

BARN

1

2018

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN





FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

Norsk senter for barneforskning
NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

BARN NR. 1 • 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:

Vebjørg Tingstad, ansv. redaktør, Norsk senter for barneforskning

Crisstina Munck, redaktør, Professionshøjskolen UCC, Danmark

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 bearbeide teksten.

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

ISSN NR. 0800-1669

Tidsskriftet utgis med økonomisk støtte fra Norges forskningsråd

Grafisk design: Heimdal Nye Trykkeri AS

Innhold

Fra redaksjonen	5
Jon og fortellingen	7
Meningsskapende samspill i møter mellom et barn og en voksen i en fortellerkontekst	
<i>Ingvild Olsen Olaussen</i>	
Barns ledarskap	23
För en vidgad vokabulär genom skiftande exempel	
<i>David Cardell</i>	
Et kroppsestetisk perspektiv på barnehagelærerstudenters sirkusprosjekt – om danningsmøter med leken, barnet og seg selv	41
<i>Karen Klepsvik, Anne Henriksen, Ove Olsen Sæle og Signe Vibeke Vevatne</i>	
Etik i udforskning af små børns leg og aktiviteter i børnehaven	55
<i>Hanne Værum Sørensen</i>	
Ny rammeplan for barnehagen: prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier	69
<i>Mette Nygård</i>	
Sammendrag av doktorgradsavhandlinger	81
<i>Gøril Figenschou, Moa Nyamwathi Lønning og Veronika Paulsen</i>	

Fra redaksjonen

Dette nummeret av *Barn* er historisk. Fra og med nr 1 2018 nummeret, har tidsskriftet gått over til å være et internett-basert tidskrift – såkalt Åpen tilgang (Open Access). På nåværende tidspunkt er det ikke endelig tatt stilling til om det også skal trykkes opp et begrenset antall eksemplarer.

Det er med en ikke ubetydelig stolthet at tidsskriftet kan smykke seg med stabile utgivelser – 4 numre pr år – fra et forskningsfelt, barn og barndom i Norden, som er relativt marginalt, sammenlignet med mange andre. Flere tilgrensende forskningsfelt har gjerne sine egne tidsskrifter og publiseringsskanaler. De senere års oppfordringer om å publisere internasjonalt, har tidvis også vært en utfordring for et tidsskrift som *Barn*, som primært publiserer på et av de skandinaviske språkene.

Et tidsskrift med kvalitetsstempel lager seg ikke selv, og med finansieringsstøtte fra Norges forskningsråd fra 2007, ble driften sikret i en periode med usikker økonomi og organisatoriske endringer.

Siden 2000 har interesserte leser hatt tilgang til våre artikler enten i papirutgave, eller på nett, med en embargo tid på to år. Fra juni 2018 kan alle våre artikler leses, rykende ferske, på vår hjemmeside på publiseringssdatoen.

2018 vil være et prøveår på flere måter, og vi ber både våre trofaste leser og nye om forståelse for eventuelle «barnesykdommer» i starten før det hele blir slik vi forventer, dvs fortsatt høy faglig kvalitet, og nå også, enkle og brukervennlige systemer på alle nivå. En langsignt målsetting er å gjøre publisering i *Barn* kostnadsfritt for forfatterne. For å opprettholde den samme høye kvaliteten som tidligere, vil forfatterne måtte belastes et mindre beløp: publis-

ringsavgift. Vi innfører avgiften for manus som sendes inn for vurdering etter 1. juni 2018 (og blir akseptert). Som kjent kan forfattere vanligvis få refundert slike utgifter ved å søke sine respektive institusjoner. Vi håper dette bare er en overgangsfase, men mye er usikkert per dags dato. I sluttet av året vil redaksjonen evaluere overgangen til Åpen tilgang.

I prøveåret 2018 ønsker vi, og det ser også realistisk ut, å publisere fire numre, hvorav ett temanummer om «Undervisning i förskolan». Gjesteredaktører er Ingrid Engdahl og Christian Eidevald, Stockholms universitet. I forbindelse med 30-årsjubileet til FNS Barnekonvensjon planlegges det et temanummer om barns rettigheter i Norden i dag. En invitasjon til bidrag til temanummet vil komme på nettsiden snart.

I dette nummeret av *Barn* publiserer vi fire artikler og en prøeforelesning.

Ingvild Olsen Olaussen har skrevet artikkelen *Jon og fortellingen. Meningsskapende samspill i møter mellom et barn og en voksen i en fortellerkontekst*. Denne artikkelen er basert på data som er fremkommet gjennom det forfatteren kaller 10 ulike fortellerhendelser som utspiller seg mellom Jon og en voksen forteller, fra Jon er 1 år og 7 måneder frem til han er 3 år og 2 måneder. Fortelleren er her moren som også er forfatteren. Studien er plassert i et perspektiv der kroppsfenomenologi fra Merleau-Ponty kombineres med hermeneutikk.

David Cardell har skrevet artikkelen *Barns ledarskap. För en vidgad vokabulär genom skiftande exempel*. Denne artikkelen tar for seg barns lederskap. Den påpeker det Cardell oppfatter som en begrenset for-

st  else for dette temaet i forskning, noe som aktualiserer et behov for teoretisk utviklende studier på området. Artikkelen introduserer eksempler på barns lederskap og forfatteren argumenterer for at disse åpner muligheter for å forstå fenomenet som et aktuelt, problematisk og kontroversielt fenomen.

Artikkelen *Et kroppsestetisk perspektiv på barnehagelærerstudenters sirkusprosjekt – om danningsmøter med leken, barnet og seg selv* er skrevet av Karen Klepsvik, Anne Henriksen, Ove Olsen Sæle og Signe Vibeke Vevatne. Artikkelen tematiserer et sirkusprosjekt som barnehagelærerstudenter gjennomførte ved en høgskole våren 2016, knyttet til kunnaksområdet *Barns utvikling, lek og læring* (BULL). Med teoretisk støtte i Gadamer, Huizinga og Csikszentmihalyi, fokuserer teksten på hvordan studentene kroppsestetisk forholdt seg til, og gikk opp i, sirkusleken med sine medstudenter og barna. Studien viser at mange av studentene ble utfordret kroppslig og ble mer bevisste og trygge på seg selv i rollen som lekende kroppsakt  rer i møte med barna.

I artikkelen *Etik i udforskning af små børns leg og aktiviteter i børnehaven*, diskuterer Hanne V  rum Sørensen de etiske forpliktelsene en som forskere har, spesielt i forskning med barn. Empirisk bruker artikkelen eksempler fra en studie av barns aktiviteter og lek innenfor rammene av en barnehage ut fra spørsmålet: Hvordan kan etiske sp  rsm  l inngå som en del av de metodologiske overveielser i alle faser av et prosjekt, der videoobservasjon anvendes i studier av små barns lek og aktiviteter i barnehagen?

I tillegg til disse fire artiklene, har vi glede av å presentere en pr  eforelesning om et aktuelt tema: *Ny rammeplan for barnehagen: prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier*, skrevet av Mette Nygård.

På slutten av dette nummeret presenterer vi tre sammendrag av doktorgradsavhandlinger, av Gøril Figenschou, Moa Nyamwathi Lønning og Veronika Paulsen.

Vi ønsker alle lesere en god sommer!

Trondheim, april 2018

Vebj  rg Tingstad
Redaktør

Jon og fortellingen

Meningsskapende samspill i møter mellom et barn og en voksen i en fortellerkontekst

Ingvild Olsen Olaussen

Sammendrag

Artikkelen løfter frem perspektiv knyttet til uformelle møter i en fortelling. Gjennom å undersøke hvordan slike samspill kan åpne transformative prosesser for både barn og voksen søker artikkelen å bidra med kunnskap om toddleres kulturelle leseferdighet og muligheter for tilblivelser i uformelle møter for de yngste barna så vel som for voksne. Studien er plassert i et perspektiv der kroppsfenomenologi fra Merleau-Ponty er i dialog med hermeneutikk. Studien er kvalitativ og har en etnografisk, narrativ tilnærming. Det er gjennomført deltagende observasjon. Materialet består av 10 ulike fortellerhendelser som utspiller seg mellom Jon og en voksen forteller, fra Jon er 1 år og 7 måneder frem til han er 3 år og 2 måneder. Relasjonen mellom de to er mor og barn. I meningsforhandlingen i fortellingen utfordres begge til å trå ut av sine perspektiv og følge den andres bevegelser i det som blir til.

Abstract

The article seeks to highlight perspectives related to informal meetings in a story. By examining how such meetings can open transformative processes for both children and adults, the article attempts to contribute knowledge about children's cultural literacy skills and opportunities for the formation through informal meetings for both younger children and adults. The study is placed in a perspective where Merleau-Ponty's corporal phenomenology is in dialogue with hermeneutics. The study is qualitative and has an ethnographic, narrative approach. Participatory observation has been used. The material consists of 10 different meetings between Jon and an adult narrator, from the time Jon is 1 year and 7 months, until he is 3 years and 2 months. The relationship between them is mother and child. In meetings in the story, both are challenged to step out of their perspective to follow the movements of the other, in what emerges.

«Skal jeg fortelle deg om «de tre små griser?» spør jeg. «Ja!» svarer Jon og setter seg til rette på stolen ved siden av meg. «Risen som ikke hadde hjertet på seg? Vil du høre om Rødhette?» Jon sluker historiene og når han har hørt de en gang eller to snur og vender han på stoffet han har blitt kjent med. «Jeg vil høre om grisemamma,» sier Jon. (3 år). «Hva med henne?» Spør jeg. «Hun bygger seg et hus,» sier Jon, «av stein,» tilføyjer han. Jeg forteller om grisemamma som bygger hus av stein, og som når ulven kommer, går inn og lukker døra. «Hva skjer?» spør jeg. «Hva skjer?» spør Jon tilbake med oppspilte øyne. «Du må fortelle det,» sier han. «Jeg kan ikke ordene.» (Narrativ basert på forskerlogg november 2015)

Introduksjon

Hensikten med denne artikkelen er å utforske potensialet som ligger i meningskapende samspill, i møter mellom et barn og en voksen i en fortellerkontekst. Relasjonen mellom barnet og den voksne, er mor og barn. Møtene som løftes frem i denne artikkelen har funnet sted i hjemmemiljø. Jeg, som er den voksne, har dessuten kompetanse som profesjonell forteller.

Arbeidet er forstått som del av en estetisk diskurs hvor barn og voksen opptrer som skapende aktører i møte med verden og hverandre. Artikkelen bygger på en forståelse av at mennesket hele livet gjør seg nye erfaringer i møte med verden og med hverandre. Møter som åpner opp muligheter for forhandling om mening. Om det er i en samtale eller i møtet med et kunstverk, en fortelling eller i lesning av en tekst, kan det skje at et felles rom åpner seg, et møtested mettet med mening (Bruner 1996; Dewey 1980; Gadamer 2012; Selander og Kress 2012). Den vi er etter dette møtet er ikke helt den samme som vi var før møtet fant sted. Det er ikke nødvendigvis snakk om de store endringer, men noe, kanskje noe umerkelig, har forandret seg. Av og til kan et møte være rystende, forandringen radikal og umulig å overse. Andre ganger merker vi det knapt og i mangel på forventning går vi kanskje til og med glipp av de muligheter møtet byr på.

- Forflyttingen av småbarn fra hjemmet til barnehagen utfordrer og stiller krav til samfunnets kunnskap om de yngste.

Funnene fra disse hjemlige fortellersituasjonene er en del av prosjektet: «Tilblivelsesfortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen», hvor uformelle

og også mer organiserte fortellersituasjoner i barnehagekontekst undersøkes. Studien har til hensikt å øke kunnskap om barns tidlige multimodale litterasitetsutvikling¹ med fokus på fortelling. Med en dekningsgrad for antall barn i barnehage på 82 prosent for 1- og 2-åringar (Statistisk sentralbyrå 2017), vil et forholdsvis stort antall potensielle hendelser i møte med de yngste være flyttet fra hjemmet over til barnehagen. Forflyttingen av småbarn fra hjemmet til barnehagen utfordrer og stiller krav til samfunnets kunnskap om de yngste. Barn spiller ut andre sider av seg selv på en hjemlig arena enn de gjør i barnehagen (Bronfenbrenner 1979). I møte med økning av de yngste barna i barnehagen og økt politisk fokus på barnehagen som læringsarena (Thoresen 2009) blir kunnskapen om de yngste og diskusjonen om hvilke lek- og læringsforståelser barnehagens praksiser skal forankres i svært viktig. Gjennom å undersøke hvordan møter i en fortelling kan åpne for transformative prosesser for både barn og voksen, søker denne artikkelen å bidra med kunnskap om toddleres kompetanse i samspill om kulturell leseferdighet og muligheter i uformelle møter.

Forskningsdesign

Studien er plassert i et perspektiv der kroppsfenomenologiske perspektiver fra Merleau-Ponty er i dialog med hermeneutikk. Den sansende og meningsskapende kroppen er sentral i denne studien. Med sin kiasmemetafor² sammenføyer Merleau-Ponty en materialitet, som inkluderer våre kroppers materialitet, med våre praksiser. Vi berører og blir berørt og nettopp i bevegelsen mellom disse er vår egen subjektivitet lokalisert (Merleau-Ponty 2003; 1968). «Tingene rører ved meg slik jeg rører ved dem og ved meg selv» (Merleau-Ponty 1968:

261]. Som kropp er vi sansende og sansbare på en og samme tid, i en stadig sammenfletning mellom det levde livet og verden (Merleau-Ponty 2003; Nortvedt 2008). Vår bevissthet og våre opplevelser vil alltid være rotfestet i vår livsverden, en tilstedevarsel som alltid er historisk, kulturell og sosial (Bengtsson og Løkken 2004: 565). I Gadamers hermeneutiske tenkning er det å sette seg selv «på spill» et sentralt moment. Å sette seg selv på spill, vil si at en risikerer noe. Det å sette seg på spill, slik jeg forstår Gadamer, handler om å være seg, eller bli seg bevisst sine fordommer og sin forforståelse. Bevissthet om forforståelsen kan åpne for nye forståelser. Forforståelse er ikke subjektivt, men noe vi har i kraft av å være en del av vår kultur, historie og tid. De to omdreiningspunkt i Gadamers tenkning er nettopp dette at vi står i en tradisjon og at denne tradisjonen er forbundet med språket (Gadamer 2012). Horisontsammensmeltingen som skjer i forståelsesøyeblikket, handler, slik Gadamer legger det frem, om nettopp tilegnelsen av språk. Sett i et kroppsfenomenologisk perspektiv, forstår språk i denne artikkelen som kroppslig fundert og inkluderer også de ikke-verbale sidene av språket.

Materiale og metode

I denne delstudien er fokus på møtene med Jon. Materialet er samlet inn fra høsten 2014 til og med våren 2016 og består av ulike møter mellom barnehagebarnet Jon og meg som i denne sammenhengen har rollene som forsker, forteller og mor. Møtene finner sted i perioden fra Jon er 1 år og 7 måneder til han er 3 år og 2 måneder. De ulike møtene spinner omkring ulike fortellinger, både tradisjonsfortellinger og oppdiktede historier. Stoffet som deles er oppe til forhandling og begge aktørene

deltar både som lytter og som forteller. Det er ført logg i etterkant av møtene, rett etter at de fant sted. Materialet munner ut i et kulturelt portrett av tidlig kulturell leseferdighet (Spradley 1979; Hammersley og Atkinson 2007).

Noen utfordringer er imidlertid knyttet til innsamling og utvelgelse av materialet. I utsangspunktet var materialet som utspant seg på denne hjemlige arenaen ikke tenkt inn i prosjektet. Etter hvert som samspillet syntes å ha kvaliteter som kunne være interessante for prosjektet, forsøkte jeg å nærme meg disse uformelle hendelsene systematisk med tanke på at de kunne utgjøre et forskningsmateriale. Jeg var bevisst på at hendelsene fortsatt skulle vokse frem naturlig mellom oss, men kunne merke hos meg selv en annen innstilling i situasjonene, hvor jeg var skjerpet i større grad enn til vanlig. Jeg var også nøyne med å skrive logg i etterkant av situasjonene som utspant seg. Jeg er klar over at Jon kanskje kan ha merket denne skjerpede interessen hos meg og at dette har hatt en ytterligere positiv påvirkning på samspillet. Flere uformelle fortellerhendelser har utspilt seg i denne perioden uten at de har blitt en del av materialet. Noen av disse fikk jeg av praktiske grunner ikke notert ned, noen situasjoner er utelatt fordi jeg vurderer at de ikke bringer noe nytt inn til materialet, eller at de inneholder informasjon som er av privat karakter hvor hensynet til Jon har veid tyngst. Hadde det innsamlede materialet vært av sensitiv karakter, ville vurderingene knyttet til hva som skulle inngå vært ganske andre. På bakgrunn av disse vurderingene utgjør materialet 10 uformelle hendelser som oppstod *der og da* i møte mellom Jon og meg.

Studien er kvalitativ og har en etnografisk, narrativ tilnærming. I en etnografisk tilnærming studeres mennesker og sosiale

fenomener i den sammenheng de spilles ut, i sin naturlige kontekst. Observatørrollen kan utøves i et spenn mellom tilbakeholden observatør og til en aktiv deltager (Adler og Adler 1994). I denne undersøkelsen er observatøren deltagende og på flere måter svært tett på det som undersøkes, ikke minst i kraft av å være omsorgsperson. Bevisstheten om betydningen og utfordringen av en slik nærlighet er et premiss i studien. Våre erfaringer gjør oss til de vi er (Widerberg 2001: 156). Gjennom de erfaringer jeg har gjort meg, både som forteller, forsker og mor har jeg posisjonert meg i forhold til det stoffet som jeg undersøker. Nettopp det at jeg har de tre rollene, gjør at jeg får tilgang til materialet. Widerberg snakker om nærlighet og distanse og utfordrer til en balanse mellom disse i kvalitativ forskning (Widerberg 2001: 156; 1995: 167). Nærheten og tilgangen til materialet og fornemmelsen for at dette kunne være en berikelse til utforskning av problematikken i studien er knyttet til mine posisjoner, dette medfører også et ansvar. Som profesjonell forteller har jeg flere års erfaring med å fortelle for barn i skole og barnehage. Jeg har erfaring med og en forståelse av at det å dele fortellinger av ulik art åpner for positive samspill på tvers av alder.

Narrativ analyse

Kompleksiteten i handlingene, samspillet og det omkringliggende er forsøkt ivaretatt gjennom en narrativ analyse. Narrativ metode tar utgangspunkt i menneskets evne til å strukturere opplevelser i form av et narrativ. Polkinghorne gjør et skille mellom på den ene siden *analyse av narrativ*, hvor en tar utgangspunkt i et narrativ og føretar en analyse med kategorier og mønster og på den andre siden *narrativ analyse*, hvor en konstruerer narrativ på bakgrunn av handlinger og hendelser (Polkinghorne

1995). I dette arbeidet benytter jeg narrativ analyse. Narrativene slik de blir fremstilt har gjennomgått en bearbeiding slik at de i rikest mulig grad gjengir og formidler de funn forskeren ser i materialet.

Forskingsspørsmålet

Et batteri av spørsmål har veiledet det overordnede spørsmålet og arbeidet med analysen. Hvilken betydning har hjemmemiljøet? Hvilken betydning har det å få være det eneste barnet? Hva betyr den fokuserte oppmerksomheten? Det overordnede forskningsspørsmålet for denne delstudien er: *Hvordan transformeres fortellinger i en toddlers samspill/kommunikasjon med en trygg voksen i hjemmemiljø?*

Etiske betrakninger

En utfordring i forskning med svært unge forskningsdeltagere er prinsippet med likhet, i betydningen likeverd. I artikkelen «Research with children: methodological and ethical challenges», løfter Einarsdóttir frem det problematiske i asymmetrien mellom den voksne forskeren og barnet. «It can be difficult to remove or even reduce the unequal power relations between an adult researcher and a child» (Einarsdóttir 2007: 204). Bevisstheten om dette gjør at forskeren må finstille apparatet i møte med svært unge medforskere for nettopp å fjerne, eller i det minste redusere denne asymmetrien. For å åpne for barnas demokratiske deltagelse, er prinsippet med likhet og likeverd bærende (Grindheim 2014: 34). Aktørene kan ha ulik alder, erfaring, bakgrunn etc., men deres stemme er like mye verdt. I denne studien er oppmerksomheten knyttet til prinsippet om likhet og det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn ytterligere skjerpet, ettersom barnet har en særlig tillit til meg som omsorgsperson. Prosjektet er meldt

inn til NSD og er i overenstemmelse med Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, nedlastet 18. april 2018). Jon er ikke barnets egentlige navn. Det fiktive navnet var med å skape distanse i analyseprosessen. Jeg forsøkte også å ta ut en distanse i forhold til min egen rolle ved å skrive *hun*, i stedet for *jeg* i de narrative analysene, men av hensyn til flyten i teksten som helhet bestemte jeg meg for å bruke, *jeg*.

I dette prosjektet har jeg en trippelrolle som forteller (kunstner), lærer og forsker, og i denne delstudien er jeg dessuten omsorgsperson. Nærheten til barnet i denne delstudien, gir meg en unik tilgang til samspill og kommunikasjon med barnet. Min subjektive erfaring og relasjon er noe jeg bevisst tar i bruk og som kan sies å utgjøre et grunnlag for delstudien (Widerberg 2001: 167]. Behovet for nødvendig distansering i forskningen medfører en uro hos meg. Denne uroen er ikke ensbetydende med en nødvendig distansering, men et uttrykk for bevisstheten om de rollene jeg har i prosjektet og det ansvaret dette medfører. Den hjemlige situasjonen er med å skape en ramme omkring våre møter som bryter mange av de sosiale forventningene knyttet til det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn. Fortellingene som utspiller seg skaper en type nærhet mellom oss som også bryter noen av de hierarkiske forventningene som ligger i forholdet mor-barn.

Teoretiske innganger

En leken utforskning

I en leken utforskning spiller aktørene både på det som er og det som blir til. Det kan synes som utforskeren står med den ene foten i et landskap hvor en gjør seg kjent med spekteret av kulturelle symbolske sys-

temer og mulige representasjoner og den andre foten i et landskap hvor en skaper og skapes av bevegelser og tilblivelser. Barn har en forbausende sterk legning for kultur, jamfør Bruner: «De er følsomme for og ivrige etter å ta til seg de tradisjonene de ser rundt seg. De viser en slående interesse for sine foreldres og sine likemenns aktiviteter, og prøver helt uten oppfordring å imitere det de observerer» (Bruner 1996: 73). Samtidig undersøker og eksperimenterer barn fritt i de miljøer og materialer de har tilgjengelig. Gjennom en kroppslig utprøving bygger de opp et fortrolighetsforhold til seg selv og til verden omkring. «Et barn måler sin verden med kroppen» skriver Rasmussen (1996: 72). Gjennom bevegelsen skaper barna en relasjon til omgivelsene, samtidig med at bevegelsene skaper mønstre innover i kroppen hvor det tegner seg en form for kunnskap i mønster som utgjør et latent handlingsredskap (Rasmussen 1996). Menneskets lek er naturlig og ligner bevegelsesmønstre som utspiller seg i naturen (Gadamer 2012: 136). I en leken utforskning er det ikke snakk om en representasjon, uten en bevegelse og representasjon i ett, det er ikke snakk om en etterligning, uten en etterligning og tilblivelse. Nettopp en slik utprøving er bærende i dette arbeidet, både for fortelleren og for Jon.

- Noe av det karakteristiske ved eventyrne som er oppe til forhandling i denne studien, er at de ender godt.

