdagsliv. Bruk av begreper som medbestemmelse og barns stemme må likevel kontekstualiseres og problematiseres.

Litteratur

- Bae, Berit. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Det utdanningsvitenskapelige Fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bae, Berit. 2005. Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn* 23 (4):9-23.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1986. The problem of speech genres. I: Emerson, Michael & Hollquist, Caryl, red. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, Jerome. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Charmaz, K. & Mitchell, R. 1997. The myth of silent authorship: Self, substance and style. I: Hertz, Rosanna, red. *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Connell, R. W. 2005. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Czariawska, Barbara. 2004. The uses of narrative in social science research. I: Hardy, Melissa & Bryman, Alan., red. *Handbook of Data Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Davies, Bronwyn. 2003. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Dore, John. 1989. Monologue as reenvoicement of dialogue. I: Nelson, Katherine, red. *Narratives from the Crib*. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Drotner, Kirsten. 2003. *Disney i Danmark: at vokse op med en global mediegigant*. København: Høst & Søn.
- Dyson, Anne Haas. 1997. *Writing Superheroes - Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Eisenhardt, Kathleen. 1989. Building theories from case study research. *Academy of Management Review* (14):532-550.

- Etherington, Kim. 2004. *Becoming a Reflexive Researcher: Using our Selves in Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fangen, Katrine. 2004. Deltagende observasjon, Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, Bent. 2003. Five misunderstandings about case-study research. I: Seale m.fl., red. *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publication.
- Formoe, Terje. 1992. *Kaptein Sabeltann og skatten i Kjuttaviga*. Videogram. Oslo: Grappa records as.
- Formoe, Terje. 2003. *Kaptein Sabeltann*. DVD. Oslo: SF Norge A/S.
- Formoe, Terje. 2005. *Hiv o'hoi : snart er skatten vår! : Kaptein Sabeltanns sangbok 1*. Musikktrykk. Oslo: Cappelen.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. NY, USA: Basic Books – Perseus Books Group.
- Gilet, Peter. 1998. *Vladimir Propp and the Universal Folktale: Recommissioning an Old Paradigm-Story as Initiation*. New York: P. Lang.
- Greve, Anne. 2005. The challenge of transcribing video-observations of toddlers. I: NFPF, red. *A Nordic Dimension*. Oslo.
- Gulbrandsen, Lars, Johansson, Jan-Erik & Dyblie Nielsen, Randi. 2002. *Forskning om barnehager – en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof. 2003. Om anvending av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige* (1-2): 24-42.
- Hjemdahl, Kirsti Mathiesen. 2001. Temaparkene som uttrykk for en nordisk barndom. *Tidskrift for Børne- & Ungdomskultur* (43):85-100.
- Hjemdahl, Kirsti Mathiesen. 2002. *Tur/retur temapark oppdragelse, opplevelse, kommers*. Det historisk-filosofiske fakultet. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Holquist, Michael, red. 1981. *The Dialogic Imagination by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Jans, Marc. 2004. Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* (11):27-44.
- John, Mary. 2003. *Children's Rights and Powers in a Changing World*, London, New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Kjørholt, Anne Trine. 2001. The participating child. A vital pillar in this century? *Nordisk Pedagogik* (2):65-81.
- Kjørholt, Anne Trine. 2002. Barnemakt og selvforvaltning i den nye småskolen. I: Qvortup, Jens & Stafseng, Ola., red. *Barn mellom børs og katedral*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kjørholt, Anne Trine. 2005. The competent child and "the right to be oneself": reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: Clark, Alison, Kjørholt, Anne Trine & Moss, Peter, red. *Beyond Listening*. Bristol: The Policy Press.
- Klein, Barbro. 1990. Transkribering är en analytisk akt. *RIG Stockholm*: 41-66.
- Kunnskapsdepartementet
2006. [http://odin.no/filarkiv/274353/rammeplan_\(til_odin\).pdf](http://odin.no/filarkiv/274353/rammeplan_(til_odin).pdf).
- Lindahl, Marita & Pramling Samuelsson, Ingrid. 2002. Imitation and variation: reflections on toddlers' strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research* (46):25-45.
- Löfdahl, Annica. 2002. *Förskolebarns lek – en arena for kulturellt og sosialt meningsskapande*. PhD-avhandling. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap pedagogik, Karlstad University Studies.
- Løkken, Gunvor. 2000. *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. PhD-avhandling. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Marsh, Jackie & Millard, Elaine. 2000. *Literacy and Popular Culture: Using Children's Culture in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Mjør, Ingeborg, Risa, Gunvor & Birkeland, Tone. 2000. *Barnelitteratur: sjangrar og teksttyper*. Oslo: Cappelen akademisk forlag: Landslaget for norskundervisning.
- Paley, Vivian Gussin. 1986. *Boys and Girls: Superheroes in the Dollcorner*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polkinghorne, Donald. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. I: Hatch, J. Amos., red. *Life History and Narrative*. London, New York: Routledge Falmer.
- Pramling, Ingrid. 1988. *Att lära barn lära*. Göteborg studies in educational science, 70. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, May. 2003. *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber Prøysen, Alf. 1978. *Fortellinger for barn*. Oslo: Tiden.
- Prøysen, Alf & Berg, Bjørn. 1957. *Geitekillingen som kunne telle til ti*. Oslo: Tiden.
- Qvarsell, Birgitta. 2003. Barns perspektiv och mänskliga rättigheter – Godhetsmaximering eller kunnskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige* (1-2):101-114.
- Qvortrup, Jens, red. 2005. *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rhedding-Jones. 2005. *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Samuelsson, Ingrid Pramling & Sheridan, Sonja. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* (1-2): 70-85.
- Sawyer, R. Keith. 1997. *Pretend Play as Improvisation – Conversation in the Preschool Classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlaub Associates Publishers.
- Stattin, Jochum. 2000. Rädslans estetik. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur* (42):13-23.
- Saljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Zipes, Jack. 1997. *Happily Ever After: Fairy Tales, Children, and the Culture Industry*. New York: Routledge.
- Ødegaard, Elin Eriksen. 2005. *The Dance of a Pirate – Meaning-Making and Cultural Learning. A Nordic Dimension*. Oslo, NERA.
- Ødegaard, Elin Eriksen. 2006a. Participation, Play and Power: A Two Year Old Boy's Voice in Curriculum Construction (til vurdering).
- Ødegaard, Elin Eriksen. 2006b. What's worth talking about? Meaning making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years – An International Journal of Research and Development* (1): 79-92.
- Ødegaard, Elin Eriksen & Birkeland, Louise. 2002. *Tusen erfaringer søker fortellinger – gleder og utfordringer med fortellinger i barnehagens pedagogiske arbeid*. Skriftsserien (2). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Aasebø, Turid Skarre. 2005. Television as a marker of boy's construction of growing up. *Young: Nordic Journal of Youth Research* (13):185-2003.
- Aasebø, Turid Skarre & Melhuus, E. Cathrine. 2005. *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Appendiks følger på side 85

Innflytelse på barnehagens innhold: en gutts stemme
Elin Eriksen Ødegaard

Elin Eriksen Ødegaard
Avdeling for Lærerutdanning
Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 Bergen

R