Fortellingen - et kulturelt symbolsk system

Ved hjelp av narrative strukturer kan mennesket organisere opplevelser og erfaringer og bygge mulige verdener. Gjennom deltagelse i kulturens symbolske systemer antar denne meningen en form som også kan forstås av andre (Bruner 2000: 44). For-

tellingen representerer det kulturelle og sosiale, men er likevel et uttrykk for hver og en spesielt og den kan berøre oss på et dypt plan. Fortellingene det refereres til i denne studien har sitt utgangspunkt i en kroppslig tilstedeværelse. Det vil si at gester, mimikk, fysiske uttrykk, muntlige, visuelle, audio-visuelle representasjoner er inkludert som en del av uttrykket på lik linje med det verbalspråklige (Selander og Kress 2012; Kress 1997). Det åpner for et ganske stort spekter av «kulturelle symbolske systemer». Verden, slik den kommer oss i møte gjennom våre erfaringer er disharmonisk, full av mangler og til dels uhåndgripelig. Fortellinger lar oss eksperimentere med ulike eksistensielle muligheter (Akerø 2015). Noe av det karakteristiske ved eventyrene som er oppe til forhandling i denne studien, er at de ender godt. Undereventyrets³ lykkeelige slutt er ikke et motiv som dukker opp fra intet, det har vandret gjennom generasjoner som en tillitserklæring til gode skapende livskrefter. Eventyrene «representerer en kulturarv med dyp eksistensiell klangbunn», hvor mennesket kjemper mot destruktive krefter (Akerø 2015: 24). Det finnes rikelig tilgang på andre fortellinger som forteller det motsatte. I møter i fortellingen er det store tematikker som settes på spill og som kan berøre på et dypt plan. Her er også håpsevnen oppe til forhandling, håpet som nekter å oppgi tilliten til tilværelsen. Filosofen Løgstrup skriver, «Det er et håb, der kender de betingelser der er sat for vor tilværelse, men ikke holder seg indenfor dem...» (1978: 247).

Tilblivelse i en estetisk diskurs

Det meningsskapende møte plasserer jeg her i en estetisk diskurs. I en estetisk diskurs kan fortellingens struktur og dramaturgi blir utfordret, den sees som dynamisk og foranderlig. Målet er ikke å låse

seg selv eller samtalepartneren i en på forhånd gitt mal eller komme til et på forhånd gitt svar. Det som *blir til* i en slik diskurs, blir til om og om igjen, ikke nødvendigvis som en repetisjon av seg selv, men med stadig nye nyanser i sin tilblivelse. Løvlie skriver: «Den estetiske diskurs er en samtale som stadig opphever sine egne pretensjoner som fullstendig. Det er en skapende og forsøksvis samtale, som hele tiden er følsom for forandringen i sine egne forutsetninger» (Løvlie 1990: 18). Fundamentet i en estetisk diskurs er forandring. Samtalen som beveger seg mellom de samtalende utfører foranderlighet. I et slikt møte sees begge aktørene som skapende og aktive. Løvlie skriver om en estetisk diskurs, der subjektet trer ut i felleskapet som «ensemplet av sine samtaler» (Løvlie 1990: 18). Med dette åpner Løvlie slik jeg ser det for det utprøvende. Her skapes rom for ulike perspektiver, holdninger og mulige roller.

Meningskaperen, ung som gammel, har en egen logikk og benytter seg av det som er «for hånden», betydningen er kodet i sin form. Selv om barn i større grad enn voksne er prisgitt hva det er de kommer over eller blir tilbuddt i sin meningsskapning, har de som aktører i andre aldre en erfaring med og en fornemmelse av slike faktorer og gjør seg vurderinger av disse (Kress 1997: 31). På lik linje med voksne, har og utvikler barn en fornemmelse av hva som er «lov» eller hva som er «innenfor» i ulike situasjoner de kommer opp i. De gjør både en sosial og kulturell lesning i situasjonen.

Definisjonsmakt i uformelle møter

I en uformell fortellersituasjon, som undersøkes her, har ingen av aktørene et på forhånd definert mål eller en plan med samhandlingen. Målet defineres underveis og kan dukke opp på flere punkt i prosessen som er beskrevet, endog mot slutten. Det

samme gjelder initiativ til, eller iscenesetelse av fortellersituasjonen. Et initiativ kan sette det hele i gang, men kan dukke opp underveis og skape ny retning og avsløre andre mulige mål. Initiativet kan være høyst tilfeldig og likevel skape en betydningsfull bevegelse. Larsen skriver om situasjoner i barnehagen der det uforutsette får virke med, om hvordan relasjonen mellom voksne og barn destabiliseres og fremhever dette som en kvalitet. «I stedet for at voksne styrer, kontrollerer og avleder, åpner det seg rom der barn deltar som bidragsytere i både barn og voksnes læringsprosesser» (Larsen 2016: 122). Hvem som sitter med definisjonsmakten i situasjonen blir da et forhandlingsspørsmål.

Transformasjon – erfaring som en utforsknende og utprøvende prosess

Filosofen Dewey argumenterer i *Art as experience* for at den generelle erfaring danner utgangspunktet for å forstå kunst og estetisk erfaring. «En opplevelse har mønster og struktur, det er ikke bare vekslingen mellom det å gjøre og å gjennomgå⁴, opplevelsen består av disse to i relasjon til hverandre» (Dewey 1980: 44, egen oversettelse). Dewey trekker frem erfaring som en utforskende og utprøvende prosess (Dewey 1980). I et transformativt perspektiv ligger også evnen til å gi det opplevde en ny form og ta ut distanse til det opplevde og betrakte seg selv. Med en multimodal tilnærming til transformasjon skriver Selander og Kress: «I transformeringen benytter man sig af, kombinerer og skaper nye representasjoner ved hjælp af de ressurcer, som er tilgængelige i situasjonen» (2012: 97). Kress skiller mellom når man bearbeider tegn innenfor den samme tegnverden (transformasjon), og når man omformer sin forståelse ved hjelp av andre tegnverdener enn de en opplevde det innenfor (transduksjon⁵)

(Kress 2010). Prosessene som beskrives i artikkelen, rommer slike bevegelser og tilegnelse av nye erfaringer for både voksen og barn. Her pekes det nettopp på hvordan det er i et sosialt samspill at kunnskap utvikles og blir til.

Narrativ analyse og tolkning

I denne delen presenteres materialet i studien. Møtene som undersøkes er ikke planlagt på forhånd. Hva som skal formidles eller oppnås gjennom fortellingen som deles, blir til underveis i samspillet mellom aktørene. Fortelleren har et visst repertoar å spille på, men hva som fortelles avgjøres i møte med barnet. Som forskerloggen innledningsvis indikerer, er barnet også initiativtaker og iscenesetter. Observasjonene er analysert og bearbeidet til narrativ og drøftes her opp mot teori. I materialet peker det seg ut to tematikker. Det ene er samspillet (det sosiale spillet, posisjonering og maktbalanse), og meningsforhandlingen i de fortellingene fortelleren deler. Det andre er Jon sine fortellinger i leken og tegn på transformasjon i disse. Selv om disse glir noe over i hverandre, er materialet forsøkt organisert inn under overskriftene: *Meningsforhandling – et spill om makt* og *Tegn på transformasjon*.

Meningsforhandling – et spill om makt

Materialet som spiller opp til tematikken som berører meningsforhandling – et spill om makt – er stort sett bygget opp på følgende måte: 1) Fortelleren forteller en historie fra begynnelse til slutt, en eller flere ganger. 2) Når fortellingen er gjort kjent begynner forhandlingen. Jon setter i gang en forhandling med fortelleren og med fortellingens oppbygning til den mister sin opprinnelige form og tar nye retninger. Et svært interessant perspektiv er spenningen mel-

lom de to aktørene. Spenningen avhenger av på hvilken måte de to aktørenes posisjoner, interesse og sosiale interaksjon spiller på lag, utfyller hverandre eller er på kollisjonskurs med hverandres perspektiv. Løvlie karakteriserer det som en skapende og forsøksvis samtale som hele tiden er følsom for forandringen i sine forutsetninger. I den følgende samtaLEN utfordrer Jon det bestående. Kan hende noen av fortellingene som deles med ham ikke oppleves som åpne eller skapende. Kan hende fortellingen fremstår satt og situasjonen konserverende. Noe, om ikke dette, må det likevel være i situasjonen som gjør at Jon opplever seg invitert eller at han ser en mulighet for sin deltagelse til å forhandle og reforhandle i fortellingen.

Katten med variasjoner

«Kan du fortelle om mannen og kona som ønsket seg en katt?» Spør Jon. (3 år). Han har hørt historien flere ganger før. Jeg er ikke vanskelig å be, og setter i gang:

Det var en gang en mann og en kone som var svært lykkelige, men det var noe de ønsket seg mer enn alt annet. Jeg tar en pause og fortsetter megetsigende. De ønsket at de hadde en katt. Så en dag dro mannen ut i verden for å finne en katt. Han gikk til han kom til en skog hvor han begynte å lete. Han lette dag og natt, men fant ingen katt. Jeg ser trist og oppgitt ut, slik jeg tenker mannen føler seg. Til slutt bestemte mannen seg for å gå hjem, men da han kom rundt neste sving hørte han mijjjjjjjaaaaau! Jeg senker stemmen og ser både fornøyd og overrasket ut over katten som gjør sin entre. Her bryter Jon inn. «Nei, det var ikke katt. Det var ikke en noen katt der.» Jon ser rett på meg.

Vanligvis finner mannen tusenmillioner katter som han tar med hjem. Etter at fortellingens problemer er løst, er det

en liten pjuskete katt som får bo og leve lykkelig med mannen og kona alle sine dager. Denne historien har jeg begynt på, men Jon ikke vil ha med en katt. Vel, tenker jeg for meg selv, jeg gjør det om til en hundehistorie.

«Han hørte et voff!» forsøker jeg. «Nei det var ikke en, det var ikke en...» Jon kommer ikke på ordet, men jeg har skjønt at det ikke blir noen hund, så jeg kommer med neste innspill. «Han hørte et Kvekk, kvekk, kvekk.» Jeg lager en andelyd med stor innlevelse. «Nei, det var ikke en and og det var ikke en hund,» sier Jon tonløst.

Jeg leter etter en annen inngang og sier: «Han hørte tttttttt.» Jeg rynker på nesen og prøver å høres ut som en kanin. «Nei, det var ikke en hare!» svarer Jon og holder seg hard.

«Jaha, så hva gjorde mannen da?» På dette punktet har jeg mistet litt av fremdriften og jeg setter meg tilbake i stolen. Planen min var å fortelle historien som «den skal være», men med et annet dyr enn katt.

«Han gikk hjem,» sier Jon med en selvfølgelig mine, og tilføyer: «Uten katt.» «Hva sa kona til mannen da?» Fortellingen er i Jon sine hender nå. Jeg vet ikke hva som skal skje. Jeg har ikke vært her før. «Hun ble veldig forskrekka,» sier Jon kontant. Det blir stille og jeg spør: «Var hun lei seg for at det ikke var noen katt?» «Hun var lei seg. Hun gråt og mannen gråt. De gråt og gråt. Plutselig hørte de en lyd.» Jon senker stemmen og ser dramatisk på meg. «Hva var det?» vil jeg vite. «Det var den lille katten,» sier Jon. Jeg tar det som en invitasjon til å avslutte fortellingen som jeg pleier... De gikk mot skogen og fant den lille katten, men nei jeg har misforstått. Jon avbryter meg. «Nei, de hørte det ikke – de gråt. Den lille katten gikk hjem til mamma-

katten. Mammakatten var litt større, hun rakk opp til ringeklokka.» Aha, nå kan jeg avslutte historien, med at mannen og kona får to katter. «Å ja, så hun ringte på hos mannen og kona?» «Nei, de gikk hjem,» sier Jon. «Jaha,» sier jeg, og blir stille. – «Så de gikk hjem?» «Ja,» svarer Jon og er helt alvorlig. Igjen får jeg behov for trekke fortellingen i retning av det den opprinnelige fortellingen bærer med seg, med en lykkelig slutt. «Ja, de gikk hjem,» sier jeg og fortsetter: «mammakatten koste den lille kattepusen og de levde lykkelig alle sine da....» Men Jon har et annet fokus og avbryter meg med alvorlig stemme. «Mannen og kona fikk ikke noen katt.» Her avslutter Jon historien.

(Narrativ basert på forskerlogg oktober 2015)

Tolkning

Den aktiviteten som Jon står for beveger seg inn i kjernen av hva kunnskapsutvikling og danning av demokratiske aktører dreier seg om. Jon suger til seg fortellingen, han absorberer det han hører, han transformerer det han har av ressurser over til nye uttrykk og utfordrer det bestående gjennom en meningsforhandling av hva det er som blir han presentert, både når det gjelder form og innhold. Han eksperimenterer med stemmen, varierer klang og stemning i uttrykket. Han bruker blikket og gestene. Jon er en utfordrer til det bestående. Han utfordrer kulturen og tradisjonen som møter han. Jon vet hvem fortelleren er og hva hun står for. Han vet at fortellingene har en «happy ending». Han bruker det kjente, den trygge rammen til å prøve ut sin stemme. Målet som vokser frem for Jon er å utfordre meg. Rammen er trygg og kjent og kanskje til og med kjedelig. Muligens irriterer det ham, så ung han er, at alt skal ende så godt. Det tar tid. Jeg er utholdende i forsøket på å

forhandle frem en lykkelig slutt. Omsider vinner han gjennom med sine perspektiv. Fortellingen blir en historie om de som ønsker seg en katt, men ingen får.

De tre små griser

I innledningsfortellingen for denne artikkelen tar Jon initiativ, han kommer med konkrete forslag ut fra ressurser som er kjent for oss begge: fortellingene vi har delt. Jon åpner en ny dør hvor han inviterer meg inn. Jon iscenesetter, ideen er hans, målet er artikulert. «Jeg vil høre om grisemamma.» Han åpner fortellingen med «hun bygger seg et hus». Det ligger til grisefamilien. De bygger hus av strå, gress, stein, og Jons erfaring er at stein er det beste materialet å bygge hus av, særlig hvis du vil være trygg for ulven. Spenningen er til å ta og føle på. Den farlige ulven står utenfor, grisemamma har lukket seg inne i huset. Jeg oppdager andre sider ved grisemamma som tidligere har hatt en beskjeden rolle i fortellingens univers. Mamma, som for så unge mennesker som Jon svært ofte er mer enn en biperson, spiller en sentral rolle. Er det derfor han ønsker å utforske hva hun vil gjøre i møte med ulven? Det kan hende, eller det er bare et tilfeldig innfall. «Hva skjer?» Jon spiller ballen over til meg. Han anerkjenner meg som en likeverdig part i fortellingen han har initiert. Vi er sammen om dette, vi sitter sammen og kjenner pusten til ulven. Vi må komme oss videre. Jon fordeler oppgaver. Han har satt det hele i gang og sitter åndeløs forventningsfull med blikket mot meg. Grisemamma er i trøbbel, ulven står utenfor. Jeg er den som kan ordene, han lytter de frem.

Når jeg er ferdig vil Jon høre de tre små grisene en gang til, en gang til. Jeg blir nysgjerrig på hvor lenge vi kan fortelle denne fortellingen og setter i gang. Når

jeg kommer til den andre grisen sitt hus, huset av pinner sier han plutselig. «Det falt ikke ned. Ulven kunne ikke puste det ned!» «Hva,» sier jeg. «Falt ikke huset ned? Men hva skjer da? Hva med den siste grisen og hva med ulven?» «Huset stod helt fast,» sier Jon, «det var tak oppå. Ulven klatra opp på taket og hoppet og laget et stort hull. Han landet rett i sukkeret!» Jon lener seg bakover og ler hemningsløst.
(Narrativ basert på forskerlogg november 2015)

Tolkning

Jon er svært fornøyd. Han har tatt ordet. Jon bruker ulven til et lite privat opprør. Lytteren blir usikker, hvem har vi sympati med? Er vi på lag med ulven nå? Ikke bare bryter Ulven ut av det repertoaret han er gitt gjennom fortellingen hvor han puster og pruster og aldri når et gjennombrudd. Nå tar Ulven initiativ, Jon spiller med elementene i fortellingen. Frekk og freidig klatrer Ulven opp på taket. Med et kraftfullt hopp lager han hull i taket og som for å understreke opprøret lander han sammen rett oppi det fristende, men utilgjengelige sukkeret.

Askeladden

Kongen skjønte at det var på tide å sende sønnene sine ut i verden slik at de kunne finne hver sin prinsesse. Men den yngste som de kalte Askeladden måtte være igjen hjemme og holde kongen med selskap. «Nei,» sier Jon (2 år og 9 mnd). «Han fikk bli med.» Han stirrer utfordrende på meg. Vi vet begge at om Askeladden drar ut med de andre får det store konsekvenser. Prinsene rir forbi et riseberg, risen oppdager de og forvandler de til stein. Askeladden er den som rir ut i verden og redder brødrene. «Jammen da er det jo ingen som kan ri ut og redde

de da,» sier jeg, og ser for meg bildet av alle syv sønnene forvandlet til stein utenfor riseberget. «Nei,» sier Jon uten å fortrekke en mine. «Jammen da blir det jo ingen historie av det,» sier jeg. «Jo, de blir til stein,» sier Jon.

(Narrativ basert på forskerlogg august 2015)

Tolkning

Eventyret som var dynamisk, om en helt som reiser ut og omfavner det han møter på sin veg og opparbeider seg et repertoar slik at han er rustet til å møte utfordringene som kommer, har blitt statisk og mørkt. Fortellingen om berget som åpner seg, risen som sprekker, prinsessa som kommer ut av berget blir fri og prinsene som får liv igjen er byttet ut med fortellingen om de syv sønnene som ble til stein. Bildet jeg sitter igjen med er bilder om håpløshet og mørke. Prinsessa for evig fanget inne i berget. Kongen sorgende hjemme. Prinsene forsteinet midt i bevegelsen. Livløse kropper som var de overrasket av vulkanen i Pompei, eller bomben i Syria. Jeg ser på Jon og lurter på hva han tenker. Bildene jeg har inne i meg er ikke til å dele. I utgangspunktet har jeg lurt på hvor mye av meningsinnholdet av fortellingen han har fått med seg. Grepet han gjør er brutal. Redningsmannen forsteines med dem han skal berge. Fortellingen er punktert. «Da blir det jo ikke en historie» sier jeg. «Jo,» sier Jon. Det er en historie, en historie om syv priser som blir til stein. Behovet for å utforske det mørke, det som ikke går bra, er selvfølgelig til stede også i barns utforskning. Hvilke erfaringer barna sitter med er i barnehagesettinger bare en delvis kjent faktor, som mor har jeg noe større oversikt over de erfaringer Jon sitter inne med. Som forteller er jeg opptatt av at fortellinger for barn skal formidle håp. Det legger unektelig noen føringer inn i

samspillet mellom oss at jeg så gjerne vil formidle at «det går bra til slutt». Han kjenner jo historien slik den egentlig er, tenker jeg, men innser i det samme at dette jo er en helt annen historie. En historie han inviterer meg inn i, en dyster og mørk historie. Er jeg med? Tåler jeg å høre det? Det er kanskje ikke så rart at han tenker at jeg, som avslutter nesten enhver historie med *så levde de lykkelig i alle sine dager*, ikke er klar over at det ikke alltid går bra her i verden.

Tegn på transformasjon

På grunn av forskerens doble rolle er transformasjonen som foregår i den voksne, særlig tilgjengelig i denne studien, men det er også eksempler i materialet hvor transformasjonen som finner sted i barnets utforskning kommer tydelig til uttrykk. En av de første observasjonene jeg gjorde i denne studien berører transformasjonen. På tidspunktet for neste observasjon er Jon svært ung, bare 1 og et halvt år. Likevel opplever jeg at han det han gjennomgår i observasjonen kan beskrives som et uttrykk for transformasjon.

Ta deg!

Jon (1,5) løper så fort han kan gjennom rommet. Bak han kommer Vidar på nesten 2 meter. Jon kjenner Vidar godt. Vidar har armene løftet foran seg, han roper med tilgjort skummel stemme «Nå kommer jeg og tar deg» og løper etter Jon for å fange han. Bena til Jon er korte, han ler så han hikster og bena løper fort, fort, fort, det er som om han letter fra bakken. Men Vidar kommer nærmere og nærmere, armene griper omkring Jon. Vidar løfter Jon opp i luften, Jon hyler. Han blir lagt ned i bakken. Han blir kilt, under armene og haka. Jon hikster og ler før han vrir seg løs og løper. Han kikker seg over skulderen og byr forfølgeren opp

til jakt med et ertent uttrykk og et bydende «komme ta deg?» Så er det på igjen...

Noen dager etter jakten rusler Jon bort til pianoet som står i rommet. Han strekker seg opp til tangentene og trykker ned de tre fire han tilfeldig klarer å rekke over med hendene. Lyd fyller rommet. Han starter øverst med de lyse tonene og beveger seg systematisk nedover mot dypere og mørkere toner. Så buldrer de mørkeste tonene frem. Det blir stille et lite sekund og Jon snur seg mot meg og ler. Ansiktet er lykkelig engasjert. «hørte det?» spør han. Han fortsetter med mørk og skummel stemme «TA DEG.» Et dramatisk ansiktsuttrykk avslører hva han tenker om det han akkurat har spilt. Så snur han seg tilbake til pianoet og spiller «TA DEG» om og om igjen på de dypeste tangentene.

(Narrativ basert på forskerlogg mai 2014)

Tolkning

Gjennom «Ta deg»-leken har Jon skaffet seg en kroppslig erfaring som er kjent for han selv, men også kjent for hans omgivelser. Han har løpt, hylt, og vært i det og sikkert kjent på den skrekkblandete fryd av å bli forfulgt. Å jage har også sitt eget mønster, fremført i rymiske kast, tempo øker, pusten øker, spenningen øker, det iler i hele kroppen, snubler jeg? Kommer jeg meg unna? Hvem er raskest? Den mørke stemmen buldrer: «nå kommer jeg og tar deg!» Begge aktørene benytter seg av kjent kulturelt stoff og iscenesettelsen i et slikt uformelt møte er et vekselspill som ligner en dialog. Tematikken å ta eller bli tatt er en gjenganger i ulike kulturelle fortellinger og berører noe dypt menneskelig som redsel for å bli tatt er. Jon kjenner til historien om Bukkene Bruse som også utforsker et møte med det mørke, med trollet. «Nå kommer

jeg og tar deg!» Nå står han der foran pianoet og opplever at den lyden som strømmer ut av de mørke tangentene fanger opplevelsen han har fra leken. Han stopper, lyden blir borte, så spiller han på tangentene og lyden buldrer frem igjen. Kommentarer han deler avslører at han er svært bevisst hva han gjør. Han lurer på om jeg også hørte det han spilte. «Hørte det?» «Ta deg!» Jeg oppfatter det som en kommentar til det han akkurat har spilt på pianoet.

- Målet er ikke planlagt på forhånd og initiativet kommer fra begge aktører.

Gjennom å oversette eller transformere erfaringen han har fra ta-deg-leken over til et musikalsk uttrykk foregår en transformasjon eller det Kress kaller en remodalisering. Jon transformerer den fysiske og verbale leken over til musikk. Han har utforsket mønstre i det verbalartikulerte, prøvd ut ulike klanger og størelser, smakt på spenningen som ligger i pausen og lekt med lyden av de ulike bukkene. Han har kjent buldret fra trollet som pustet han i nakken. Da han snur seg og kikker på meg og kommenterer «Hørte det? Ta deg!» opplever jeg at Jon tar et metablakk, på det han selv har gjort. Innholdet er det samme, men formuttrykket et annet og han vet at jeg kjenner referansen. Hvordan vi forstår slike representasjoner og uttrykk sier noe om hvordan vi ser på barns (og voksne for den saks skyld) skapelse av ulike uttrykk. «I estetisk perspektiv tilhører den kommunikative kompetanse et subjekt som er i stand til både å oppleve og å distansere seg fra opplevelser, og som kan leve samspillet mellom nærbet og distanse. I dette samspillet utvikles anerkjennelsen som forutsetning for læring og forandring» (Løvlie 1990: 18). I narrativet «Ta-deg» må Jon kunne sies å tre

frem som et subjekt som både evner å oppleve og å distansere seg fra opplevelsen gjennom transformasjonen over til et nytt uttrykk. Og så mye mer enn det, han evner også å sette ord på det han har gjort.

I en slik form for refleksjon som Jon demonstrerer, ligger det slik jeg forstår Løvlie (1990) og Selander og Kress (2012) også en form for vurdering, en vurdering Jon gjør av sitt eget uttrykk, i møte med observatøren. Løvlie skriver at gyldighetskriteriene konstrueres i og med konstitueringen av gjenstanden. Verden blir til gjennom en erfaring som også danner målestokk for å bedømme den samme erfaringen (Løvlie 1990). De uttrykk som barn skaper tyder på en interesse for verden og kan sees som en interaksjon med verden og er et uttrykk for hvordan barnet opplever og interagerer med verden (Selander og Kress 2012). Her spiller det en rolle at det er noen å dele uttrykket og erfaringen med. Det at Jon kan snu seg til observatøren og dele sin erfaring er med å knytte erfaringen tilbake til verden. Gjennom at jeg sitter der og viser min interesse blir jeg en del av denne sekvensen. «Ethvert udsagn, gestus eller blik er ladet med en kommunikativ betydning.», skriver Selander og Kress (2012: 127). De skriver videre om hvordan et skuldertrekk eller en tilbakelent holdning kan tolkes som kritikk og hvordan iver og en oppmerksom holdning kan tolkes som oppmuntring og interesse. Det er nærliggende å tro at Jon fornemmer den bekrefteelse jeg gir på uttrykket og på den erfaringen han deler. Dewey skriver i *Art as experience* (1980), om barns erfaringer at de kan være intense, men at de mangler nettopp bakgrunn fra tidligere erfaringer og at forholdet mellom det å gjøre og det å gjennomgå (undergoing) er svakt. Han hevder derfor at erfaringen ikke har dybde eller vidde. «A child's experience may be intense but, because of lack of back-

ground from past experience, relations between undergoing and doing are slightly grasped and the experience does not have great depth or breadth» (Dewey 1980: 44). Jeg vil allikevel påstå at Jons erfaring bygger på rik kroppslig erfaring med den gjeldende tematikken «Ta deg», og at uttrykket han transformerer dette over i vitner om både bredde og dybde erfaring. Han er riktignok svært ung, men jeg kan ikke se at utkommet av erfaringen er av dårlig kvalitet som følge av hans alder. Svaret på forskningsspørsmålet kan sammenfattes på følgende måte: Den trygge og oversiktlige rammen hjemmemiljøet tilbyr, åpner for en meningsforhandling og transformasjon av fortellinger i et utforskende og utfordrende samspill mellom voksen og barn hvor både innhold og form beveges.

Konklusjon

I møtene som beskrives, analyseres narrativt og tolkes i dette materialet, utfordres relasjonen mellom aktørene. Samspillet er en brytning mellom det som er og det som blir til gjennom friksjon og bevegelse i det aktørenes ulike perspektiv, kroppslige erfaringer og kompetanser møtes i fortellingen. De erfaringene vi gjør oss gjennom å prøve ut ulike formuttrykk i fortellingen skaper mønster innover i kroppen som lagres som en form for repertoar. Dette repertoaret utgjør en slags kunnskap i mønster som er overførbar til ulike uttrykk. Samtidig skaper disse erfaringene relasjon til omgivelsene. I en slik leken utforsking er det ikke snakk om en representasjon, uten en bevegelse og representasjon i ett, det er ikke snakk om en etterligning, uten en etterligning og tilblivelse. Den transformasjonen som foregår, foregår i både barn og voksen. Målet er ikke planlagt på forhånd og initiativet kommer fra begge aktører. «I

stedet for at voksne styrer, kontrollerer og avleder, åpner det seg rom der barn deltar som bidragsytere i både barns og voksnes læringsprosesser» (Larsen 2016: 122). En estetisk diskurs kan åpne slike rom hvor det ikke nødvendigvis er de voksne som sitter med definisjonsmakten. I et slikt spenningsfelt, i et slikt rom er det ikke vesentlig hvilken rolle en har, om en er forteller, lytter, barn, voksen, barnehagelærer, omsorgsperson osv. En estetisk diskurs åpner for et vell av mulige meg, av mulige stemmer i ulike klanger, farger, rytmer innenfor ulike formuttrykk. Bruner løfter frem perspektiv som omhandler det sosiale møtet og samspillet hvor både barn og voksne sees som sentrale aktører som er aktive og bevisst skapende. Bruner anfører at vår kunnskap om verden blir konstituert og forhandlet i samspill med andre, både våre samtidige og dem som for lengst er døde (Bruner 1996: 88). Mennesket blir til og realiserer sitt potensiale i møte med hverandre, med mønster og materialiteter, med kulturen og med fremtidsperspektiver. Forventning til at det skal skje noe av betydning, anerkjennelse av at det skjer og vurderes som viktig, er avgjørende for hvordan voksne tenker om uformelle møter i barnehagen. Et syn som vektlegger at det like gjerne er den voksne som går ut av situasjonen med det største læringsutbyttet, åpner for å anerkjenne mulighetene i de mange uformelle møter som tar plass mellom voksne og barn. En slik forståelse spiller på lag med de dynamiske kreftene som utspiller seg i leken. I samspillet i materialet som utgjør bakgrunnen for dette kulturelle portrettet står Jon frem som en utfordrer. Han viser kulturell leseferdighet og avslører at han har en sterk forståelse av fortellingenes omdreiningspunkt og sterk formsans. Spillet Jon legger opp til er overraskende, og selv om jeg som er den voksne opplever

at jeg er tilstedeværende og åpen i samspillet, er jeg likevel så innnevdi i kulturelle mønster at jeg nesten går glipp av de muligheter møtet byr på.

Jon lar meg ikke i fred med *så levde de lykkelig i alle sine dager*. Min troverdighet ligger i om jeg lar meg bevege. Skal jeg ta prinsippet om likhet mellom oss på alvor, utfordres jeg å ta inn over meg de innspillene Jon kommer med. Jon prøver meg, risiko.

som om han vil undersøke om det jeg forteller er en virkelighetsflukt, eller en virkelighetsutforsking. Fortellingen er en mulighet, den er mange muligheter hvor vi sammen kan stirre trollet og mørket inn i øynene. Håpet er i denne sammenhengen ikke viktig for han. Det viktige er om jeg er villig til å følge ham i hans utforsking av virkeligheten. Det viktige er om jeg våger å vise meg sårbar, at jeg, som han, tør løpe en risiko.

Noter

¹Litterasitsbegrepet var opprinnelig knyttet til lese- og skriveopplæring. Forståelsen av hva begrepet rommer har endret seg og flere innenfor feltet argumenterer for en bred tolkning av begrepet (Barton 2007). I denne studien betegnes litterasitet som en semiotisk praksis med vekt på symboler, bilder, musikk og kroppsspråk som en likeverdig del av språket (Kress 2003).

²Kiasme, kommer av den greske bokstaven X – khi, som utgjør en korsstilling. Når Merleau-Ponty omtaler vår kroppslige tilstedeværelse i verden tegner han opp en sammenfleeting av bevegelse – som å berøre og bli berørt. Merleau-Ponty refererer til intimiteten mellom havet og stranden og viser til hvordan de to aldri blir ett, men likevel er uløselig forbundet med hverandre (Merleau-Ponty 1968: 131).

³Folkeminneforsker Hodne kaller undereventyr for «de egentlige eventyrene». Handlingen foregår i en mirakuløs verden og helten/heltinnen fører strid mot en overnaturlig motstander og må løse flere umulige oppgaver på veg mot seier (Hodne 1998: 14).

⁴Eng. *undergoing* (forg. anm.)

⁵Oversettes til norsk med begrepet remodalisering (Kress 2010: 125).

Referanser

- Adler, P.A. og Adler, P. 1994. *Observational techniques*. I: N.K. Denzin og Y.S. Lincoln, red. *Handbook of Qualitative Research*: 377–393]. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Akerø, M. 2015. Håpet som ingen kunne målbinde. *Kirke & Kultur*: 23–36. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barton, D. 2007. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Bengtsson, J. og Løkken, G. 2004. Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdsighet og verdens kroppslighet. I: K. Steinholt og L. Løvlie, red. *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*: 555–570. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bruner, J. 2000. *Mening i handling*. Århus: forlaget Klim.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (nedlastet 18. april 2018) www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dewey, J. 1980. *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15:2: 197–211, DOI: 10.1080/13502930701321477
- Gadamer, H.G. 2012. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Grindheim, L.T. 2014. *Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Trondheim: NTNUI.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. 2007. *Ethnography Principles in Practice*. New York: Routledge.
- Hodne, Ø. 1998. *Det norske folkeeventyret. Fra folkediktning til nasjonal-kultur*. Oslo: Cappelen.
- Kress, G. 1997. *Before Writing. – Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. 2010. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Larsen, A.S. 2016. Å føre sine begynnelser til verden. I: N. Sandvik, red. *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner – læring møter filosofi*: 113–130. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. 1978. *Skabelse og tilintetgørelse. Metafysik IV*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L. 1990. Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk* 10(1–2): 1–18.
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The Visible and the Invisible. Followed by Working Notes*. Evanston: Northwestern University press.
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Merleau-Ponty, M. 2003. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Nortvedt, F. 2008. Kroppsfenomenologisk forskning – I grenselandet mellom empiri og filosofi. *Vård i Norden*. Publ. No. 89, 28(3): 53–55.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education* 8(1): 5–23.
- Rasmussen, T. H. 1996. *Orden og kaos. Elementære grunnkrefter i lek*. Valdres: Forsythia.
- Selander, S. og Kress, G. 2012. *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
- Spradley, J.P. 1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Statistisk sentralbyrå. lest juni 2017. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Thoresen, I. T. 2009. Barnehagen i et utdanningspolitiske kraftfelt. *Nordisk barnehageforskning* 2(3): 127–137.
- Widerberg, K. 1995. *Kunnskapens kjønn. Minner, refleksjoner og teori*. Oslo: Pax forlag.
- Widerberg, K. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ingvild Olsen Olaussen er høyskolelektor og ph.d-stipendiat i drama og teater ved Dronning Mauds Minne Høyskole. Hun er opptatt av muntlig fortelling, multimodale perspektiv og kunstfaglige innganger til læring, lek og forskning. Hun har siden 1996 arbeidet som forteller og har bred erfaring som utøver fra skole, barnehage, bibliotek, teater og ulike kulturinstitusjoner. Hun har gjennomført flere kunst- og forskningsprosjekt hvor barns praktisk skapende arbeid har stått sentralt. Siden høsten 2014 har hun arbeidet med Ph.d-prosjektet «Tilblivelsesfortellinger, fortellinger av og for de yngste i barnehagen sett i et multimodalt perspektiv». Et par sentrale publikasjoner: Olaussen, I. (2015). Fortellingen som dreiepunkt for barns uttrykk. I: A. Hammer og G. Strømsø (red.) *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (Fagbokforlaget); Olaussen, I.O. og Letnes, M.-A (2014). Mot en multimodal didaktikk. I: Broström, S., Lafton, T. og Letnes, M.-A. (red) *Barnehagedidaktikk – en dynamisk og flerfaglig tilnærming* (Fagbokforlaget).

Ingvild Olsen Olaussen, Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærerutdanning, Thrond Nergaards veg 7, NO-7044 Trondheim, Norge. E-mail: Ingvild.O.Olaussen@dmmh.no

Barns ledarskap

För en vidgad vokabulär genom skiftande exempel

David Cardell

Sammanfattning

Denna artikel behandlar barns ledarskap. Syftet är att uppmärksamma relationer mellan barn och ledarskap och att vidga vokabulären kring barns ledarskap. Inledningsvis behandlas betydelser av barns ledarskap utifrån forskning som fokuserat på förekomsten av informellt ledarskap inom institutioner som förskola och skola. Här noteras att forskningen ger en begränsad förståelse av barns ledarskap och detta aktualiseras behov av teoretiskt utvecklande studier på området. Föreliggande artikel introducerar variationsrika exempel på barns ledarskap och därigenom öppnas möjligheter till att förstå fenomenet som ett aktuellt, svårgripbart och omtvistat fenomen. I artikeln uppmärksammans betydelser av formellt ledarskap inom idrottsorganisationer jämte populärkulturens *Baby-bossen* och *Tonårsbossen*. Dessa exempel låter utkristallisera två typer av ledarskap, det ekonomiska respektive det demokratiska. Artikeln aktualiseras avslutningsvis möjligheter till en empiriskt grundad förståelse som låter oss teoretisera barns ledarskap och ledarskap-för-barn i olika sammanhang utifrån diskussioner om agency inom barndomssociologin.

Abstract

This article deals with children's leadership. The aim is to draw attention to relations between children and leadership and to broaden the vocabulary about children's leadership. Initially, descriptions of children's leadership in research is discussed. It is noted that research provides a limited understanding of children's leadership and this necessitates theoretical development. This article introduces examples of children's leadership and shows that the phenomenon could be understood as challenging and sometimes controversial. It draws attention to the importance of formal leadership in sports organizations, to popular imaginaries including *The Boss Baby* and the *Teenage Boss*, as well as to controversial leadership programs in the education system. Two types of leadership, economic and democratic leadership, are identified through the examples in focus. Finally, the article highlights the possibilities of empirically based understandings that allow us to scrutinize children's leadership and leadership-for-children in different contexts based on discussions about childhood and children's agency.

Introduktion

I föreliggande artikel behandlas barns ledarskap. En ambition är att belysa barns ledarskap som ett angeläget och variationsrikt fenomen, vilket ges utrymme i en rad

olika sammanhang – med seriositet liksom genom humoristiska gestaltningar. Inom svensk idrott och föreningsliv utgör barns ledarskap ett utvecklingsområde och behandlas i utbildningsverksamhet liksom i utvärderingar av ungas delaktighet (Peters-

son et al. 2016; Trondman 2005). Vi kan se ett intåg av ledarskapsprogram i svenska skolor med inspiration från en amerikansk modell – baserade på idéer om hur vuxna individer ska nå framgång inom näringslivet (se t.ex. Jelmini 2013). Innan det är dags att behandla möjliga betydelser av barns ledarskap mer ingående finns skäl att kortfattat lyfta några exempel för att belysa föreliggande studies intresseområde.

I vardagliga sammanhang – i nyhetsmedier, skola och familjeliv – används olika uttryck som associerar barn och ungdomar med förmågor och ageranden som hör till ledarskap till. Det handlar exempelvis om begrepp som gängledare, ledartyp, mobbare och översittare. Andra uttryck porträtterar barn i en sorts oklart gränsland gällande om de styr eller går emot vuxnas vilja, då de sägs sakna gränser, är olydiga och bångstyriga (Dolk 2013). Till detta kommer formuleringar som handlar om att barnen har tagit makten, eller att de rentav utgör kung och drottning, likväl att de agerar som "små tyranner" (se t.ex. Eberhard 2013; Juul u.å.; Winterhoff 2014). På konsumtionsområdet influerar eller styr barn rentav familjens inköp (Bertol et al. 2017; Hjalmarson 2007). Barns inflytande och makt kan således betraktas som något problematiskt eller som något positivt.

- Poängen här är således inte att utgå från en definition av barns ledarskap.

Det förekommer hyllningar av barn och unga vilka sitt inflytande och påverkan framstår som förebilder. Den tonåriga fredspristagaren Malala har exempelvis i positiva ordalag omnämnts som "världsledare" (*He named me Malala* 2016). Barns ledarskap aktualiseras alltså på olika sätt,

vilket exempel från populärkulturen illustrerar. Klassikern *Flugornas herre* (Golding 2010) låter läsaren ta del av hur en grupp pojkar (vissa på de mest brutala sätt) hanterar tillvaron efter en olycka på en öde ö som under en tid är fri från (kapabla) vuxna. Detta skapar konflikter om vem som ska leda gruppen. Ledarskap blir här ett praktiskt och etiskt problem som effektivt låter sig avhandlas genom bilder av barn och olika tänkbara positioner: tydliga auktoritära hierarkier ställs emot allas inflytande och medbestämmande. Huruvida barn och unga är tänkbara och lämpliga som ledare är även fokus i *Tonårbossen*, ett aktuellt "reality"-teve-koncept som har spritts till en rad länder och ger en inblick i hur ungdomar bestämmer över familjeekonomi och konsumtion. I nedanstående återkommer jag till *Tonårbossen* liksom till en animerad film med titeln *Baby-bossen*. Genom dessa exempel bidrar artikeln till en orientering kring vad barns ledarskap kan handla om.

En explorativ ambition i denna artikel är att belysa vad barns ledarskap kan tänkas vara för att inleda en tvärdisciplinär diskussion om frågor om makt och agency, angelägna inom både barndomssociologin (Oswell 2013) och inom ledarskapsforskning (Raelin 2016). Förhopningen är att detta bidrag kan öppna för forskning om barns ledarskap som genererar kunskap om barn likväl som ledarskap, vilka i huvudsak hittills studerats på olika håll och inom åtskilda discipliner. Artikelns centrala syfte är att öppna upp möjligheten till forskning om barns ledarskap. Detta utifrån en introducerande skissering av möjliga material och teoretiska infallsvinklar. Två frågor fokuseras för att utveckla en förståelse för barns ledarskap: *Hur kan barns ledarskap beskrivas? Hur kan relationen mellan barn och ledarskap förstås?* Dessa frågor låter sig inte besvaras i någon fullständig eller slutlig

mening. Ambitionen är relativt modest med en inledande analys som aktualiseras möjligheter till teoretiska och empiriska undersökningar.

I följande avsnitt beskrivs det arbetssätt som ligger till grund för analys och framställning. Därefter introduceras internationell forskning om barns ledarskap vilket skapar förutsättningar för möten över disciplinära gränser. Forskning om barn möter ledarskapsstudier, vilket svarar upp mot en eftersökt dialog som överskrider barndomsforskningens gränser (se Punch 2016). Efter genomgången av forskning följer en studie i hur barns ledarskap tar sig uttryck i olika material med fokus på betydelser av ledarskap inom svensk idrott. Här uppmärksamas exempel på *demokratiskt ledarskap*, samt därefter *ekonomiskt ledarskap* såsom det gestaltas i en spelfilm och en "reality"-serie. I artikelns avslutande diskussion lyfts möjligheter till fortsatta studier av barns ledarskap och *ledarskap-för-barn* (i idrottsorganisationer och skola) med grund i barndomssociologiska begrepp.

Barns ledarskap som bricolage

Denna studie befinner sig i ett skede där det är angeläget att utveckla kunskap om barns ledarskap och att skissa en agenda för fortsatt arbete. Utifrån de ovan anfördta exemplen tycks barns ledarskap handla om ett disparat fenomen. Än mer svår fångat blir området sannolikt om vi vidgar intresset till barn *och* ledarskap, som kan innefatta allt från lärares ledarskap och aspekter av föräldraskap – där ledarskap utövas i barns sammanhang. Det är därmed rimligt att här avgrensa undersökningen till att ställa frågor om just barns ledarskap. Är barns ledarskap att betrakta som något specifikt och sammanhängande? Har vi att göra med ett fenomen som kan innefatta allt från

"små tyranner" till "världsledare"? Denna artikel skapar en förståelse för hur olika betydelser associeras med barns ledarskap.

Studien baseras på Ehn och Löfgrens (2012: 19) kulturanalytiska bricolagemetod som ger forskaren möjligheter "att konfrontera vitt skilda material med varandra". Bricolagemetoden ger en öppen ingång till att starta en undersökning (se mer anspråksfulla alternativ hos Kinchloe 2001). Ehn och Löfgren (2012) menar att ansatsen ger utrymme åt ett utforskande av olika material och spridda observationer, liksom rörelse på bredden gällande vetenskaplig litteratur – bortom en avgränsad disciplin (se även Ehn et al 2016). Föreliggande artikels utgångspunkt är med detta tvärvetenskaplig (se Ehn et al 2016; Kinchloe 2001, 2005).

Teoretiskt hämtas inspiration från Anne-Marie Mols (2002) empiriska filosofi i vilken begrepp inte nödvändigtvis är avgränsat exklusiva, utan kan innefatta olikhet och flertalighet – barns ledarskap kan alltså inbegripa olikhet och variation, eller rentav konfliktfyllda betydelser. Poängen här är således inte att utgå från en definition av barns ledarskap. Barns ledarskap betraktas istället som empiriskt konstituerat på olika sätt. Mol ger med Ehn och Löfgren en utgångspunkt för att sammanföra olika versioner av barns ledarskap till ett bricolage – en sammansättning av exempel. Arbetsättet där olika betydelser av barns ledarskap förs samman genererar vad som kan kallas ett textens bricolage (Lynch och Woolgar 1988: 108). Det innebär att en "röra" av olika material inhämtats, lästs och ställts samman (Lambotte och Meunier 2013). Bricolagemetoden innebär här en kreativ användning av exempel (Hammersley 2004) utifrån naturligt förekommande data som ger en grund för teoretiskt arbete (Silverman 2013: 55).

Exempelområden på barns ledarskap som innefattas i artikeln är: forskning, populärkultur, idrott och utbildning. I det första fallet är redogörelsen bred med en generell ambition, då internationell forskning inbegrips. De följande områdena innefattar en tydligare selektion av exempel som av nödvändighet är begränsad. Här har exempel uppmärksammats genom internetforum (om idrottens ledarskap), tevetittande (om konsumtion och ekonomi) och genom att diskutera området med kollegor. Det finns således möjligheter till fördjupning, mer systematiska studier liksom utvidgade undersökningar till andra områden.

Med grund i Fortuns (2009) frågebatteri för etnografiska studier av text har följande frågor varit vägledande för att närra mig barns ledarskap och tänka kring dess betydelser: Hur görs ledarskap till något som har med barn att göra? Vilka barn är aktuella för ledarskap? Vad grundas texter i (handlar det exempelvis om vetenskapliga ambitioner som ger tyngd åt bevis, eller om anekdoter eller liknande)? Är texten specifik eller inrymmer den anspråk av generell/universell karaktär? Frågorna har varit till stöd för att skapa en bild av hur barns ledarskap ges mening. De sätter fokus på förbindelser mellan barn och ledarskap, i denna artikel genom böcker och rörligt audio-visuellt material. Frågorna aktualiseras anspråk och antaganden, såsom barns ledarskap som problem/möjlighet/realitet.

Forskning om (barns) ledarskap

Ledarskapsforskning fokuserar på vuxna, ofta manliga, figurer som kan tillskrivas hjältestatus (se t.ex. Kudo et al. 2012; Svenningsson och Alvesson 2010: 71). Barns ledarskap har studerats och teoretiseras i begränsad omfattning (Mawson 2011: 327). Forskning om barns ledarskap beskrivs och

problematiseras i en aktuell översiktstudie (Cardell kommande). I studien görs en systematisk genomgång av internationell forskning utifrån sökningar i sju databaser och en genomgång av centrala böcker och tidskrifter. Sökningen resulterade endast i tio empiriska undersökningar som fokuserar på barns ledarskap. Dessa studier behandlar ledarskapets uttryck, informellt och inom ramen för förskola och skola (se t.ex. French et al. 1986; Lee et al. 2005; Li et al. 2007; Mawson 2010, 2011). Betydligt fler studier handlar om barn *och* ledarskap – dvs. med fokus på lärare och vuxnas ledarskap, i relation till barn. Resultaten i översikten summeras här kortfattat och lyfts samtidigt in i en diskussion om möjligheter att behandla ledarskap på olika sätt. Där efter avhandlas kritisk forskning om ledarskap i relation till studier av barn och barndom.

De empiriska studierna som uppmärksammas i översikten visar hur barn agerar som ledare i lek, fritidsverksamhet och utbildningsmoment samt betydelser av personlighetsdrag för ledarskap (Cardell kommande; Kudo et al. 2012; samt bidrag i antologi redigerad av Murphy och Reichard 2011). Forskningen intresserar sig för utveckling som leder till ledarskap, vilket med barndomssociologins begrepp kan benämñas som ett fokus på "becoming" (Lee 2001). De empiriska studier som finns att tillgå genom internationella forskningsdatabaser behandlar barn i åldrarna 1–5 och 7–11 och återfinns inom forskning om förskola samt inom psykologi, och har genomförts i europeiska länder, Nya Zeeland, Japan samt USA. I översikten noteras att barn(dom)-forskare inte har intresserat sig för ledarskap (åtminstone inte i dessa termer) och att ledarskapsforskare inte har studerat barn eller tillhörande frågor om ålder (se även Kavanagh 2013). Det kan här noteras

att en handfull svenska forskare skrivit om ledarskap inom idrottens värld som i flera fall innefattar ungdomar under 18 år, inom ramen för utvärderingsuppdrag av specifika verksamheter (se t.ex. Larsson och Meckbach 2012; Meckbach och Larsson 2012; Petersson et al. 2016; Redelius et al. 2004; Trondman 2005).

Forskingens fokus skapar sammantaget ett fokus på individers utveckling och avgränsade situationer i förskola, skola och i vissa fall fritidsverksamhet. Däremot berörs inte sociala strukturer, diskurser eller vidare relationer som kan tänkas betydelsefulla (såsom de mellan barn *och* vuxna). Att vuxna inte synliggörs i större omfattning blir problematiskt då de institutioner som möjliggör ledarskap till stor del är beroende av vuxensamhället (i detta fall handlar det om förskola och skola som den tidigare forskningen skriver fram). Liknande tendenser kan skönjas i studier av agency där barns kapaciteter betonats i frånvaro av vuxna (Esser 2016: 50). Genom att endast fokusera på barn riskerar forskare att skapa en idealisering bild av ledarskap – som något som bara involverar barn och som tar plats i observerbara situationer, vilka experimentellt är avgrensats och iscensätts av forskare. Denna typ av frågor relaterar till en diskussion om fokus som förs inom ledarskapsforskning, med betoning till relationella aspekter och vikten av att studera ledarskap som något som konstitueras tillsammans av ledare och följare (se t.ex. Jackson och Parry 2011).

Kritiska ledarskapsstudier skiljer sig från den individorientering som är framträdande i studier av barns ledarskap. Det handlar alltså om två alternativa sätt att betrakta ledarskap. Trots vissa överlappande intressen inom kritiska ledarskapsstudier och barndomsforskning kring agency och relationer refererar forskare inom områdena i

dagsläget inte varandra (Cardell kommande). Makt är även ett angeläget område för kritiska forskare med fokus på ledarskap (Alvesson och Spicer 2012; Tourish 2013, 2014). Att fokusera på makt är relevant då ledarskap baseras på relationer som kännetecknas av en asymmetri, exempelvis mellan vuxna och barn eller ledare och följare. Teoretiskt ser jag också möjligheter i form av begrepp om agency och makt som intresserar barn(dom)skapare likväld som ledarskapsforskare (Carroll et al. 2008; Os-well 2013; Raelin 2016; Smith 2012; Tourish 2014; Walker 2017). Även om kritiska ledarskapsforskare liksom organisationsforskare inte varit särskilt intresserade av barn eller ålder så har en agenda för att studera barn, organisation och ledarskap lagts fram i vilken empiriska studier eftersöks (Kavanagh 2013: 1488).

Om ledarskap – med kritiska ledarskapsstudier – betraktas som något som utsätts i relationer som präglas av makt kan barn bli intressanta oavsett om de agerar som ledare eller följare. Detta relationella intresse medger i sin tur att barns ledarskap förstår i förhållande till vuxna. Tänk här på skolans sammanhang och hur olika yrkesgrupper möjliggör och begränsar barns möjligheter till ledarskap, liksom former önskvärda sätt att vara en ledare på, genom att framhäva vad som utgör "goda förebilder" och vad som är öönskat (mobbar, överstittare, osv.). Kritiska ledarskapsstudier och barn(dom)studier kan nära sig varandra för att prova och vidga begrepp om ledarskap utifrån barns praktiker och sammanhang där ledarskap utsätts och motiveras av olika skäl. En möjlighet är att införliva begrepp om agency och makt som medger en förståelse av barns ledarskap som något relationellt och situationellt; jag tänker här på exempelvis tunn/tjock (Kloc-ker 2007) eller taktisk/strategisk agency

(Honwana 2005), vilka kan ge en nyanserad ingång till studier av hur ledarskap och följarskap relateras och sätts samman – ibland kan ledarskap vara starkt, ibland svagare, ibland förändras från det ena till det andra (kanske med tilltagande ålder, eller beroende av situation).

Föreliggande studie närmar sig barns ledarskap utifrån det relationella intresset inom kritiska ledarskapsstudier, som inbegriper samhällsvetenskapliga begrepp som struktur och diskurs. Det är formuleringar, sätt att argumentera för barn som ledare och de tillhörande figurer som gör dessa rimliga och sannolika som intresserar mig. En sådan ansats låter mig lämna experimentella sammanhang av fabricerad karaktär som beskrivits i den tidigare forskningsöversikten, för att istället söka betydelser där barns ledarskap förekommer ”naturligt” (Silverman 2013) inklusive de sammanhang där uppenbart konstruerade bilder av barn som ledare och liknande förekommer (populärkulturen). Ledarskap aktualiseras därmed som studieobjekt i informella sammanhang liksom i formella organisationer. Ambitionen här är liksom inom forskning om barn och barndom också att mer generellt fokusera på vad barn gör och under vilka villkor som de verkar (snarare än vad de tänks bli: möjligent ”framtidiga ledare”?).

Det är dags att röra sig till ett utforskande av exempel på hur barn agerar och (enligt somliga) bör agera som ledare, vilket här inbegriper fritidsaktiviteter, idrott, barn(figurer) i populärkulturen och marknadsrelaterade frågor. Jag vill med detta material närra mig brett tillgängliga skildringar i form av texter och filmer vilka enligt forskare ger oss lärorika lektioner i vad ledarskap kan vara (Jackson och Parry 2011). Följande exempel har inte sökts upp systematiskt, utan de har på olika sätt – genom mer eller mindre aktiva val som tangerar en

slumpmässighet – blivit en del av mitt liv som idrottsintresserad och konsument av film och teve, vilket genererat möjligheter till fördjupade analyser (för liknande utgångspunkt, se Sotirin et al. 2007: 250). Valet av material kan betraktas som strategiskt då det medger en diskussion om ledarskapets skiftande innehörder och således kan skapa en grund för vidare studier och därtill ger en inledande möjlighet till att vidga vokabulären. De här valda materialen inbegriper en instruerande sida i form av att jag närrar mig läromedel. Tillsammans medger dessa material en diskussion om olikartat ledarskap, eller variationer, som utmanar återkommande skildringar av ledarskap som något sammanhängande (Svenningsson och Alvesson 2010: 95f). Vad för ledarskap aktualiseras då i sammanhang där barn agerar som ledare?

Ledarskap och betydelsen av demokrati och tilltagande ålder

Inom svensk idrottsrörelse leder barn och unga olika verksamheter. De kan leda olika träningsspass men också sitta i styrelser eller utskott i föreningar. Ett uttryck för denna typ av engagemang är utbildningsmaterial som riktas till unga ledare – exempelvis böckerna *Ung ledare* (2003), *Ledarskap för unga i ridsporten* (Thorell 2015) och *Unga leder unga* (2013). Den sista titeln används av sedan omkring fem år tillbaka av Svenska Skolidrottsförbundet i utbildningar för barn och unga i ledarskap. Denna utbildningsverksamhet sägs ge ”barn och ungdomar föreningskunskap och uppmuntrar dem att bli ledare” (webb 3). Kursverksamheten har under de senaste åren inbegripit tusentals av förbundets uppskattningsvis 150 000 medlemmar, vilka organiseras genom 26 distrikts och ca 1 300 föreningar som i huvudsak finns vid landets skolor. Föreningarna

som kallas skol-IF utgör "barn och ungas egen förening" (webb 3).

Unga leder unga (2013) omfattar 182 sidor indelade i tio kapitel och har tryckts i 5 000 exemplar. Utbildningsmaterialet behandlar olika ämnen som träningstekniska frågor, kost, arrangemang, delaktighet och inflytande, värderingar, demokrati och fair play samt det "praktiska ledarskapet". Det handlar inte om en specifik idrott utan om generella frågor inom idrott och fysisk aktivitet. Utbildning genomförs utifrån bokens tre åldersindelade spår som täcker in 10 till 19 år gamla barn och unga (Anna Karlsgård, Svenska Skolidrottsförbundet, personlig kommunikation).

Genom Skolidrottsförbundets webbplats och sidor på Facebook sprids bilder av barn som läser *Unga leder unga* liksom bilder där boken sätts i förhållande till siffror gällande medlemmarnas genomgångna utbildning. På webben förekommer bilder av barn som håller upp boken och intyg för en genomgången kurs med samma namn som boken. På ett distrikts webb ackompanjerar en bild av bokens framsida siffror med antalet utbildade ungdomar under perioden 2014–2016. Dessa framställningar utstrålar stolthet kring utbildningen. Det är inte konstigt då den relaterar till flera aktuella ideal: barn kan och får bestämma, det sker inom demokratiska organisationer och med grund i den kunskap som utbildning tillhandahåller.

Unga leder unga beskriver ett idealt ledarskap. Det är inte en empirisk redogörelse eller analys av vad som sker i olika föreningar. Barns och ungas initiativ skrivs fram – det handlar om att det är upp till dem att få saker att ske i föreningen. Föreningen skrivs fram som demokratisk i och med att "alla ska få vara med och bestämma" (s. 48). I det gröna spåret som vänder sig till de yngsta betonas möjligheter att påverka "ensam

eller tillsammans med dina kompisar" (s. 43). Det handlar då inte nödvändigtvis om att ta direkta beslut, utan om möjligheter till att få andra att ta dessa beslut. 10–12-åringar förväntas genom det gröna spåret fokusera på hur "skolans idrottsförening" fungerar (s. 6). Ledarskap betonas här inte särskilt utan lyfts fram på ett mer omfattande sätt i det blåa (13–15 år) samt det röda (16–19 år) spåret. I det röda spåret betonas att det inte bara är äldre som ska bestämma, utan att de unga "utgör förmodligen den största delen av föreningen och bör därför i större utsträckning vara med och styra den." (s. 49). Ålder blir betydelsefull här i fråga om kunskap och makt – vem som förväntas läsa och kunna vad, och hur personer i olika åldrar förväntas förhålla sig till varandra.

Bokens breda tematiker förenas med en åldersindelning. Det innebär att bokens kapitel är av relevans för alla åldrar men att de särskilda "spåren" inom dessa ger en åldersberoende fokusering. Trots bokens breda fokus på demokrati och medbestämmande förväntas inte alla barn läsa alla de delar som handlar om ledarskap. Detta innebär en uppdelning mellan grundläggande och avancerade kunskaper som hänger ihop med en förväntad progression grundad i kronologisk ålder. 13–15-åringar skrivs genom det blåa spåret fram genom ledarpotential och är därför till för den som "vill bli ledare i högstadiet" (s. 6), medan det röda ska göra deltagaren "beredd att kliva ut i din ledarroll till fullo." (s. 7).

I ett kapitel behandlas inflytande och delaktighet. Där riktas uppmärksamhet mot åldersskillnader och ledares position: "Tränarna är lite äldre än vad du och dina kompisar är, och de i styrelsen och kommittéerna i föreningen är kanske ännu lite äldre" (s. 42). Inga specifika siffror anges men en bild av en pojke och en äldre man ger en kontrastrik ledtråd gällande äldre le-

dare och yngre deltagare/följare. Bilden ackompanjeras av en text där det står att barn kan ”komma med förslag och påverka er tränare” (s. 44). Annorlunda är det blå spåret där ”tränare och ledare” är en roll som intas av barn själva i förhållande till ”yngre eller jämnåldra ungdomar” (s. 45). Här blir ledare och tränare skild från andra barn, men inte nödvändigtvis med ålder som grund.

Ett kapitel i *Unga leder unga* handlar om praktiskt ledarskap. Kapitlet beskriver i generella termer vad som anses vara goda ledaregenskaper med hänvisning till vad barn tycker. Här berörs frågor om önskvärda egenskaper hos ledare (grönt spår), ledarstilar (auktoritär, demokratisk, låt-gå, situationsanpassad ledarstil; s. 56) och inlärningsstilar och pedagogiska metoder (blått spår), samt ”tips på hur du kan utvecklas som ledare” (rött spår) (s. 53). Ledaren ska vara förberedd, planera och vara rättvis, engagerad, ge beröm, kunna lyssna, och vara pedagogisk (s. 54f; se även s. 65). Inga av dessa egenskaper skrivs fram som förbehållna barn eller vuxna. Det är ett uppmuntrande ledarskap som skrivs fram, kontra ett som betonar negativa prestationer. Trivsel och positiva känslor blir en del i argumentationen för detta, vilket också inbegriper läsaren genom ett du-tilltal med ett tydligt exempel som söker ställningstaganden: ”Vilken ledare trivs du bäst med?” (s. 57).

Ledarens stora ansvar skrivs fram i det blåa spåret, där anpassning till de aktiva betonas (s. 59), jämte att hantera och lösa konflikter, ombesörja säkerhet (s. 61), samt att agera föredömligt (s. 61f). Inom de blå och röda spåren är det viktigt att som ledare ”lära sig att känna igen normer för att kunna ha ett bra klimat i sin grupp” (s. 31, se även 37f, 60). Det röda spåret betonar ni-vålanpassning av ”exempelvis lekar”, så att ”alla trivs och vill komma på träningar och

andra sammankomster” (s. 32), ledarens ansvar för att alla ska kunna delta (s. 33, 35, 39) och att det ledaren säger och gör är viktigt då de aktiva ”med all säkerhet tar efter dig” (s. 33). Det röda spåret beskriver på ett konkret sätt att ledarens uppdrag är att ”planera, organisera, leda och kontrollera ett antal individer samt mobilisera och få alla i gruppen att sträva mot samma mål.” (s. 66). Vi kan med detta se att boken domineras av argument om att barn/unga kan leda varandra och skapa goda förutsättningar för verksamheten.

Det röda spåret argumenterar för att goda ledaregenskaper enligt forskning – oklart vilken – handlar om ansvarstagande, effertänksamhet, flexibilitet, handlingskraft, pålitlighet och uthållighet, och att det enligt barn handlar om att vara snäll, rättvis, glad, positiv, att förklara bra, hålla ordning (s. 65). Konkret så ägnar sig ledaren som den skrivs fram i det röda spåret åt att ”lära ut” men också att ”förmedla idrottens grundläggande värderingar” (s. 39). I det röda spåret görs en distinktion mellan aktivitetsledare och organisationsledare, vilket handlar om en uppdelning mellan verksamhet och styrelse eller arbetsgrupper (s. 48).

Idealt sett så tycks barn och unga agera ledare och styra verksamheten – genom aktiviteter och i styrelsearbete. Alla medlemmars rösträtt skrivs fram (s. 71). Boken uppmärksammar också åldersberoende problem för ledare, såsom skeptiska föräldrar som tvivlar på ungas förmåga till att ta ansvar eller praktiska spörsmål som att kunna boka lokaler (s. 46). Här beskrivs så kallade ”vuxenstöd” som en resurs som finns där vid behov, som gärna ska vara någon ”du redan har en relation till” (s. 46f; se även s. 149). Vuxenstöd blir här en länk mellan verksamhet och världen utanför. Boken belyser således ledarskap som något som möjliggörs med stöd från vuxna och

som grundas i möjligheter till samarbete över generationsgränser.

- *Det är ett uppmuntrande ledarskap som skrivs fram, kontra ett som betonar negativa prestationer.*

Sammantaget ger *Unga leder unga* en bild av möjligheter att agera utifrån barns ideal om en god verksamhet likväld som forskningsrön. Att lyssna in andra blir viktigt jämte den formella rätten till medbestämmande genom föreningsdemokrati. Boken är normgivande i skrivningar om vad som är en god verksamhet och vad som är önskvärda be teenden. Den möjlighetsskapande och till synes platta organisation som skol-IF tycks vara inbegriper barn/ledare och vuxna/ledare/stöd. Det räcker utifrån bokens budskap inte att lyssna in vad andra medlemmar i skol-IF vill eller önskar, utan här framträder också betydelsen av omvärlds relationer samt att förhålla sig till kunskap och övergripande demokratiska värden i samhället.

Då *Unga leder unga* betraktas som ett textens bricolage blir det möjligt att tänka på att ledarskap här görs till olika saker som förekommer jämte varandra, utifrån de steg som knyts till ålder: det blir något att bekanta sig med genom utbildning, att pröva på och utöva, liksom att ansvara för i demokratisk anda. Boken är med och skapar en väg för ledarskap som kommer att erbjuda olika möjligheter i takt med att barn växer med uppgiften och blir äldre (likt att färgerna som ringar in åldrar används för att beteckna svårighetsgrader inom alpin skid åkning). Denna ålderns betydelse för nya och vidgade möjligheter till ledarskap kan relateras till begrepp om agency som ett kontinuum, med en rörelse från relativt begränsade möjligheter för påverkan till allt

mer omfattande – från tunn/taktisk agency till en ”tjockare” strategisk dito (Honwana 2005; Klocke 2007). Det kan också tänkas som ledarskap som ”görs” på olika sätt (se Mol 2002), beroende på hur utbildningsmaterial kommer till användning i praktisk bemärkelse med grund i åldersindelning.

Med betoningen till barns möjlighet att påverka och att välja sina organisationsledare blir demokrati en viktig fråga. *Unga leder unga* föreslår ett ledarskap som är av relevans för barn och unga som har en demokratisk förankring. Det finns möjligheter till att agera på olika sätt som ledare, men i boken betonas samtidigt idrottsrörelsens värden, ett gott klimat och det betydelsefulla i att deltagarna ska finna sådan glädje i verksamheten att de vill återkomma. Därmed tycks auktoritära, oförutsägbara eller ”maktgalna” inslag fjärran från de ideal som skrivs fram i boken. Ledaren blir härigenom idealt någon som är en del av föreningen, som intar positioner i utskott och styrelser, som utgör en särskild förebild för andra barn. Andra kan lära av den som står förebild för framtidens ledarskap. Om denna form av ledarskap innefattar ett förhållningssätt till tid som bygger på utveckling och följsamhet så ska vi i nästa del bekanta oss med former av ledarskap som inbegriper en sorts *chockeffekt*.

Ekonomiskt ledarskap och konsumtionens kraft

Tonårsbossen är en realityserie i vilken tonåringar tar över ansvaret för sin familjs ekonomiska beslut. Serien – även kallad *Teenage Boss* – har sitt ursprung i Norge, där NRK sänder två hela säsonger med en tredje på gång under 2017 (webb 2). Formatet är spritt till en rad länder där det antingen spelats in och sänds eller väntas spelas in: Danmark, Finland, Italien, Sverige, Tjeckien,

Tyskland och Ukraina. Det ska också ha sålts till Frankrike, Storbritannien, Spanien och USA (webb 4). Den svenska versionen har sänts under två säsonger. I en beskrivning hos programdistributören DRG beskrivs formatet som fokuserat på tonåringars konsumtion, och det framkommer även att det finns lärdomar att dra: "The ultimate goal is to teach the teen (and their family) how to spend the money at hand in a sensible, balanced way." (webb 1). Forskare har benämnt programmet som fostrande infotainment (Puijk 2014: 32, 36) vilket tar fasta på seriens lärdomsambitioner likväld som dess underhållande kvaliteter. Här blir underhållning och information betydelsefulla i relation till tonåringens ledarskap som fokuseras med ett intresse för deltagarnas roller och handlingsmöjligheter.

I det första avsnittets inledning ger programledaren – Charlie Söderberg – en beskrivning av att alla tonåringars dröm i Sverige är "mer pengar" och att serien förverkligar denna. Programledaren nämner att tonåringarna ges ett stort ansvar och att programmet bygger på att rollerna mellan föräldrar och deras barn här är helt ombytta – under en månads tid. Det är således tonåringen som förfogar över de ekonomiska medlen som finns att tillgå och har möjlighet att spendera dessa efter egna önskemål. Föräldrarna kan ges en månadspeng eller liknande. Det handlar i programmet om löpande inkomster och utgifter som spenderas. Huvudpersonen ges alltså inte en position där sparkonton töms eller hus och egendom säljs.

Titelsättningen av avsnitten illustrerar att tonåringarna begränsar övriga familjemedlemmars utgifter (särskilt föräldrarnas), samtidigt som de maximerar sina egna medel: "Allan ger sin mamma 200 kronor i månadspeng" (S01E05), "Tonårsbossen Elin ger sig själv 15 000 kronor i månadspeng"

(S02E03). Serien gör också poängen av att unga inte nödvändigtvis agerar klokt eller rationellt med de tillgängliga pengarna – "Felicia fyller frysen med gurka och köper dry mössa till hästen" (S02E08).

De ombytta rollerna och betoningen av vissa av tonåringarnas minst sagt udda val ger programmet en karnevalisk touch där rutiner bryts för det oväntade. Programmet fokuserar på osäkerhet och föräldrarnas otყyghet medan tonåringarna många gånger tycks säkra och bekväma i att ta beslut. Det är en sorts omvandling och obalans som reslaterar till Skeggs (2009: 640) analys som visar att realityteve erbjuder nöjsamma möjligheter till att beskåda det oväntade. Programmet kan här sägas iscensätta en typ av experimentell ekonomi där frågor om vad som ska hända – och köpas häpnäst – aktualiseras.

Tonårsbossen ger en bild av hur föräldrarnas planerade hushållning ersätts av en impulsstyrd och njutningsorienterad ordning i vilken tonåringens shopping och nöjen står i fokus. Serien betonar att familjens pengar förväntas ta slut innan månaden är över. Den innehåller även inslag där tonåringar ventilarer ambitioner om en ordnad hushållning (med budgetarbete och betalning av räkningar). Kanske krävs båda dessa delar för samtidig underhållning och en betoning av lärdomsambitioner som innebär att tonåringarna kan uppnå en förbättring under månaden; där de går från slösaktiga typer till att bli klokare, planerande och mindre impulsstylda och därigenom närmar sig det ansvar och den rationalitet som hittills burits upp av föräldrarna.

I slutet av avsnitten summeras månaden utgifter i ett möte mellan tonårsbossen och föräldrarna. Detta sätter också punkt för projektet. Tonåringarnas erfarenheter under månaden leder till samstämmiga avslut där barn och vuxna talar om att den

normala ordningen är den eftersträvansvärd; en ordning där vuxna har ansvar och gör prioriteringar. Genom att programmet återkommande framställer månaden som lärorik görs det temporärt omförhandlade ledarskapet relevant även efter programmets slut. Konsekvensen är att programmet inte bara fokuserar på det nöjsamt prövande utan också på att unga tar ansvar och lär sig av sina misstag.

Tid är en central aspekt när tonåringen görs till en boss. Flera dimensioner aktualiseras genom programmet: den normala och vardagliga tiden där föräldrar styr över ekonomin, den experimentella tiden av impulser och den av följande lärdom. Rörelsen mellan temporaliteter låter ledarskap bli något skiftande – där barn likväl som vuxna eller föräldrar kan ta ansvar för sig själva och andra samt de resurser som gemensamt finns att tillgå. Är det så att barn och vuxna jämföras? De radikala skiften som utsätts mellan temporaliteterna föreslår att svaret är nej; samtidigt går det att tänka att avsaknaden av kontraster mellan barns och vuxnas tid för ekonomiska beslut skulle kunna hota de oväsentade nöjsamma möjligheterna inom realityteve som Skeggs noterat ovan.

Tonårsbossen är inte unik i sitt fokus på barns och ungas konsumtion, där bortsämda barn under en tid på varierande sätt ges ansvar. Serien *Ung och bortsämd* tangenter liknande tematiker. Program som dessa aktualiseras tonåringars väg mot ett ansvarstagande vuxenliv och berör behovet av att aktivt och gemensamt göra barn kompetenta – en riktning tas mot det önskvärda i form av ansvar och kontroll snarare än impulsstyrning och direkt behovstillfredsställelse. Organisation, rationalitet och ekonomiskt tänkande blir viktigt att utveckla, även för barn (se vidare Sotirin et al. 2007). Det finns därför en betoning på en önsk-

värd bana av "becoming" eller tillblivelse (Lee 2001). Denna hänger samtidigt ihop med vad som är socialt acceptabelt vilket knyter an till frågor om disciplinering (Turmel 2008: 193–197). Om njutning och tillfredsställelse inledningsvis ges utrymme bidrar programmets upplägg därefter att påvisa hur tonåringar med tiden villigt fogar sig efter en rådande ordning med föräldrarna i det ekonomiska förarsätet. Den dröm om pengar och konsumtion som programledaren tillskriver tonåringarna lämnas just som en sådan; som något övergående där "verkligheten" till slut återstår segrande.

Barns törstade efter pengar och makt gestaltas även i fantasifulla berättelser som den amerikanska animerade familjekomedin *Baby-bossen* (originaltitel *The Boss Baby*). I filmen som gick upp på svenska biografer i april 2017 får vi möta en vältalig bebis – Baby-bossen. Bossen utsätter strategier för egen vinnning liksom för företaget han arbetar och lever för, Baby Corp. Karaktären föddes i en fabrik som drivs av företaget och besitter redan då kännedom om näringsslivets logik. Baby-bossen är enligt filmbolagets beskrivning en högst ovanlig bebis som bär kostym, portfölj och är på ett hemligt uppdrag för att "discover why babies are losing their market share of love" (webb 5). I filmen vävs en berättelse om familjeliv och kapitalism samman i vilken det strategiska ledarskapet knyts till det impulsiva späd-barnets person. Genom fantasifulla inslag skapas baby-bossen till en sorts superhjälte-liknande karaktär som genom magisk supervälling får förmågan att agera efter affärssintressen och med slughet kan utsätta planer mot ett rivalisande företag.

Baby-bossen illustrerar på ett tillspetsat sätt spänningar mellan barns behov av omsorg och individens sociala aktörskap. I likhet med *Tonårsbossen* spelar tid en avgö-

rande roll här då ledarskap är temporärt snarare än evigt och blir till i förhållande till resurser – vilket i Baby-bossens fall innefattar supervälling. Det tycks tacksamt att gestalta barns ledarskap genom prövningar och som en form av drömsk underhållning, delvis bortom det verkligas horisont. Ledarskap kan därigenom lokaliseras till fiktionsens värld eller fokusera på kortvariga möjligheter att realisera ambitioner snarare än att barns ”lyckade” ledarskap skildras, såsom det kan ta sig uttryck över tid.

Ska *Baby-bosse*n betraktas som ett försök till att förpassa barns ledarskap till drömmarnas värld, eller har den något vidare att säga om barns ledarskap? Filmens sammanlänkningar av en bebis och den till-synes vuxne och manliga chefsrollen som innefattar kostym kan ses som ett humoristiskt grepp som i sin absurditet skapar underhållning snarare än leder till seriösa frågor om barns ledarskap. I omöjligheten finns ändå något angeläget som sätter fingeret på frågor om hur barns ledarskap kan beskrivas och hur relationen mellan barn och ledarskap kan förstås.

Oavsett skildring iscensätts barns ledarskap som en fråga om förmåga att styra, här med en betoning till ekonomiska resurser och marknad. Ekonomi förstås här som hushållning, både i form av tonårsbossens budgetarbete hemmavid och Baby-bossens arbete med att säkerställa andelar på en begränsad marknad. I dessa fall ger sig barn i kast med pengarnas värld och tar till sig attribut som tycks höra vuxna ledare och kapitalister till – portfölj, kreditkort samt en kostym i Baby-bossens fall. Detta aktualisrar ekonomiskt tänkande och kapitalistiska drivkrafter som något skapat och till bebis-sen kommet genom externa krafter (företaget i filmen), delvis separerbart från livets ”naturliga” gång men krävande och svårt att särskilja. Handlingen i båda dessa populär-

kulturella produkter avslutas med att barn skiljs från sitt temporära ledarskap och därigenom lämnar den prövande och betydelsefulla roll de haft för en tid – för att återgå till en position där de tas om hand, med familjens omsorg som ett alternativ som trumfar ett ekonomiskt tänkande hos barn och unga.

Avslutande diskussion

Denna artikel har genom spridda exempl från idrott och populärkultur belyst barns ledarskap som involverande förväntningar gällande barns ansvar och fokus på saker som intresserar dem själva, liksom prövningar och utveckling av kapaciteter i ljuset av vuxet ledarskap. Barns ledarskap blir i exemplen beroende av tid och skiften mellan olika positioner. Samtidigt aktualisrar detta betydelsen av ålder som med tiden innebär att ledarskap både tas på allt större allvar (idrottsföreningen) och skapar möjligheter till absurda och kontrastrika bilder (filmen och televisionens värld).

De exempel som lyfts fram ger uttryck för skiftande intressen och politiska projekt som ledarskap bättas in i. Inom ramen för föreningslivets utbildningsverksamhet är barn involverade i ansvarstagande ledarskap med grund i demokratiska ideal. I underhållningens sammanhang – realityteve och film – har jag belyst exempel där barn likväld ges ansvar, dock med grund i ambitioner av ett annat slag. De senare väver samman underhållning som betonar barns annorlunda prioriteringar som ledare – kontrasterande vuxnas rationella val – och lärdom. Det finns en central skillnad mellan exemplen. Medan föreningslivets ledarskap betonar en tilltagande utveckling där demokratisk representation och ansvar kan tillta för att inbegripa alltför barn fokuserar populärkulturen på snabba vändningar både i

introduktion och avslut av barns ledarskap. Det senare ger en dramatik till ledarskap som något som kan infalla sig lika snabbt som möjligheterna till det försvinner.

Artikeln har belyst hur tid blir verksam genom skiften mellan ledarskapets temporaliteter – med en indelning mellan barn och vuxna som hänger samman med det ovanliga/karnevaliska respektive det ordinära. En sådan kontrastrik indelning skapar förutsättningar för att märka ut barn som antingen opassande för ledarskap alternativt som i behov av utbildning för att kunna nära sig redan etablerade ideal om ledarskap, vilket ger ledarskap en tydlig åldersdimension. Då har barn att förhålla sig till vuxnas värld och givna riktlinjer för att på prövande och ansvarstagande sätt iscensätta ledarskap. Relationen mellan barn och ledarskap bör därför förstås som beroende av ålder och ses i förhållande till etablerade ideal om (vuxnas) ledarskap.

I artikeln exemplifieras hur ledarskap och dess bilder kan innefatta barn likväld som vuxna, allvar jämt humor, demokrati liksom ekonomi och kapitalistisk profitorientering. En rad alternativ för ledarskap blir då relevanta, vilka inbegriper politiska möjligheter och utmaningar. Om barn och unga önskar att engagera sig i ledarskap, vilket indikerats i tidigare studier (se t.ex. Trondman 2005: 205), aktualiseras frågor om vilket ledarskap detta kan vara. Är det ett ledarskap som handlar om ekonomi och profitsökande, demokrati, om glädjen i att experimentera och pröva ansvarsfulla positioner oavsett agenda, eller något annat? Spretiga och konfliktfylda anspråk som uppmärksammats i denna artikel visar på att ledarskap i olika versioner kan ha en överlappande och samtidig existens. Det är här möjligt att fånga upp några tänkbara betydelser som texterna ovan låter oss resona vidare kring:

Utvecklingsorienterat ledarskap (*Unga leder unga*)

Förlsamt ledarskap (*Unga leder unga*)

Chockartat och temporärt ledarskap (*Tonårsbossen*)

Experimentellt ledarskap (*Tonårsbossen*)

Absurt ledarskap (*Baby-bossen*)

Kamouflerat ledarskap (*Baby-bossen*)

Punkterna ringar in ledarskap som något som samtidigt kan vara synligt som osynligt, som förefaller absurd men innefattar en logik vilket gör berättelserna begripliga och möjliga att relatera till. De sätter fingret på spänningar gällande tid som blir synliga då barn och ledarskap relateras, som aktualiseras fenomenet som något relevant men samtidigt svårtänkbart – som något som både kan underhålla och vålla huvudbry.

Artikeln har behandlat exempel på pröningar av ledarskapsalternativ inklusive en strävan efter ett jämbördigt ledarskap. I detta uppmuntras barns ledarskap, samtidigt som det villkoras och kontrolleras. Kan ske blir detta än tydligare i sammanhang som här lämnas till framtidens forskning, i form av ledarskapsprogram som elever ibland annat svenska skolor involverats i – där de skolas i så kallat ”självledarskap” och förväntas ta kontroll över sina egna liv. Detta förutsätter distribution av ledarskap till barn – eller ledarskap-för-barn – utifrån skolledningens beslutsposition, vilket på närmast tvångsmässig grund kan underordna barn/elever ledarskapsdiskurser; bland annat sådana som utvecklats i amerikanskt näringsliv – vilket föräldrar i Stockholm också vänt sig emot i fallet *De sju goda vanorna*, ett program som beskrivs i Covey (2015; se Jelmini 2013, för delar av kritik från föräldrar). Program av liknande slag finns också för familjer som söker effektivisera sin tillvaro utifrån principer som utvecklats inom näringslivet (Sotirin et al. 2007).

Denna artikel har visat att barns ledarskap utgör ett bricolage av olika praktiker och ideal, en sammansättning som inte bör betraktas som enhetlig eller utan spänningar. En rad olikheter har uppmärksammats och särskilt relevant tycks det att vidare utforska hur ledarskap konfigureras beroende på organisation och i relation till olika diskurser. Värnar demokratiska organisationer i praktiken att barn ges förutsättningar till ett demokratiskt ledarskap oavsett ålder? Hur färdas ledarskapsideal såsom det om "själv-ledarskap" mellan sammanhang? Vilken roll spelar populärkulturen i skapandet av

ledarskapsideal bland faktiska barn? En rad frågor tycks passande för vad som kan bli ett fruktbart utbyte mellan kritiska ledarskapsstudier och forskning om barn och barndom. Här har några inledande möjligheter skisserats och med det återstår empiriskt arbete och en fortsatt teoretisering som sätter fingret på vad barns ledarskap och ledarskap-för-barn innebär i barndomsociologiska termer av agency och struktur samt i utvecklingen av barntillvänta organisationer jämte populärkulturrens olika bilder och diskurser.

Referenser

- Alvesson, M. och Spicer, A. 2012. Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations* 65(3): 367–390.
- Baby-bosson*. 2017. Film. Dreamworks Animation.
- Bertol, K. E., Broilo, P. L., Espartel, L. B. och Basso, K. 2017. Young children's influence on family consumer behavior. *Qualitative Market Research: An International Journal* 20(4): 452–468.
- Cardell, D. kommande. Children's leadership: Existing knowledge and future challenges (manus insänt för granskning).
- Carroll, B., Levy, L. och Richmond, D. 2008. Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership* 4(4): 363–379.
- Covey, S. R. 2015. *De 7 goda vanorna: grunden för personlig utveckling och hållbart ledarskap*. 2. utg., 1. uppl. Stockholm: Lava.
- Dolk, K. 2013. *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Eberhard, D. 2013. *Hur barnen tog makten*. Stockholm: Bladh by Bladh.
- Ehn, B. och Löfgren, O. 2012. Pausens mikrodramatik: En essä om önskade och oönskade avbrott. *Sociologi i dag* 42(1): 15–36.
- Ehn, B., Löfgren, O. och Wilk, R. 2016. *Exploring Everyday Life: Strategies for Ethnography and Cultural Analysis*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Esser, F. 2016. Neither "thick" nor "thin": Reconceptualising agency and childhood relationally. I: F. Esser et al., red. *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. Abingdon, Oxon: Routledge: 48–60.
- Fortun, K. 2009. Figuring out ethnography. I: J.D. Faubion och G.E. Marcus, red. *Fieldwork is Not What it Used to Be: Learning Anthropology's Method in a Time of Transition*. Ithaca: Cornell University Press: 167–83.
- French, D. C., Waas, G. A., Stright, A. L. och Baker, J. A. 1986. Leadership asymmetries in mixed-age children's groups. *Child Development* 57: 1277–1283.
- Golding, W. 2010. *Flugornas herre*. ([Ny utg.]). Stockholm: Bonnier.

- Hammersley, M. 2004. Teaching qualitative methodology: craft, profession or bricolage. I: C. Seale et al., red. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE: 549–560.
- He named me Malala*. 2016. Film. Fox-Paramount.
- Hjalmarson, H. 2007. *En växande marknad: studie av nöjdheten med konsumtionsrelaterade livsområden bland unga konsumenter*. Diss. Stockholm: Handelshögskolan i Stockholm.
- Honwana, A. 2005. Innocent & guilty. Child-soldiers as interstitial & tactical agents. I: A. Honwana och F. De Boeck, red. *Makers & Breakers: Children & Youth in Postcolonial Africa*. Oxford: James Currey: 31–52.
- Jackson, B. och Parry, K. W. 2011. *A Very Short Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book About Studying Leadership*. Los Angeles: SAGE.
- Jelmini, M. 2013. Skolbarn fostras i ledarprogram. *Svenska Dagbladet*, 1 december. <https://www.svd.se/skolbarn-fostras-i-ledarprogram> [171116].
- Juul, J. u.å. "Det du önskar ska du få". http://www.family-lab.se/det_du_onskar_ska_du_faa.asp [171116]
- Karlgård, A. Svenska Skolidrottsförbundet, personlig kommunikation, 2017.
- Kavanagh, D. 2013. Children: Their place in organization studies. *Organization Studies* 34(10): 1487–1503.
- Kincheloe, J. L. 2001. Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry* 7(6): 679–692.
- Kincheloe, J. L. 2005. On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry* 11(3): 323–350.
- Klocker, N. 2007. An example of "thin" agency. Child domestic workers in Tanzania. I: R. Panelli et al., red. *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*. New York: Routledge: 83–94.
- Kudo, F. T., Longhofer, J. L. och Floersch, J. E. 2012. On the origins of early leadership: The role of authoritative parenting practices and mastery orientation. *Leadership* 8(4): 345–375.
- Lambotte, F. och Meunier, D. 2013. From bricolage to thickness: making the most of the messiness of research narratives. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 8(1): 85–100.
- Larsson, L. och Meckbach, J. 2012. Unga ledare behöver stöd. *Svensk Idrottsforskning: Organ för Centrum för Idrottsforskning* 21(1): 22–26.
- Lee, N. 2001. *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Maidenhead: Open University.
- Lee, S. Y., Recchia, S. L. och Shin, M. S. 2005. "Not the same kind of leaders": Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education* 20(2): 132–148.
- Li, Y. et al. 2007. Emergent leadership in children's discussion groups. *Cognition and Instruction* 25(1): 75–111.
- Lynch, M. och Woolgar, S. 1988. Introduction: Sociological orientations to representational practice in science. *Human studies* 11(2): 99–116.
- Mawson, B. 2010. Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood* 35(3): 115–123.
- Mawson, B. 2011. Children's leadership strategies in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education* 25(4): 327–338.
- Meckbach, J. och Larsson, L. 2012. *Stödjande miljöer för unga ledare – vilka är de och för vem?* Stockholm: Riksidofttsförbundet.
- Mol, A. 2002. *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.

- Murphy, S. E. och Reichard, R. J., red. 2011. *Early Development and Leadership: Building the Next Generation of Leaders*. New York: Routledge.
- Oswell, D. 2013. *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. New York: Cambridge University Press.
- Petersson, S. H., Catásus, H. och Danielsson, E. 2016. *Vem håller i klubban?: om demokrati och delaktighet i idrottsföreningar*. Stockholm: Centrum för idrottsforskning.
- Puijk, R. 2014. TV og nett – en produksjonsstudie fra norsk fjernsyn. *Norsk medietidsskrift* 21(1): 24–40.
- Punch, S. 2016. Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. *Global Studies of Childhood* 6(3): 352–364.
- Raelin, J. A. 2016. Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership* 12(2): 131–158.
- Redelius, K., Auberger, G. och Bürger Bäckström, C. 2004. *Ung ledare sökes: en studie av Riksidrottsförbundets satsning på unga ledare*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Silverman, D. 2013. *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research*. 2. ed. London: SAGE.
- Skeggs, B. 2009. The moral economy of person production: the class relations of self performance on “reality” television. *The Sociological Review* 57(4): 626–644.
- Smith, K. 2012. Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood* 19(1): 24–37.
- Sotirin, P., Buzzanell, P. M. och Turner, L. H. 2007. Colonizing family: A feminist critique of family management texts. *Journal of Family Communication* 7(4): 245–263.
- Sveningsson, S. och Alvesson, M. 2010. *Ledarskap*. Malmö: Liber.
- Svenska skolidrottsförbundet. 2003. *Ung ledare*. Farsta: SISU idrottsböcker.
- Svenska skolidrottsförbundet. 2013. *Unga leder unga: en handbok för unga ledare inom idrotten*. Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Thorell, G. 2015. *Ledarskap för unga i ridsporten*. Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Tonårsbossen. 2013. Meter Television.
- Tourish, D. 2013. *The Dark Side of Transformational Leadership: a Critical Perspective*. London: Routledge.
- Tourish, D. 2014. Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership* 10(1): 79–98.
- Trondman, M. 2005. *Unga och föreningsidrotten: en studie om föreningsidrottens plats, betydelse och konsekvenser i ungas liv*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Turmel, A. 2008. *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization, and Graphic Visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, C. 2017. Tomorrow’s leaders and today’s agents of change? Children, sustainability education and environmental governance. *Children & Society* 31(1): 72–83.
- Winterhoff, M. 2014. *Hvorfor bliver vores børn små tyranner?* Risskov: Plurafutura.

Nätsidor

- Webb 1. DRG – Brand Page: <http://www.drg.tv/Brand/11969/teenage-boss-format> (170629).
- Webb 2. NRK TV – Teenage Boss: <https://tv.nrk.no/serie/teenage-boss> (170629).
- Webb 3. Skolidrottsförbundet: <http://www.skolidrott.se> (170629).
- Webb 4. «Teenage Boss» solgt til USA og England – VG: <http://www.vg.no/rampelys/tv/teenage-boss-solgt-til-usa-og-england/a/10079663/> (170629).
- Webb 5. The Boss Baby DreamWorks Animation: <http://www.dreamworks.com/thebossbaby> (170629).

David Cardell är lektor i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet. Forskningen om barns ledarskap genomfördes under en period med anställning som postdoktor vid Karlstads universitet, med inriktning mot barn, pedagogiskt arbete och sociologiska studier. Cardell disputerade år 2015 i barnstudier vid Linköpings universitet (tema Barn). Nuvarande forskning handlar om bland annat konsumtionssamhälle och barndom. Aktuella publikationer innehåller The Ontological Choreography of (Good) Parenthood (2017) med A. Sparrman, A-L. Lindgren och T. Samuelsson i antologin *Doing Good Parenthood* samt avhandlingen *Family Theme Parks, Happiness and Children's Consumption: From Roller-coasters to Pippi Longstocking* (2015).

David Cardell, Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, SE- 106 91 Stockholm, Sverige. E-mail: david.cardell@buv.su.se

Et kroppsestetisk perspektiv på barnehagelærerstudenters sirkusprosjekt – om danningsmøter med leken, barnet og seg selv

Karen Klepsvik, Anne Henriksen, Ove Olsen Sæle og Signe Vibeke Vevatne

Sammendrag

Artikkelen tematiserer et sirkusprosjekt som barnehagelærerstudenter gjennomførte ved en høgskole våren 2016, knyttet til kunnskapsområdet *Barns utvikling, lek og læring* (BULL). I løpet av en 3-ukers periode arbeidet studentene gruppevis og tverrfaglig med tema sirkus. Faglærere fra fysisk fostring, pedagogikk og drama deltok med praktisk og teoretisk undervisning og veiledning. Arbeidet fokuserte på studentenes læringsprosesser, og ledet frem mot en sirkusforestilling som ble presentert for barnehagebarn. Studentene gjennomførte også én dag med barnehagebarna på høgskolen hvor de la til rette for ulike sirkus-øvelser med dem. Det ble gjennomført en spørreundersøkelse og et gruppebasert refleksjonsnotat med studentene som deltok, som utgjør artikkelenes empirigrunnlag. Med teoretisk støtte i Gadamer, Huizinga og Csikszentmihalyi, fokuserer teksten på hvordan studentene kroppsestetisk forholdt seg til, og gikk opp i, sirkusleken med sine medstudenter og barna. Studien viser at mange av studentene ble utfordret kroppslig og ble mer bevisste og trygge på seg selv i rollen som lekende kroppsaktører i møte med barna.

Abstract

This article reports on an interdisciplinary circus project that student kindergarten teachers carried out at a college in the spring of 2016, in relation to the subject area *Children's development, play and learning*. For three weeks, the students worked with the theme circus play, both theoretically and practically, and lecturers in physical education, didactics and drama participated. The project focused on the learning process and the circus performance that was performed for children. The empirical basis for the article was individual questionnaires that the project participants completed, and group reflection documents. Drawing upon Huizinga's concept of play and Gadamer's play theory, the article focuses on how the students' body esthetics related to, and became engaged in, the circus play with their fellow students and the children. The study clearly indicates that, through the project, the students became more secure in their role as playing body actors in their encounter with children.

Jeg måtte tenke ut nye måter å bruke kroppen på som jeg ikke har gjort før.

Å kunne uttrykke seg med kroppen og ikke ord.

Eg vart utfordra til å bruke kropp og bevegelser for å få fram ulike bodskaper.

Sitatene over er hentet fra studenter som deltok i et tverrfaglig sirkusprosjekt som ble gjennomført med barnehagelærerstudenter våren 2016 i kunnskapsområdet *Barns utvikling, lek og læring* (BULL) ved en høgskole i Norge. Det understreker at et slike praktisk orientert sirkusopplegg, hvor studentene arbeidet sammen med hverandre og med barnehagebarn, hadde klar innvirkning på studentens læring på veien til å bli fremtidig lekpedagog. Før vi går nærmere inn på en beskrivelse av selve sirkus-prosjektet, kan det være greit å først plassere prosjektet inn i en større utdanningskontekst.

Bakgrunn for sirkusprosjektet

Høsten 2013 fikk vi ny barnehagelærerutdanning hvor utdanningsløpet ble omstrukturert, fra å være faginndelt til å bli strukturert i ulike tverrfaglige kunnskapsområder. Med utgangspunkt i *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012a) og *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012b), ble det utarbeidet lokale emneplaner ved høgskolen og et av disse gjaldt kunnskapsområdet BULL. I de nasjonale retningslinjene står det under BULL at kunnskapsområdet (Kunnskapsdepartementet 2012b: 15): «... skal gi forståelse og innsikt som barnehagelæreren må ha for å kunne legge til rette for og lede lek, læring og danningsprosesser». Videre understrekkes leken «som en grunnleggende livs- og læringsform med betydning både som egenverdi og som grunnlag for allsidig utvikling». Det presiseres også at studentene skal utvikle ferdigheter til å «kunne lede pedagogiske prosesser og se, møte og støtte barns nysgjerrighet og skapende uttrykk i allsidige leke- og læringsopplevelser».

Den nye utdanningsreformen tvang fram tverrfaglige tiltak. Sirkusprosjektet inngikk

som et av disse, et arbeid som ble gjennomført våren 2014 ved høgskolen. Fagene fysisk fostring (2 studiepoeng), drama (3 studiepoeng) og pedagogikk (3 studiepoeng) bidrog inn i prosjektet, som ble et obligatorisk arbeidskrav for alle 4 klassene (?) i BULL første studieår i barnehagelærerutdanningen. Prosjektet ble også gjennomført studieåret 2014/15. To av klassene hadde hatt kunnskapsområde *Kunst, kultur og kreativitet* (KKK) høsten 2015, og tok denne kompetansen med seg inn i sirkusprosjektet. I de nasjonale retningslinjene under KKK blir det dramaturgiske og kunstneriske aspektet tydeligere fremmet (Kunnskapsdepartementet 2012b). Her står det blant annet at studentene skal lære seg å se barn som kompetente deltakere som kan medvirke på barnehagens kunst- og kulturarenaer, og at de skal kunne legge til rette for kunst- og kulturopplevelser og fremme barns estetiske utvikling i barnehagen. I sirkusprosjektet hadde faglærerne ulike fokus; det dramaturgiske og kunstneriske aspektet ved sirkus ble mest vektlagt hos dramalærerne, sirkus som kroppslig lek og de bevegelsesmessige aspektene ved sirkusprosjektet hos lærerne i fysisk fostring, mens pedagogikklærerne bidrog med ulike lek- og læringsteorier inn i prosjektet.

Det ble i forkant av prosjektet utarbeidet felles retningslinjer som lærerne som deltok i prosjektet måtte følge. Her ble det satt krav til at lærerne, på tvers av fag, skulle lese seg opp på boken *Kroppen i lek og læring. Sirkus i barnehage og skole* (Jensen og Osnes 2009), som også var pensum for studentene. Det ble også fokusert på *ny-sirkus* som inngang til prosjektet. Ny-sirkus er en mikset av lek, estetisk akrobatikk, spektakulære visuelle effekter, musikk og teater, og fokuset er rettet mot at forestillingen skal ha en rammefortelling som utvikler en historie med karakterene

(Jensen og Osnes 2009: 35). Lærerne tok utgangspunkt i ulike perspektiver på lek, gruppeprosesser og læringsteorier, og gjennomførte en felles praktisk kick-off-start og intro-forelesning. Her ble blant annet flow-teorien til Csikszentmihalyi (1975) og kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty (1962) presentert. Hvert fag bidrog med 3 undervisningsøkter og hver faglærer gjennomførte 2 veiledningsøkter med studentene i mindre grupper. Prosjektet endte ut i en fremføring hvor ca. 30 barn ble invitert til forestillingen. Noen av barna deltok også på en undervisningsøkt på høgskolen mens prosjektet pågikk. Hver studentgruppe lagde et 10 minutters fremføringsbidrag som så ble satt sammen til en hel forestilling. Sirkusprosjektet hadde en felles kroppslig, estetisk innfallsvinkel som kom til uttrykk som *innskrivende praksis*, i form av forelesninger og pensumlesing – og som *inkorporert praksis*, i form av fysisk, praktisk utførelse (Connerton 1989). I prosjektet fikk studentene ulike erfaringer med å uttrykke seg gjennom allsidig kroppsbruk, bevisstgjøring av kroppsholdning, bevegelsesuttrykk, mimikk og stemmebruk.

Materiale, metode og forskningsspørsmål

Materialet i studien baserer seg på en individuell spørreundersøkelse og et gruppebasert refleksjonsnotat utført av de studentene som deltok i sirkusprosjektet våren 2016. Etter fremføringen gjennomførte studentgruppene en samtale med faglærerne, som siden endte ut i et refleksjonsnotat. Dette refleksjonsnotatet inngår som empiri i artikkelen, i tillegg til en student-spørreundersøkelse. Spørreskjema ble sendt ut til alle studentene (101 studenter, fordelt på fire klasser) som deltok i prosjekter denne våren, 59 av disse

besvarte spørreundersøkelsen. Denne undersøkelsen ble formidlet gjennom programmet Questback og ble lagt ut på læringsplattformen It's Learning. Dataene ble samlet inn i 2. og 3. prosjektuke. Refleksjonsnotatet ble også samlet inn via It's Learning en uke etter gjennomført prosjekt. Nærmore innholdsriterier både i spørreundersøkelsen og refleksjonsnotatet var, sitat:

- Hva lærte dere om dere selv og ulike fag?
- Hvordan ivaretok dere barnas perspektiv?
- Hva har du lært om utfordringen i det å utforske/oppdagere forskjellig fysiske aktiviteter/handlinger til det å overføre dem til/lage estetisk form i forestillingsammenheng?
- Refleksjoner tilknyttet hvordan dere som barnehagelærere kan dra nytte av den kunnskapen dere har ervervet dere i sirkusprosjektet i arbeidet med barn i barnehagen?

Dataene er i etterkant blitt analysert og tematisert i forhold til en kategorisering som følger teorigrunnlagets struktur. Studien har fulgt etiske krav til informert samtykke og konfidensialitet, og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantene fikk også skriftlig informasjon om prosjektet på It's Learning, høgskolens læringsplattform, og de skrev under på en veiledningskontrakt i starten av prosjektet.

Siden det er den enkelte students erfdings- og meningshorisont som har hovedfokus, inntar studien en tydelig fenomenologisk og hermeneutisk metodisk innfallsinkel (Creswell 2007). Studien ønsker å «få tak i» hvordan den enkelte student reflekterer rundt egen læring gjennom kroppslig lek og utfoldelse i dette sirkusprosjektet.

Undersøkelsen gir ingen svar på hvorvidt studentene var kritisk til prosjektet. En av artikkelforfatterne, som også var lærer i prosjektet, erfarte at studentene var frustrerte underveis i prosessen, men denne frustrasjonen kom ikke til uttrykk i de skriftlige refleksjonsnotatene. Datamaterialet viser et entydig positivt bilde av deres erfaringer med prosjektet. Dette kan ha sammenheng med at studentene skrev refleksjonsnotatene like etter forestillingen, mens de fortsatt hadde den gode mestringsopplevelsen friskt i minne.

- Det overskridende eller transcendentale ved spillet kjennetegnes ved at den spilende blir «oppslukt av» det som skjer på en intens og total måte, og innenfor en bestemt grense av rom, tid og mening.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen er preget av pensum og innholdet i undervisningen. En av artikkelforfatterne var også lærer og veileder for en av klassene som deltok. Disse forhold kan vi anta har bidratt til å påvirke svarene og slik utgjort en forskereffekt. Sirkusprosjektet hadde hovedfokus på studentenes lærings- og danningsprosess mot en sirkusforestilling for barn, det vil si at sirkusforestillingen per se var et middel i denne prosessen. Hovedmålet var studentenes læring, danning og utvikling gjennom kroppslig lek og uttrykksformer. Artikkelen er skrevet av lærere i faget fysisk fostring og har derfor mest fokus på de kroppsestetiske sidene ved sirkusprosjektet. Det kroppsestetiske betoner at det er de helhetlige og umiddelbare kroppsopplevelsene og utfordringene hos studentene som har hovedfokus i artikkelen. Og hvilke erfaringer og læring de gjør seg på dette området i sirkusprosjektet i møte med barna. Estetikk som begrep vil bli nærmere

utdypet i teoridelen i presentasjonen av Gadamer. Artikkelen forsningsspørsmål er formulert slik: *Hvordan reflekterer barnehagelærerstudentene omkring sirkusprosjektet sett fra et kroppsestetisk perspektiv, og med utgangspunkt i deres møte med leken, barnet og seg selv?* I det følgende vil artikkelen teorigrunnlag bli nærmere presentert. Denne vektlegger og utdypet sirkus-lekens kroppsestetiske dimensjon, med særlig fokus på leken og spillets overskridende og transformererende evne.

Teorigrunnlag

Spill som uttrykk for transcendens og glede Både barnet og den voksne er, ifølge lekfilosofen Johan Huizinga (1955), på grunnleggende vis et homo ludens (lekende mennesket). I sin gjennomgang av *play* som vi kan oversette med lek eller spill, viser han tydelig at vår sivilisasjonsdanning begynte med «språk, latter, herming, ritualer og en rekke ulike lekformer» (Øksnes 2010: 41). Derfor er lek og karneval «det dannende element i menneskelig kultur» (ibid.). Lek er et flertydig fenomen og fremstår i ulike former, ifølge Øksnes (2010). I sin bok *Man, play, and games* (1961) hevder lekteoretikeren Roger Caillois at play kan sees på som et kontinuum av ulike lekformer og hvor mimicry, rollelek, er en av disse og som også sirkusleken faller innenfor.¹ I den videre presentasjon vil begrepet spill bli anvendt i tilknytning til Gadamer, en benevnelse som da også vil gjelde sirkusleken.

Huizinga definerer play som (1955: 13): «... a free activity standing quite consciously outside 'ordinary' life as being 'not' serious, but at the same time absorbing the player intensely and utterly [...] according within certain limits of space, time and meaning, according to fixed rules». Vi ser at spillet har

ulike kriterier knyttet til seg. Denne artikkelen berører flere av disse, men med hovedvekt på spillets overskridende evne.

Hva kjennetegner så spillets overskridelse? Den som tydeligst har behandlet spillet på dette området er filosofen Hans-Georg Gadamer (2012). Det overskridende eller transcendentale ved spillet kjennetegnes ved at den spillende blir «oppslukt av» det som skjer på en intens og total måte, og innenfor en bestemt grense av rom, tid og mening. En slik form for overskridelse er også nært beslektet med Csikszentmihalyis flow-teori, noe vi kommer tilbake til. Ifølge Gadamer er både kunsten og spillet (lek, idrett, dramaspill etc.) former for estetisk virksomhet hvor den som betrakter eller deltar på kroppsekspresjonen vis blir hengitt til virksomheten. Han skriver (ibid.: 137): «Ethvert spill dreier seg om å bli spilt.» Spillets tiltrekning og fascinasjon består nettopp i at spillet blir herre over den som spiller. Det gjelder også spill hvor man skal løse oppgaver man selv har laget, skriver Gadamer (ibid.), som sirkusprosjekt er et eksempel på. Spillets spenningsmoment ligger i risikoen for at det kanskje ikke «går», at man ikke «får det til» eller ikke «får det til en gang til» (ibid.). Det begeistrer og trollbinder oss, og ikke minst avfører mye latter og glede fordi spillet «vikler ham inn i spillet» (ibid.). Derfor er spillet også alltid å forstå som en «fram-og-tilbake-bevegelse» hvor det er prosessen å bli beveget som er meningen og ikke sluttproduktet. Derfor kan heller aldri spillet settes på en logisk formel. Det er ikke noe instrumentelt eller kausalt, men uttrykk for et nåtidig, energisk og estetisk levd kulturuttrykk.

Som vi ser i play-definisjonen til Huizinga, skjer spillet innenfor gitte begrensninger for tid og rom. Begrepet sirkus henspiller nettopp på et avgrenset sirkulært lekested. «Sirkus» kommer av det latinske *cirkus*

(«krrets», «sirkel», jf. også det greske «*krikos*», «*ring*»), og viser til forestillingen som skjer i en rund bygning eller rundt telt der dressører, akrobater og klovner opptrer (Caprona 2013: 705). Kulturelt oppfattes sirkus å være et omreisende selskap av personer og dyr som opptrer sammen, eller det kan bety «oppstyr» og «spetakkel» (ibid.). Karnevalet er også nært knyttet til sirkuset.² Men det gjelder først og fremst karnevalsk lek forstått som en lekende fremstilling og grunnholdning. Karnevalet bryter med sirkus og drama i den forstand at alle er deltagere på denne festen og det har ingen dirigent eller sufflør (Øksnes 2010: 166). Samtidig kan vi hevde at karnevalet ligger nærmere (ny-)sirkuset enn dramaet fordi også sirkuset markerer muntheret og narrestreker.

Å bli oppslukt av spillet er som nevnt uttrykk for at man «går opp i øyeblikket». Dette er noe vi alle erfarer når vi deltar i spill. Det skjer et brudd mellom klokketiden og opplevd tid. Gadamer gjør rede for denne erfaringen av «samtidighet» i spillet i sin drøftelse av det han kaller *det estetiskestidslighet*. Her viser han til hvordan festfeiringen erfares som nåtid *sui generis* (2012: 154).

Sentralt i sirkusleken står også gleden, latteren og komikken, kvaliteter Huizinga forbinder med leken og skuespillet (1993: 14). I likhet med hellige handlingsritualer opererer også lek, idrett og skuespill innenfor et avgrenset rom, hvor festligheten, friheten og gleden er til stede (ibid.: 22). For Huizinga er likevel ikke leken i seg selv komisk, hverken for den som leker eller for tilskueren (ibid.). Det er ikke handlingsleken som sådan som gjør leken komisk, men tankeinnholdet; det at vi fortolker leken som morsom. Derfor konkluderer han med at «En klovens komiske og lattervækkende mimikk kan også kun i videre betydning kaldes leg» (ibid.: 14). Det er derfor vi også

oppfatter bestemte roller og skuespill ulikt, og at noe fremstår som mer morsomt enn noe annet.

Spill som uttrykk for kroppsestetisk dannelses og selvforglemmelse

Gjennom spillet kan vi erkjenne at vi kan «endre, utvide og berike oss selv ved å være mest mulig åpen for det fremmede – noe som igjen gjør nye erfaringer mulig» (Steinsholt 2011: 113). Det skyldes det forhold at spillet i sitt vesen er en estetisk, kulturell virksomhet (ibid.). Sentralt i den estetiske dannelsen står transformasjonen, at man gjennom deltagelse i spillet blir dannet så å si på nytt (Gadamer 2010: 141). Å «gå opp i» spillet, «bli spilt med» av spillet, så blir vi forvandlet. Og en slik estetisk dannelses er i dypest forstand uttrykk for «å bli et nytt menneske» (ibid.), å bli «det sanne mennesket» (ibid.: 143). Gjennom spillet avsløres slik sannheten om oss selv. Her er det imitasjonen kommer inn i bildet: gjennom imitasjon blir vi bedre kjent med oss selv som menneske. Spillet utvider på denne måten også spillerens forståelse av verden (ibid.). Som Steinsholt uttrykker det (2011: 113): «I dannelsesprosessen [som i leken] gir vi oss over til noe som ikke er oss selv, og ved en slik hengivelse blir vi mer oss selv.»

- Flyt-tenkningen er også formålsrettet og forutsetter en bestemt kompetanse, og tar utgangspunkt i enkeltindividets psyke og sinnsstemning.

Å bli dannet gjennom spillet er uttrykk for en estetisk dannelses, ifølge Gadamer, noe han drøfter inngående i første del av sitt verk (2012). Estetikk-begrepet rommer flere nyanser, noe også Gadamer påpeker. Det er uttrykk for at man søker etter *det sanne* og

det skjonne. Det estetiske rommer også selve erfaringen, at fremstilling faktisk forekommer. Og estetikk er uttrykk for at det er en helhetlig, sanselig virksomhet som foregår. Dette kommer tydelig frem historisk idet «estetikk» som begrep stammer fra *cognitio sensitiva*, sansemessig erkjennelse, eller «en sanselig erfaring paret med emosjon» (Guss 2015: 115). Guss refererer til Baumgarten (1717–1765) (1961), hvor begrepet stammer fra.³ Slik kan man hevde at ordparet *kroppsestetikk* blir «smør på flesk» fordi det kroppslike jo alltid vil inngå i den estetiske erfaring. Kroppsestetikk vil her være sanselige uttrykk gjennom kroppslig bevegelse. Det er likevel tatt med fordi estetikk i dag gjerne knyttes ensidig til det kunstneriske, dramaturgiske og vakre, uten å koble det til dets etymologiske meningsoppdrag, som en helhetlig sanse(kroppslig) erfaring.

Den overskridelsen man erfarer i spillet har også «karakter av selvforglemmelse» (Gadamer 2010: 157). Gadamer viser her til tilskueren som glemmer seg selv ved å gi seg totalt hen til det som skjer foran ham (på scenen) og som klarer å gi «en fullstendig oppmerksomhet mot saken» (ibid.). Ved å bli oppslukt av spillet, evner man å glemme kroppen som objekt for tanken (Engelsrud og Northug 2015). Vi ser her at både det helhetlige og umiddelbare ved den estetiske erfaring kommer til uttrykk.

Spill som uttrykk for flyt og medial fremstilling

Å gå opp i leken/spillet beskrives gjerne som sublime øyeblinkks-opplevelser, og mennesker som driver med ulike bevegelseskulturer kan erfare dette, både gjennom lek, friluftsliv og andre idrettskulturelle ytringer (Sæle 2015). Slike øyeblinkks-opplevelser blir gjerne omtalt som *deep flow* (Jackson og Csikszentmihalyi 1999), en til-

stand av flyt som innebærer dyp konsentrasjon og optimal prestasjon.⁴ En pedagogisk grunnforståelse i flow-tenkningen er at mestring skjer lettere i flytsonen, dvs. når det er samsvar mellom *action capabilities* (skills) og *action opportunities* (challenge) (ibid.). Vi skal se at dette også er en avgjørende forutsetning for mestring og læring for studentene i utøvelsen av sirkuslek, at deltageren/rolleinnehaveren må ha *forutsetninger* som står i forhold til hans eller hennes *utfordringer*. Skjer ikke det, vil den enkelte kunne oppleve *anxiety* (angst) eller *boredom* (kjed somhet), og manglende læring og mestring blir utfallet.

Øksnes understreker at Gadamer's flyt-forståelse er annerledes enn Csikszentmihalyis flowforståelse i det flow er uttrykk for kontroll og hvor utøver klarer å optimalisere sine prestasjoner (Øksnes 2010: 187). Flyt-tenkningen er også formålsrettet og forutsetter en bestemt kompetanse, og tar utgangspunkt i enkeltindividets psyke og sinnssstemning. Gadamer derimot oppfatter spillet som et mer uforutsigbart prosjekt som «bare skjer». I sirkusprosjektet finner vi avtrykk av begge disse spill/lek-teoriene. Studentene lærer seg bestemte kropps- og dramateknikker, og prosjektet er tydelig formålsrettet med et bestemt læringsformål og hvor det skal ende ut i et læringsprodukt (fremstilling). Men samtidig øver studentene underveis i læringsprosessen på å ha en lekende, åpen og improvisatorisk tilnærming til barna og sirkusleken.

Spillet er en form for selvfremstilling, men det er også slik at spillet kan representerer en fremstilling for andre. Ifølge Gadamer blir ikke spill vanligvis fremstilt for tilskuere (2012: 140). Men når det skjer, blir selvfremstillingen forsterket fordi man spiller spillet overfor et publikum som også deltar (ibid.): «Tilskueren fullbyrder bare spillet som sådan.» Det skyldes det faktum

at spillet er en medial virksomhet, noe som skjer i *mellomrommet* mellom mennesker (Øksnes 2010: 202). Øksnes utdyper det relasjonelle forholdet som utspiller seg i leken, med referanse til nettopp Gadamer (ibid.): Det handler om lek som det som skjer «midt i mellom» mennesker; dialogen.» Gadamer kaller derfor spillet en medial prosess, med særlig referanse til skuespillet (2012: 140). Og tilskueren er derfor også med på å påvirke det som foregår på scenen (ibid.): «Spillet blir altså grunnleggende forvandlet når det blir til skuespill. Denne forvandlingen setter tilskueren i den spillendes sted. Skuespillet blir spilt for tilskueren og ikke for skuespilleren. Skuespilleren kan selv sagt også erfare meningen med den helheten hvor han selv spiller og fremstiller sin rolle.» Det er hele tiden vektlegging på spill som uttrykk for et relasjonelt forhold. Derfor vil også alt som blir formidlet fra scenen bli «forstørret» fordi rolleinnehaverne og publikum inngår i et lukket, helhetlig spill.

Funn og drøftelse

Under presenteres funn i datamaterialet som en integrert del av den faglige drøftelsen.

Flow og det overskridende

Det er blitt vist til Gadamer's tenkning om at gjennom spill og lek blir deltagerne dannet i den forstand at de blir spilt med av spillet selv. Dette så vi tydelig kom til uttrykk i sirkusprosjektet. I prosjektet fikk studenten stor frihet til å finne sine egne måter å utføre bevegelser på. Det var ingen strenge regler eller stramme rammer for hvilke bevegelser som skulle benyttes, slik det ofte er for eksempel i idrett, regelleker og enkelte danseformer (Jensen og Osnes 2009). Det er også uttrykk for at sirkusleken

kjennetegnes ved å praktisere en mer åpen og kreativ, dynamisk arbeidsprosess. Særlig så vi dette komme til uttrykk når studentene skulle øve på å bli trygge på å improvisere og gå inn i åpne, udefinerte roller. Vi har sett at Gadamer påpeker at når man blir spilt med av leken, i det overskridende «rommet» som man deltar i, så skjer det en «frem-og-tilbake-bevegelse» hvor man så å si bare må hengi seg til det fysisk, umiddelbare og intense som foregår.

En student skriver i spørreundersøkelsen at «Økten med barna var veldig 'intens' på en positiv måte. Vi hadde det veldig gøy sammen med barna.» Dette kan være et uttrykk for lekens overskridelse som uttrykk for en nettopp altoppslukende og intens virksomhet. En annen beskriver det som en flyt-erfaring som ga en frihetsfølelse: «Dette var en av de kjekreste leke-situasjonene jeg har vært oppi. Jeg klarte å slippe meg fullstendig løs og tenkte ikke på hvem som så hva jeg gjorde eller hvordan jeg så ut. Jeg hadde *flow* sammen med barna.» En gruppe som arbeidet frem sin del av selve forestillingen, hvor flere skulle «spille sammen» som én klovn, i rollefiguren «Mini-Marwa», og resten skulle være hennes assistenter, nevner også at de lærte å tørre å gå ut av komfortsonen og utfordre seg selv. De skriver videre:

Gjennom prosessen lærte vi mye om oss selv og fagene. Vi lærte å samarbeide med hverandre, lytte på hverandres ideer og ta imot kritikk fra hverandre. [...] Vi lærte også å være lekende gjennom forskjellige leke-aktiviteter. Det har vært mye fokus på begrepet *flow*, «som er en mental tilstand av glede som kan oppleves i en intens, kreativ prosess» (Søbstad 2006). I løpet av prosessen har vi selv opplevd *flow* da vi var inne i en intens øvingsøkt. Barn kan også oppleve *flow* i sin

lek. Det er typisk at leken engasjerer barna, ofte på en fullstendig og «opp-slukende» måte. I en god lek vil barna oppleve å bli «hevet» til et nivå utenfor seg selv.

Andre påpeker viktigheten av å bli værende i rollen, for på den måten kunne komme i flytsonen. Noen er også tydelig på følelsen av å gå opp i øyeblikket, som én skriver: «Jeg lærte å utfolde meg selv, glemme tid og sted, og bare være rollen min fullt ut sammen med barna.» Noen nevner også at barna i større grad enn de voksne gikk opp i leken: «Mange av barna ble ganske oppslukt av leken og tenkte ikke på hva andre tenkte om de, i motsetning til hva vi voksne gjør.»

Å gå ut av sin kroppslige komfortzone, støtte og mestring

Studentene kom inn i dette prosjektet med ulike bevegelseskulturer og bevegelsespraksiser (Jensen og Osnes 2009). Gjennom prosjektet fikk de erfaring med å bruke kroppen på ulike måter, både selvstendig og i grupper. De ble kjent med kroppens muligheter. De fikk prøve ut å balansere på hverandre, kommunisere med kroppen på flere vis, gjennom blick og kroppsspråk. Og gjennom par og gruppeøvelser lærte de å stole på hverandre.

At både barn og voksne (studenter) hadde ulike forutsetninger for å delta i sirkusleken, kom tydelig frem i det empiriske materialet. En student skriver om barna: «At barn er forsiktige og de fremtrer på veldig forskjellige måter. Noen er veldig på, andre er beskjeden og noen er litt av begge deler. En må tre frem på barnas premisser.» En annen skriver at: «noen barn er tilbaketrukket mens andre er tillitsfulle og kaster seg ut i ting». Flere studenter vektlegger kroppslig, motorisk kontroll som en slik forutsetning: «Barn sin motoriske utvikling er forskjellig

og ikke alle er like motorisk utviklet. Derfor er det viktig at en som barnehagelærer kan tilrettelegge sirkusaktiviteter slik at alle barna kan gjennomføre det. [...] Å bruke sirkusaktiviteter er veldig bra for å trenere den motoriske utviklingen til barnet og derfor er det viktig å tilrettelegge aktiviteten for hvert enkelt barn.» Det gjelder også for de voksne, som en skriver: «Jeg fikk også mestringsfølelsen. Jeg fikk til akrobatikk-øvelsene etter mye øving.» Flere vektlegger kroppen som selve hovedredskapet i sirkuset som man må beherske: «Kroppen er selve redskapet i sirkus, da man bruker den til å utføre bevegelser i bl.a. å gå på line, danse, sjonglere osv.» En annen skriver: «Jeg følte hele sirkusprosjektet handlet nettopp om det å være fysisk lekende. Vi løp, falt, danset, balanserte, ting som høres lett ut, men er mer utfordrende enn man tenker.»

Flere gav også uttrykk for at å leke med barna i prosjektet falt naturlig fordi barna selv er lekende som vesen. En uttaler seg slik: «Jeg har ikke noe problem å leke, og jeg synes det er gøy å leke sammen med barn fordi de er så kreative, spontan og tør å leke som de ønsker. Jeg var ikke redd for å være tullete og leke og hadde det gøy med barna.»

Flere av studentene opplevde at de måtte ut av sin egen komfortsonen i møte med sirkusprosjektet og/eller barna. En skriver at det var utfordrende og vanskelig å ta del i aktivitetene til barna fordi vedkommende ikke kjente dem fra før. En annen understreker at «Prosjektet utfordret meg til å gå ut av min egen komfortsone. Jeg ble 'presset' til å spille ut rollen.» Dette utsagnet uttrykker også det paradoksale at studentene ikke deltar frivillig i sirkusprosjektet; det krever obligatorisk deltagelse. Et slikt formelt utgangspunkt, er med på å undergrave hele lekens grunnpremiss som en frivillig virksomhet. Samtidig kan utsagnet oppfattes som, og tjenet til, at det å *måtte* innta

en rolle i leken/spillet tvinger den enkelte student ut av sin vante atferd. Det ligger noe positivt i formuleringen «utfordret meg», en fordring om å tørre å gå fullt opp i rollen som man har fått tildelt. Enda mer positivt ladet, skriver en annen: «Å gå ut av komfortsonen var en fin erfaring for meg.»

De kroppslige utfordringene blir ofte kommentert i prosjektet. Studentene utrykker dette på flere måter. En opplevde det svært lærerikt hvor studenten og barna fikk utforske nye måter å bruke kroppen på. En annen erfarte at gjennom sirkusprosjektet måtte man bruke kroppen på unormale måter. En viser for eksempel til at hun måtte lage store grimaser med ansiktet. En annen skriver at gjennom sirkusleken ble han mer bevisst sitt kroppsspråk, og kunne bruke dette uten å bruke ord. Det var flere som gav uttrykk for at sirkusprosjektet, som skulle fremføres uten bruk av ord, var uvant og til tider krevende.

En student erfarte at kroppen var et formidlingsredskap for ulike budskap. En som var klovne ble utfordret på «mange spennende måter», særlig til det «å være fysisk lekende». Denne skriver videre: «Jeg har lært masse om det å gå ut av komfortsonen for å uttrykke meg som en fysisk levende karakter.» Flere opplevde det også krevende å spille helt ut rollen, å være tro mot den og forblie i den. Det krever at man må «være fysisk lekende», skriver en og legger til: «Jeg er litt sånn fra før, men det var selv sagt utfordrende å gjøre det på kommando.» Det var også utfordrende å beherske en rolle i «latterkulturen». Her oppstod lett frykten for å dumme seg ut, frykten for å feile. Men med opplæring og erfaring, uttrykker mange at de følte seg tryggere og trivdes bedre i sirkusrollen. Som en skriver: «Jeg turte å lage lyder og ha en gange som er morsom. Jeg var ikke redd for å tulle og vise ansiktsuttrykk lengre.» En annen erfarte at

publikum ikke lo av henne fordi hun var dum eller så teit ut, men fordi hun var morsom.

Som kommende barnehagelærer er det viktig å være seg bevisst sin egen kroppsstetiske begrensning og kapasitet i møte med barnehagebarna.

Vi ser at sirkuslek fremstår som tydelig kroppslig, motorisk læringsprosess hvor det er lagt inn klare læringsmål. På denne måten bærer den preg av å være en formålsrettet virksomhet. En slik virksomhet kan leses innenfor nevnte flow-tenkning hvor mestring og læringsutvikling vil forutsette at det eksisterer et balansert forhold mellom det enkelte lekende subjektets forutsetninger og de utfordringer som det blir stilt overfor. Flere understreker derfor viktigheten av å støtte barna i (sirkus-)leken. En skriver: «Legger du til rette for lek så leker barna fint og mye på egenhånd, men viktig å være der hvis de trenger en hjelpende hånd.» I et refleksjonsnotat blir dette tydelig understreket i møte med barnas deltagelse i prosjektet:

For at barn skal bli engasjert og motivert, er det viktig at de opplever mestring. Mestring handler om det å kunne noe, i sirkussammenheng vil det si å oppleve suksess gjennom kropp, bevegelse og samhandling (Jensen og Osnes 2009: 109). Vi tenker at barn bør føle at vi har troen på dem, dette kan vi vise gjennom å se på hva de vil vise frem, lytte til dem og gi tilbakemeldinger.

Lærerne i fysisk fostring gav også studentene innblikk i briten Peter Arnolds kjente læringsteori, som også er referert til i pensumboken deres i prosjektet (Arnold 1988). Han legger hovedvekten på *læring i bevegelse*, som korresponderer med Gadamers

tenkning om at det er den kroppstetiske læring som skjer i øyeblikket, når man er i bevegelse, som er den fundamentale og vesentlige. En gruppe skriver om dette:

I fysisk fostring har vi lært mye om Peter Arnold (1988) sin teori om *læring om bevegelse*, *læring gjennom bevegelse*, og *læring i bevegelse*. Gjennom arbeid med teoriene lærte vi hvordan vi ved hjelp av kroppslige uttrykk kunne få frem det budskapet vi ønsket. Siden vi valgte å være en slags form for klovner, som ikke snakket, var det viktig at kroppen vår snakket for oss, både ved hjelp av bevegelser og ansiktsuttrykk. Vi lærte hvordan vi på best mulig måte kunne bruke kropp og bevegelse i sirkus-nummeret vårt, for eksempel når vi balanserer uten å ha noe å balansere på. Vi lærte også å gå inn i oss selv for å finne verdien bevegelsene har. Vi lærte å leve i nuet og å utforske bevegelsesmulighetene vi har. Vi levde oss inn i rollene og utførte bevegelsene med mye energi og entusiasme (Jensen og Osnes 2009: 135–140).

Å bli kjent med seg selv og barna gjennom sirkusleken

Det kom tydelig frem at møtet med sirkusprosjektet var også et møte med seg selv. Gjennom prosjektet ble studentene mer kjent med sine egne kroppslige grenser og muligheter. Dette var ikke like lett for alle. Vi har sett dette tydelig komme frem hvor det kunne være krevende å gå ut av sin (kroppslige) komfortsone. Det kan virke som at en slik umiddelbar, spontan og lekende tilnærming som prosjektet fordret, og som ligger nærmere «barnets natur», var en utfordring og nyttig erkjennelse for mange. Som kommende barnehagelærer er det viktig å være seg bevisst sin egen kroppstetiske begrensning og kapasitet i møte med

barnehagebarna. Og å være trygg i rollen som kroppslig støtte- og lekepartner overfor barna vil selvsagt også være en uvurderlig kompetanse å inneha som barnehagelærer.

En student knytter sin læring tydelig opp til sin egen selvforståelse når han/hun skriver: «Jeg spiller en karakter som krever at jeg er fysisk lekende. Dette var helt greit for meg, selv om jeg gikk ut av komfortsonen min. Jeg har lært å by mer på meg selv, samt ta meg selv mindre høytidelig.» Det var også svært interessant å oppdage at studentenes møte med sirkusleken og barna, ble til et møte med «barnet i dem selv». Gjennom en bevisstgjøring av det sanselig lekende og barnlige som prosjektet innbød til, fikk studentene bedre kontakt med sitt «barnlige jeg». Som en student skriver: «Jeg måtte finne det barnslige og lekende inni meg igjen.» En annen fokuserer på det umiddelbare kaos som en ble møtt med når barna kom på besøk og studentene skulle ta i bruk rommet og det utstyret som var tilgjengelig på en spontan måte, slik barn gjerne gjør det. Her kan det virke som at det er barna som lærer studenten noe: «Jeg opplevde den lekende konteksten med barna i starten som veldig kaotisk. [...] Etter hvert som barna ble mer trygge så ble en mer lekende i lag med barna og kunne utforske sin egen rolle. Jeg syns det var artig å se barnas synspunkt på hvordan jeg kunne utfylle min rolle i sirkusprosjektet». En annen skriver: «Gjennom lek og samspill klarte jeg å skape situasjoner med barna hvor de hjalp meg å hoppe ned på tjukkasen.» En annen poengterer at det var barna som tok regien: «Vi hadde planlagt å bruke utstyret til noe med barna, men barna ville lage noe med utstyret istedenfor.»

Sirkuslekens humor

Det kom tydelig frem i refleksjonene at sentralt i prosjektet var den munterheten og

gleden som kom til uttrykk. Mange av gruppene skriver kontant at «det var gøy». I et slikt utsagn kan det ligge mye. Latter og det å ha det gøy henger sammen. Øksnes (2010: 164) påpeker at latter springer ikke ut fra hver enkelt sin humoristiske sans, men ut fra en sosial fellesskapsfølelse. En gruppe beskriver at det var mye latter og moro underveis i prosjektet: «Det er mye lek, latter og det er moro å lage. Vi har fylt øvingene våre med både latter og læring.» Dette kan knyttes opp til tidligere omtale av Huizinga (1993: 22) og hans tanker om at humor utgjør en sentral del av leken og skuespillet. Noen studenter forbinder sirkus fra barndommen med tøysete klovner som gjør ablegoyer. Med denne bakgrunnen ville de «gjøre dette (sirkuset) morsomt for barna», ved å være klovner i sirkusnummeret sitt. Flere viser til den karnevalske tradisjonen hvor latterkulturen vektlegges. En gruppe uttrykker det slik: «lek er forbundet med glede og humor. [...] Sirkus er et univers der humor har en egen plass. Som publikum ler vi av klovnene, vi gleder oss over artistene som får til sitt nummer, eller ler i forundring over tryllekunstneren som utfører magiske handlinger.» En annen gruppe viser til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011: 34) som sier at «Glede, humor og estetiske opplevelser må være kjennetegn ved barns tilværelse i barnehagen» og at «humor hadde en stor rolle i sirkusnummeret» deres. Noen peker også på at gjennom prosjektet ble de bedre kjent med barns humor som gjerne er annerledes og «enklere» enn de voksnes humor. Som en skriver: «Barn har annerledes humor enn voksne, og vi må lære oss å tenke som barn på hva som kan være morsomt.» Dette leder oss over på selve sirkusforestillingen.

Sirkusforestillingen

Studentene hadde flere refleksjoner knyttet

til selve sirkusfremføringen. Under teoridelen ble det presisert at for Gadamer er spillet som medial virksomhet både en form for selvfremstilling, men fungerer også som en fremstilling for andre. Når spillet legges frem for et publikum, presiserer Gadamer at selvfremstillingen forsterkes og fullbyrdes idet spill-utførelsen påvirkes av publikum som slik fremtrer som en «medspiller» i forestillingen. Det skyldes, som tidligere påpekt, at iscenesettelsen gjøres for publikum, som i dette tilfelle er barna, og på den måten går skuespillere og publikum så å si «opp i» en større sublim virksomhet. Mange studentgrupper valgte å ikke seg klovnefiguren i sine sirkusnumre. Her fremførte de ulike klovneroller, med ulike kroppslike uttrykk. Det var tydelig at denne rollefiguren fikk mye oppmerksamhet av barna under fremføringen. For eksempel når sjonglören viste sine kunstner og kloven kom inn fra siden og tok publikums oppmerksamhet. En annen gruppe reflekterer over rolleinnehaverne og publikums innlevelse i det som skjer slik: «I vårt tilfelle gjelder flow både for oss som fremfører og for publikum som ser på. Publikum kan bli helt oppslukt i stykket, hvor de ikke klarer å ta vekk øynene fra det som skjer på scenen.»

Noen studenter gir også uttrykk for at de var mer reserverte enn andre når det gjelder å stå på en scene og skape noe kreativt. Mens andre igjen ble mer frimodig og fikk mer energi: «Jeg har opplevd det fint og fikk energi av publikum. Jeg bare kjørte videre hver gang til neste nummer uten å bli nervøs.» Fremføringen for et publikum ble også opplevd som mer autentisk, som en skriver: «Det er mye lettere å holde seg i karakter når ting er 'ekte'. Det er lettere å spille når man har noe ekte å reagere på.» Her ser vi også at studenten under forestillingen spiller ut sin rolle nettopp i samvirke

med barnas tilstedeværelse og respons. Én mente at det å spille for et publikum, satte krav til improvisasjon, mye fordi denne formen for sirkuslek innbyr til en «uferdig forestilling» hvor deler av rollen også blir til «der og da», mens man spiller: «Jeg ble i alle fall påminnet at ting sjeldent blir som man har planlagt, og at hvis man er god på å improvisere og har en god fantasi, så kommer man langt.» Eller som en annen uttrykker det: «Karakteren min ble en helt annen enn den jeg først hadde sett for meg.»

Avslutning

Vårt forskningsspørsmål var hvordan barnehagelærerstudentene reflekterte omkring sirkusprosjektet sett fra et kroppsestetisk perspektiv, og med utgangspunkt i deres møte med leken, barnet og seg selv. Vi erfarte at gjennom sirkusprosjektet utviklet studentene en større kroppsestetisk bevissthet i forhold til seg selv og barna. Sirkus som danningsprosjekt åpnet opp for at studentene fikk mulighet til å bli kjent med sine egne kroppslike begrensninger og muligheter. De erfarte også å komme tettere på barnets mer umiddelbare og kroppsorienterte lek-verden. Vi erfarte at gjennom et slik tverrfaglig og praksisnært prosjekt, fikk studentene muligheter til å bevisstgjøre og støtte oppunder barn og voksnes trang til estetisk lekutfoldelse. Sirkus handler om å utfordre, mestre og skape magiske øyeblikk. Og sirkus innebærer nytenkning, kreativitet, lekenhet og alvor (Jensen og Osnes 2009). Gjennom sirkusprosjektet lærte studentene ulike kropps- og bevegelseserfaringer knyttet til sirkuskulturen, og de lærte å stå frem foran en gruppe og et publikum. På den måten ble de også kjent med seg selv, ikke minst kroppslig, på nye, utfordrende og kreative måter – en særskilt viktig kompetanse å innehå som barnehagelærer.

Noter

- ¹ Han plasserer på den ene siden av kontinuum et strukturert *agon* (idrettskonkurranse) og *alea* (penge-spill, sjakk), og på motsatt side det mer spontane *mimicry* (rollelek) og *illinx* (kaotiske, vilter lek).
- ² Karneval er betegnelse på den katolske festen og maskeradeballet som ble markert siste uken før påske (jf. språklig fra det latinske carnelevare som betyr «carne/kjøtt» og «levare/fjerne», og som hen-spiller også på det «å være lett» til sinns, lystig og glad, hvor man feiret festen (Caprona 2013: 846).
- ³ Det stammer fra det greske *aisthétikos*, som betyr *har evne til å sanse* (Caprona 2013: 594f).
- ⁴ Det er flere kriterier som kjennetegner flyt-opplevelser, der transcendens er en av disse, se nærmere Csikszentmihalyi (1975).

Litteratur

- Arnold, P.J. 1988. *Education, Movement and the Curriculum*. Lewes, East Sussex: Falmer Press.
- Caillois, R. 1961. *Man, Play, and Games*. New York: The Free Press.
- Caprona, Y. C. D. 2013. *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Oslo: Kagge forlag.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Connerton, P. 1989. *How Societies Remember*. Cambrigde: Cambrigde University Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Engelsrud, G. og Nortug, B. 2015. «La oss glemme kroppen!» *Klassekampen*, 4. juli, 2015. Lastet ned 5. mai, 2017 fra:<https://web-retriever-info-com.galanga.hib.no/services/archive/displayPDF?documentId=05501020150704228598&serviceId=2>
- Gadamer, H.-G. 2012. *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Guss, G. F. 2015. *Barnekulturens iscenesettelse I. Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm.
- Huizinga, J. 1955. *Homo Ludens: a Study of the Play-element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Huizinga, J. 1993. *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal.
- Jackson, S. A. og Csikszentmihalyi, M. 1999. *Flow in Sports*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Jensen, M. og Osnes. H. 2009. *Kroppen i lek og læring. Sirkus i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2012a. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Lastet ned 9.03. 2017 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. 2012b. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Lastet ned 9.03.2017 fra:https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. 2011. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merleau-Ponty, M. 1962. *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Steinsholt, K. 2011. Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I: K. Steinsholt og S. Dobson, red. *Dannelse. Introduksjon til et ullen pedagogisk landskap*: 39–119. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sæle, O. O. 2015. *Med Gud på banen – forholdet mellom idrett og religion. Idrett og religion. En flerdimensjonal tilnærming*. Kristiansand: Portal forlag.
- Øksnes, M. 2010. *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

Karen Klepsvik er høgskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen og underviser og forsker på barnehagefeltet, med hovedfokus på friluftsliv, motorikk og didaktikk. De siste tre årene har hun gitt ut to filmer om barns motoriske utvikling fra 0-6 år. Blant publikasjoner er: Klepsvik, K., Heggen, M. Presthus. Ta naturen tilbake i barnehagen. I: *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* [2015: 95–115]; Klepsvik, K., Nilsen, A.-K. *Barns motoriske utvikling fra 1–6 år* (2015).

Karen Klepsvik, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Norge. E-mail: kkl@hvl.no

Anne Henriksen er høgskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen (HVL). Hun underviser og forsker på barnehagefeltet, kroppsøving og fysisk aktivitet og helse.

Anne Henriksen, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Bergen, Norge. E-mail: Anne.Henriksen@hvl.no.

Ove Olsen Sæle er førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen og underviser på master- og grunntutdanningen på idrettseksjonen. Han har jobbet som lærer og rektor i grunnskolen, og har undervist mange år i høgskolesystemet. Hans forskning berører skjæringspunktet mellom idrettsfag/kroppsøving/fysisk fostring, pedagogikk, etikk, filosofi og religion. Han har skrevet flere vitenskapelige monografier, artikler, og vært medredaktør for antologien *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo. Fra student til barnehagelærer* (2015). Sentrale bøker er: Sæle, O. O. *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Bergen (2017); *Med Gud på banen. Idrett og religion. En flerdimensjonal tilnærming* (2015).

Ove Olsen Sæle, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Norge. E-mail: ors@hvl.no

Signe Vibeke Vevatne er høgskolelærer ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen (HVL). Hun underviser i fysisk fostring ved barnehagelærerutdanningen.

Signe Vibeke Vevatne, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Norge. E-mail: Signe.Vibeke.Vevatne@hvl.no

Etik i udforskning af små børns leg og aktiviteter i børnehaven¹

Hanne Værum Sørensen

Sammendrag

Som børne- og barndomsforsker er det en selvfølge at man må informere og indhente samtykke fra forældre og pædagoger, når man ønsker at observere børnehavebørn. Desuden må forskeren også sørge for at informere børnene om forskningsprojektets formål og implikationer og indhente deres samtykke til at blive observeret. I artiklen diskutes de etiske forpligtelser, som forskere har, specielt i forskning med børn, med eksempler fra et studie af børns aktiviteter og leg i børnehaven. Med udgangspunkt i videoobservationer illustreres forskerens balanceren mellem forskerrollen og rollen som ansvarlig voksen i børnehaven.

Abstract

Obviously, all child and childhood researchers are familiar with their obligation to inform and obtain consent from parents and pedagogues, when studying children in kindergarten. In addition, the researcher must also make sure that the children are informed of the purpose and implications of the research project and obtain their consent to be observed. The article discusses the ethical obligations that researchers have, especially in child research, with examples from a study of children's activities and play in the kindergarten. Based on two observations, the researcher's balance between the role of a researcher and the role of a responsible adult in the kindergarten is shown.

Introduktion

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede som man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej (Løgstrup 1956).

Om den etiske fordring skrev Løgstrup² at vi, som mennesker, skaber betingelser for andres udvikling og dermed har vi betydning for hvordan andres liv vil forme sig. Om han

eller hun vil lykkes eller ikke. Løgstrup skrev også: "Vi holder altid et stykke af en anden persons liv i vore hænder, og derfor er vi forpligtede til at handle etisk i relation til den anden person, uanset hvem den anden person er." Mange år tidligere skrev Kant³ at vi mennesker altid må handle på måder, som vi ønsker kan gøres til en generel lov: "Gør mod andre, som du ønsker de skal gøre mod dig." (Kant 1797 citeret i Hjort 2010: 14). Bayer (2010) skriver: "Etik handler grundlæggende om at opføre sig ordentligt." Men hvad vil det sige at gøre mod andre, som man ønsker de vil gøre mod én selv og hvad betyder det at opføre sig ordentligt? Og hvordan ved en forsker at han eller hun i dette øjeblik holder et stykke af et barns liv

i sine hænder? Det er spørgsmål, der må reflekteres over og diskuteres i forskning, der indebærer interaktioner og relationer med de studerede subjekter. Særligt når det er børn og børns aktiviteter, der studeres. Forskeren indgår i den sociale situation, som hun ønsker at studere. At udforske børns liv kræver sensibilitet og respekt for børns ret til privatliv, også når børn går i en offentlig institution og selvom deres forældre og pædagoger på børnenes vegne har givet deres samtykke til forskningsaktiviteten (Roberts-Holmes 2005). Forskeren må forhandle sig til accept fra børnene ved at agere respektfuldt over for børnene og dermed få lov til at observere dem i forskellige situationer. FN's børnekonvention (Unesco 1989) tilskynder også til at de, som arbejder og forsker med børn, må sørge for at lytte til børnenes egne stemmer. Det centrale indhold i denne artikel er en drøftelse af de overvejelser, som en forsker, der vil udforske og studere små børns leg i børnehaven med videoobservation, må gøre sig. Derfor bliver problemstillingen: *Hvordan kan etiske spørgsmål indgå som en del af de metodologiske overvejelser i alle faser af et projekt, hvor videoobservation anvendes i studier af små børns leg og aktiviteter i børnehaven?*

- Igen kan man spørge om det er nok at have forældrenes eller pædagogernes informerede samtykke, når det gælder forskning med små børn?

Eksempler fra projektet: "Børns fysiske aktivitet i børnehaver" anvendes for at illustrere de etiske og metodologiske refleksioner. Artiklen afsluttes med en guide til, hvordan en forsker, der studerer børn, kan forholde sig til etiske spørgsmål. Konteksten for forskningen og den pædagogiske etik er børnehaver i Danmark, men overve-

jelerne om etik er relevante i børneinstitutioner, også i andre lande.

Visuel teknologi i forskning

Moderne videoteknologi tilbyder forskellige muligheder for at udforske hverdagslivet i børnehaver. Digitale data, som videooptagelser, kan understøtte forskerens hukommelse (Rønholt et al. 2003) og forståelsen af den sociale lærings- og udviklingsproces (Fleer 2008). Med videoobservationer kan forskeren følge nogle enkeltpersoner og derved få indsigt i deltagernes perspektiver på deres hverdagspraksis (Fleer 2008). Forskeren kan dokumentere børns interaktioner og intentioner i virkelige situationer ved at indfange småhandlinger, bevægelser og udtryk, som ellers ikke ville have fanget forskerens opmærksomhed (Goldmann og McDermott 2007; Rønholt et al. 2003). Gennem de sidste 20 år er der sket fremskridt i videobaseret forskning og videoudstyr er blevet en almindelig del af de fleste menneskers liv, så det ikke længere er usædvanligt at blive observeret og videofilmet (Flick 2002). Videoobservation kan være hovedparten af dataindsamlingen og det, sammen med etiske overvejelser, er indholdet i denne artikel. Som et eksempel på at små børns forståelse af, hvad man gør med videofilm, forandres i takt med den teknologiske udvikling, vil jeg citere et spørgsmål fra et femårigt barn 2009: "Spiser du altid popcorn, når du ser på film?" Det er nærliggende at tolke det som at barnet kender situationen: at se videofilm og spise popcorn. Derfor har barnet en forestilling om at jeg må spise mange popcorn, når jeg har så meget video, som jeg skal se. Fornylig, i 2017, fik jeg et spørgsmål fra en anden femårig: "Kommer filmene ud på YouTube?" Dette spørgsmål kan opfattes som et udtryk for at den teknologiske udvikling er kommet

helt ind i børnefamilien. Barnet ved, at man kan lægge videooptagelser på YouTube, hvor det kan findes frem og ses igen og igen, ikke bare af den, der har lavet optagelsen. Filmoptagelsen vil kunne ses af mange mennesker.

Eтиk i børneforskning

Al forskning bygger på *the Nuremberg Code* (1949), som kræver at forskningssubjekter deltager frivilligt og at forskningssubjekter skal vide at de kan trække sig fra forskningsprojektet når som helst (Greg og Taylor 1999 i Robert-Holmes 2005). Når de udforskede personer er voksne, kan forskeren give dem skriftlig information og et telefonnummer, som de kan ringe, hvis de har spørgsmål. De kan blive inviteret til informationsmøde eller få et link til en hjemmeside, hvor de kan finde yderlig information. Voksne kan bekræfte med deres underskrift, at de er godt informeret og ved at de kan trække sig fra projektet når som helst. Men når forskningssubjekterne er børn, må forældrene acceptere på deres vegne. Fra mit synspunkt er det ikke nok. Forskeren må sikre sig at børnene selv accepterer at deltage i forskningen. Men hvordan ved en forsker om børnene føler sig ukomfortable i situationen, eller om et barn ønsker at trække sig tilbage fra forskningsprojektet? Tilladelsen må forhandles med det specifikke barn i den specifikke situation, og det kommer jeg mere ind på i artiklen her.

Forskerens kvalifikationer bliver også fremhævet i *the Nuremberg Code*. Forskning indenfor humanvidenskab må kun udføres af kvalificerede personer. Det påpeges endvidere at forskeren må være parat til at afslutte sit projekt, når som helst, hvis hun har grund til at tro, at en fortsættelse af projektet kan medføre negative konsekvenser for forskningssubjektet (*Nuremberg Code* 1949). Hammersley og Atkinson (2010)

peger på fem etiske hovedområder indenfor humanvidenskab: *informeret samtykke, privatliv, skade, udnyttelse og konsekvenser for fremtidig forskning*. Igen kan man spørge om det er nok at have forældrenes eller pædagogernes informerede samtykke, når det gælder forskning med små børn? Og hvad er privatliv i en offentlig institution, hvor en stor gruppe børn lever deres hverdagsliv sammen på et begrænset område? Selvom et forskningsprojekt ikke gør fysisk skade, hvordan kan en forsker være sikker på at forskningen ikke har negative psykologiske konsekvenser for de børn, der bliver studeret? Kan en forsker forudse hvilke konsekvenser hendes forskning har? En forsker kan have de bedste intentioner om at hjælpe og støtte børn eller en pædagogisk praksis, men alligevel kan børnene eller pædagogerne føle at de er blevet udnyttet. Måske vil nogen sige "nej" hvis de blev spurgt om at deltage i forskning senere. Ifølge Bryman (2008) er forskeren ansvarlig for at forklare grundigt og i et forståeligt sprog, hvad forskningen går ud på, hvem der gennemfører og finansierer det, hvorfor det skal gennemføres og hvordan det vil blive offentliggjort og anvendt.

Når man udforsker børns liv i børnehaven, er det ikke nok at gøre sig etiske overvejelser relateret til forskningen. Forskeren må også overveje etiske spørgsmål som er indlejret i den pædagogiske praksis, der studeres. Fordi, som van Manen skrev (1990: 162): "pædagogisk forskning kan ikke tilslidesætte de moralske værdier, som giver pædagogikken mening". En pædagogisk orienteret forsker må være sig bevidst om at forskningen kan påvirke de børn, som forskningen omhandler. Forskningen kan føre til ubezag eller ængstelse eller forskningen kan stimulere barnets læring og styrke barnets selvforståelse. Forskeren må også være klar over den mulige påvirkning, som

forskningen kan have på den institution, der bliver forsket i. Den pædagogiske praksis kan blive udfordret eller ændret, som resultat af en øget opmærksomhed på børns oplevelse i for eksempel fysiske aktiviteter. Forskningen kan føre til varige påvirkninger på de personer, der var deltagere i studiet. For eksempel kan deltagende observationer og interaktioner føre til nye niveauer af selvbevidsthed og til mulige ændringer i aktiviteter og prioriteter.

Børns hverdagsliv i børnehaven

Børn er aktive deltagere i deres egen og hinandens udviklingsproces. Gennem en dynamisk interaktion med omgivelser som også er dynamisk og i udvikling påvirker barnet og bliver selv påvirket af de værdier og normer, der findes i den samfundsmæssige institution, de indgår i. Det betyder at et studie af børns udvikling ikke kun kan fokusere på det individuelle barn, men studiet må også inkludere den praksis, som børnene er en del af, med deres individuelle motiver og kompetencer, og medtage betingelserne for læring og udvikling (Hedegaard 2009; Vygotsky 1982). Børn vokser op og udvikler sig i dialektiske relationer med andre mennesker i forskellige institutionelle kontekster. Udvikling må derfor forstås relateret til de aktuelle betingelser for barnet (Vygotsky 1982; 1987; 1998; Rogoff 1990).

Små børn i et moderne samfund tilbringer en god del af deres hverdagsliv i børnehaven, sammen med jævnaldrende og med pædagoger. Pædagogerne er vigtige deltagere i den pædagogiske praksis i børnehaven, og de må også agere på etiske måder. Pædagoger i daginstitutioner udfører deres arbejde under de etiske og økonomiske betingelser, som er samfundsmæssigt besluttet. Den danske dagtilbudslov fra 2007 formulerer at formålet med loven er at sikre

børns trivsel, udvikling og læring, og forebygge den negative sociale arv og eksklusion. Desuden har børn ret til at tage del i beslutninger, der angår dem og pædagogerne har pligt til at lære børn om demokrati.

Leg er børnehavebørns dominerende aktivitet, ifølge Vygotsky (1966; 1982). Leg er ikke bare en lystbetonet aktivitet for barnet. Gennem legen udvikler barnet motiver og kompetencer og leg stimulerer barnet til mere aktivitet og til læring. Ifølge Hedegaard (2008; 2009) er den pædagogiske praksis og børns aktiviteter omdrejningspunktet i teorier om børns udvikling. Børnehaver som tilbyder inspirerende og udfordrende betingelser for børns leg, udgør en bedre ramme om børns læring og udvikling, end børnehaver med begrænsede muligheder for eksempel for fysisk aktivitet og leg (Quante 2011; Sandseter 2009).

Gennem *handlinger og samspil* i sociale situationer i børnehaven udvikler børn motiver og kompetencer gennem situeret læring. Barnets selvfors্থালse og trivsel bliver også påvirket, fordi barnet lærer om sig selv gennem de sociale interaktioner (Hedegaard 1990; 2009) og gennem legen bestræber barnet sig på at lære om voksenlivet (Fleer 2014).

Børns sociale og kognitive udvikling er tæt forbundet med de aktiviteter, de er optaget af. Når barnet engagerer sig i en aktivitet eller en dialog har det en betydning for barnet. Barnet har et motiv for at engagere sig, selvom motivet ikke er umiddelbart indlysende for den voksne observatør. En dybere analyse er nødvendig, ligesom det er nødvendigt at udvikle nye begreber og metoder for at kunne forstå børns motiver (Sørensen 2013).

Forskelle og ligheder i etiske overvejelser i børneforskning og i pædagogik

I de etiske regler for pædagoger i Danmark er det påpeget at målet med det pædagogiske arbejde i børnehaver er at arbejde for børns trivsel, dvs. sikre børns menneskerettigheder, støtte børnene individuelt og socialt og skabe betingelser for en sikker og tryg barndom i sociale fællesskaber (Aabro 2010). For at imødekomme disse etiske mål, må pædagogen være proaktiv og tage initiativer i samspil med børn, initiativer som er forskellige fra det, der forventes af en forsker. Pædagogen har nogle lærings- og udviklingsmål for børnene, som forskeren ikke har. Det forventes at pædagogen vil vejlede børnene. Målet for en kulturhistorisk forsker er at observere og lære af de observerede subjekter og deres aktiviteter og forskeren forventes at skabe videnskabelig viden om børns læring og udvikling. Men der er også nogle ligheder. Forskeren og pædagogen må møde hvert enkelt barn og hver enkelt familie med respekt og forstå sit ansvar i forhold til at skabe en god relation.

I det følgende vil jeg udfolde de etiske overvejelser i et empirisk studie af børns fysiske aktiviteter og leg i børnehaver.

Metode til at undersøge små børns leg og aktiviteter i børnehaven

Studiets fokus: Samspillet mellem den pædagogiske praksis i børnehaven og fem-seksårige børns fysiske aktiviteter.

Forskingsspørgsmål: Hvilken rolle og funktion har fysisk aktivitet i børns leg?

Deltagere: Seks fysisk aktive børn på fem-seks år i tre forskellige børnehaver: en

idrætsbørnehave og to traditionelle børnehaver, en fokusbørn, en dreng og en pige i hver børnehave.

Metode: Videoobservationer af børnene, med særlig fokus på at indfange børnenes fysiske aktivitetsleg. Som det var forventet var der mere fysisk aktivitet på legepladsen end inde i børnehaven (Grøntved et al. 2009), så forskeren tilbragte det meste af tiden på legepladsen.

Analyse: Videoobservationerne blev analyseret med den interaktionsbaserede observationsmetode, baseret på en dialektisk-interaktiv tilgang (Hedegaard 1990; 2008). AnalySEN fokuserede på børnenes intentioner med deres fysiske aktivitetsleg: samspillet i legen, konflikter i legen og på børnenes udvikling af motiver og kompetencer gennem legen.

Fund: Fysisk aktivitet har væsentlig betydning for børns leg og har flere roller og funktioner. Der synes at være positive effekter af fysisk aktivitet på børns udvikling af sociale og personlige kompetencer og desuden på deres kognitive og emotionelle udvikling.

Videoobservationerne viste betydelige forskelle i betingelserne for børns fysiske aktivitet i leg i de forskellige børnehaver. Idrætsbørnehaven tilbyder de bedste betingelser.

Børnene i de forskellige børnehaver havde de samme motiver og intentioner i forhold til fysisk aktivitet i deres leg. Børnene var fysisk aktive i legen, fordi det var sjovt og godt at være sammen med vennerne i en fysisk aktivitet. Børnene tilegnede sig eller forbedrede en særlig kompetence og udfordrede deres egne såvel som de andre børns kompetencer. Den pædagogiske praksis i børnehaven kan støtte børns bevægelsesglæde, og deres glæde ved at bruge kroppen

på en aktiv måde, og kan også støtte børnene i at afprøve egne kompetencer. Gennem fysisk aktivitet kan børn bidrage til deres egen udvikling og styrke selvfølelsen. Den pædagogiske praksis kan også begrænse børns fysiske aktivitet, bevægelsesglæde og kropslige aktivitet.

Deltagernes informerede samtykke: Alle forskere, som ønsker at studere børn i børnehaver må sikre sig børnenes informerede samtykke, men først må de have forældrenes accept og tilladelse fra pædagogerne til at besøge børnehaven. Lederen og de offentlige autoriteter må også give tilladelse til studiet. Jeg fik tilladelse af alle forældre til at besøge og optage video af børnene i børnehaverne. De fem-seksårige børn var fokus i studiet, men jeg forudså at der ville opstå situationer, hvor yngre børn deltog i legen. Jeg fik også tilladelse til at bruge de visuelle data i min formidling af forskningen.

Intentioner og motiver i forskningen

Før jeg gennemførte videoobservationerne formulerede jeg de intentioner og motiver, jeg havde for hver del af forskningen, ligesom jeg overvejede min rolle som deltager i samspillet med børnene og min ageren i den empiriske proces.

Før videoobservationerne blev gennemført
Forskeren kan ikke være neutral og uden indflydelse på den udforskede situation, for hun er part i den samme kulturhistoriske sociale situation som de udforskede personer er. Så forskeren må kommunikere hvordan hendes mål er anderledes end pædagogernes og børnenes mål er i situationen (Hedegaard 2008; Schutz 2005). Det betyder at forskeren må dele målene med sine aktiviteter såvel som sine motiver og

intentioner. Børnehavebørn er vant til at interagere med forskellige voksne i børnehaven og kan forventes at fortsætte deres legeaktiviteter, når forskeren har fortalt om sig selv og sin forskning (Hedegaard 2008). Pædagogerne kan forventes at arbejde endnu mere omhyggeligt i begyndelsen af forskningsperioden og derfor vil deres intentioner være tydeligere (Rønholt et al. 2003).

Hovedfokus i dette studie er børnenes fysiske aktivitet, men børn fysiske aktivitet kan ikke ses isoleret fra børnenes andre aktiviteter, særligt legen, som er børns dominerende aktivitet i førskolealderen (Vygotsky 1978; Fleer 2009).

Det er indlysende, men vigtigt at nævne at forskeren må beslutte sig for hvem der er i fokus, og hvad hun vil observere, før videoobservationerne begynder.

I dette studie var målet med forskningen at opnå indsigt i hvilken rolle og funktion fysisk aktivitet har i børns leg i børnehaven. Derfor blev kameraet rettet mod fokusbørnene (de børn, der er valgt til at være i fokus for videoobservationerne), når de var fysisk aktive i aktiviteter organiseret af pædagogerne eller i børnenes selvalgte leg. Forskeren kan ret enkelt finde ud af hvornår de strukturerede aktiviteter vil foregå, men kan ikke på forhånd vide, hvornår der opstår situationer med fysisk aktivitet i børnenes leg og må vente på at det forekommer naturligt. Når forskeren vælger fokusbørn som ifølge pædagogerne plejer at være fysisk aktive, kan hun forvente gode muligheder for at fysisk aktivitet forekommer på børnenes initiativ i naturlige situationer i børnehaven. Forskeren må prøve at være på det rette sted på det rette tidspunkt, hun må være tålmodig og ikke forcere aktiviteter, som kan få børnene i uhedlige eller farlige situationer.

Målet for studiet var ikke at forsøge at beskrive praksis objektivt og uafhængigt af

deltagerne (Robert-Holmes 2005), målet var at beskrive børns perspektiv på fysisk aktivitet.

Ved mit første møde med børnene var der cirka 20 børn på fem-seks år og deres pædagog samlet i en rundkreds, siddende på puder på gulvet.⁴ Min intention var, at introducere mig selv som en forsker med interesse i at observere og filme deres aktiviteter, for at lære om hvordan det er at være barn i deres børnehave og lære noget om hvad børn laver når de leger. Jeg ønskede også at fortælle børnene om mit projekt, for at få deres samtykke til at deltage og for at fortælle dem, hvad de kunne forvente af mig og hvad jeg forventede af dem. Jeg fortalte børnene at jeg hverken var en pædagog eller en legekammerat, men at jeg meget gerne ville tale med dem og se på dem, de lavede. Jeg viste kameraet frem, lod børnene holde det i hænderne og mærke på det og lod kameraet cirkulere rundt så alle børnene kunne prøve at holde det. Jeg fortalte hvornår jeg ville filme og hvornår jeg ikke ville filme. Jeg ønskede at børnene skulle føle sig trygge i forhold til mig og forskningssituacionen. Jeg ønskede at etablere en positiv relation og lade børnene forstå at jeg var en venlig voksen, en, der var god at tale med og en voksen, der vil give seriøse svar på deres spørgsmål. Jeg ønskede at bidrage til et positivt samspil (Bae 2009). Disse beslutninger betød at jeg ville følge børnenes initiativ og lade børnene vælge hvad de ønskede at gøre og hvad jeg kunne optage på video. I tillæg til det, bestræbte jeg mig på at opnå gensidige og legende samspil med børnene.

Under videoobservationer i børnehaven

Der indgik kontinuerligt etiske overvejelser i mit arbejde med at lave videoobservationer af børns aktiviteter i børnehaven. Jeg opførte mig som en venlig og ansvarlig voksen

uden at deltage i de børneopdragelsesopgaver, som pædagogerne var forpligtede til, jævnfør dagtilbudsloven. Mit mål var at blive opfattet som en troværdig og ansvarlig voksen, som ville gribte ind, hvis der var et barn, der fik behov for hjælp – mit mål var ikke at være en ekstra pædagog. Når jeg filmede holdt jeg kameraet foran mig, i hoftehøjde, så mit ansigt var synligt og jeg kunne have øjenkontakt med børnene, når jeg optog dem, på samme måde som Quiñones (2014) holdt sit kamera. Jeg svarede på børnenes spørgsmål om min person, om kameraet og andet, de spurgte om, og jeg bestræbte mig på at vise passende beundring af børnenes aktiviteter og kompetencer, når jeg fik fremvist kager bagt i sandkassen og den slags. På den måde viste jeg respekt for børnenes leg og aktiviteter og tillige interesse for deres aktiviteter og tanker.

Indimellem, mens jeg filmede, befandt jeg mig i situationer, der krævede at jeg forlod min observatørrolle og i stedet intervererede i situationen. Jeg agerede i forhold til min viden om børn, min indsigt i pædagogisk arbejde, mine etiske forpligtelser som psykolog og selvfølgelig, som en ansvarlig og etisk forsker (Schutz 2005; Stanek 2011). Et eksempel var, da et barn hang med hovedet nedad på et hegn og pludselig opdagede at hun ikke kunne komme tilbage på benene og derfor græd højt. Da sluttede jeg med at filme og hjalp hende på benene.

Et andet eksempel var mens jeg filmede Elizabeth og Victoria, som gik på stylter på legepladsen, og kontaktede mig flere gange:

Elizabeth og Victoria går på stylter på græsset, mens de holder hinanden i hænderne, begge storsmilende. Da de nærmer sig der hvor jeg er, udbryder de med én stemme: "Nu kommer vi nærmere og nærmere..." jeg smiler tilbage og fortsætter med at filme dem.

De to piger kontaktede mig på en glad og lejlende måde med et udtryk af selvbevidsthed, der viste at det var morsomt og inspirerende for deres leg, at de, ved at gå på stylter, blev så høje som voksne og dermed kom i øjenhøjde med observatøren.

- Forskeren må være opmærksom på at hun intervenerer i barnets udvikling og selvforståelse og må agere på en etisk måde.

Der var talrige situationer, hvor børnene kontaktede mig, på samme måde, som de kontaktede pædagogerne. Jeff og Michael bad mig bekrafte deres forståelse af det engelske ord: "Good bye." I den situation var jeg i nærheden af dem, og de så mig som en, der kunne forventes at vide noget om sprog. Hvis der havde været en pædagog der, ville de have spurgt ham eller hende. Et andet spørgsmål blev stillet af Marwan, som ville vide om en dræbersnegl virkelig kan dræbe. Jeg opfattede spørgsmålet som seriøst og svarede ham seriøst.

Når et barn direkte eller indirekte gav udtryk for at hun eller han ikke ønskede at blive filmet, var jeg lydhør og gik væk for i stedet at filme det andet fokusbarn i børnehaven. Særligt Jeff viste sommetider at han ikke ønskede at blive filmet, for eksempel ved at spørge: "Hvorfor filmer du altid her ved mig?" I andre situationer syntes han at nyde opmærksomheden, for eksempel en dag på gyngen, hvor han gyngede højt og sprang af, og fortalte mig, at hvis det havde været en konkurrence, så havde han helt bestemt vundet den.

Pædagogerne så på mig som en ansvarlig person, med pædagogisk indsigt og interesse for børns trivsel og sikkerhed, men ikke som en, der ville sikre overholdelse af alle reglerne i børnehaven, eller deltagte i

arbejdet med opdragelse af børnene. Det var i overensstemmelse med den funktion, som jeg ønskede at have som forsker, og med den måde, som børnene opfattede mig. For eksempel filmede jeg nogle børn, der lejede med et sjippetov, hvilket de kun måtte, når der var en voksen til stede. Pædagogerne fortalte bagefter at de havde tillid til, at jeg ville skifte fra rollen som observatør til rollen som en pædagog, hvis situationen krævede det.

Efter videoobservationerne

Når jeg var færdig med videoobservationerne for dagen, eller holdt en pause, mens børnene og de voksne var optaget af rutineaktiviteter som måltider, gåtur til biblioteket eller til en fødselsdagsfest, fortsatte jeg med at deltage. For eksempel fortsatte jeg med at tale med børn og pædagoger og viste dermed at jeg var interesseret i dem som subjekter, ikke kun som "forskningsobjekter" så jeg fortsatte med at være "en almindelig voksen i børnehaven". I en børnehave tog jeg (på opfordring af pædagogen) billeder mens der var en farvel-fest for de ældste børn, som skulle gå ud af børnehaven og begynde i skole efter sommerferien. Ved at agere som en almindelig voksen i børnehaven, er det min opfattelse at jeg og mine videoobservationer i mindre grad virkede forstyrrende på hverdagen i børnehaverne.

Videoudstyr er velkendt af de fleste børn, og når de havde set kameraet, rørt ved det, og set på skærmen, var de trygge ved kameraet, og fordi jeg deltog i hverdagslivet i børnehaven som en almindelig voksen, og interagerede på positive og venlige måder, med børnene og pædagogerne i adskillige dage, var det min opfattelse at både børn og voksne følte sig trygge og opførte sig som de ville have gjort i situationen også uden jeg var til stede. Herunder vil jeg præsentere min analyse og fortolkning af en social

situation, hvor jeg videofilmede og interagerede med Sophia.

Diskussion

Her præsenteres eksempler på hvordan en børneforsker hele tiden må være opmærksom på de etiske forhold, der kan være, i forhold til hendes samspil med børnene. Et barn må ses som et subjekt, som gennem sine aktiviteter og samspil med forskeren og kameraet, udvikler social viden sammen med viden og sig selv og egne kompetencer. Forskeren må være opmærksom på at hun intervenerer i barnets udvikling og selvfors্তা�else og må agere på en etisk måde.

Dette uddrag af en videoobservation viser hvordan jeg, ved at stå der med mit kamera, fik en aktiv rolle i samspillet med Sophia i en situation, hvor hun faldt af en svævebane og blev forskrækket. Eksemplet viser hvordan forskerens etiske overvejelser og valg kan få betydning for barnets selvfors্তা�else.

Fik du det?

Deltagerne i den første videoobservation, som jeg vil omtale, var Sophia, seks år og Hanne, som er forskeren og forfatter til denne artikel. Konteksten var legepladsen på en varm sommerdag, hvor jeg fulgte og videoobserverede Sophia's aktiviteter.

Sophia klatrede op på toppen af en af træpælene og spurgte Hanne: "Vil du filme mig, når jeg hopper ned herfra? Vil du?" Hanne: "Mmm... ja, gerne." Sophia: "Vil du filme mig?" Hanne: "Ja, jeg filmer dig nu." Sophia hoppede ned, mens hun så på Hanne: "Filmer du mig nu?" Hanne smilte, nikkede og svarede: "Ja." Sophia: "Filmede du?" Hanne: "Ja, det gjorde jeg."

Sophia tog en tur på svævebanen sammen med to andre børn. Første gang

svingedede de rundt og susede ned, mens de lo højt. De løb tilbage og tog en tur mere. Anden gang faldt Sophia af og landede på maven i sandet. Hun græd højt, de andre børn gik hen til hende og spurgte om hun var okay. Der var ingen pædagoger i nærheden. Jeg slukkede kameraet og gik også hen til Sophia, hjalp hende på benene igen, børstede sandet af tøjet og trøstede hende.

Da Sophia blev klar over at jeg ikke filmede hende da hun faldt af svævebanen, foreslog hun at hun kunne vise uheldet igen, så jeg kunne filme det. "Det er en god ide," svarede jeg, og Sophia gik tilbage til det sted, hvor hun faldt af. Hun lagde sig på sandet igen, mens hun så op på mig og på kameraet. Sophia: "Fik du det?" Hanne: "Ja, nu filmer jeg." Sophia lavede høje græde-lyde, mens hun sparkede i sandet og efterlignede det, hun gjorde før, da hun virkelig faldt af. Sophia tog endnu en tur på svævebanen og lod sig falde ned på jorden igen. Sophia: "Filmede du det?" Hanne: "Ja, jeg gjorde." Sophia løb op for at tage endnu en tur på svævebanen, mens hun råbte til Hanne: "Er du klar?" Hanne: "Ja!" Sophia: "Nu!" Hun svævede ned, holdt øje med kameraet, og lod sig falde af igen, præcist foran Hanne og kameraet.

Efter at have spillet sit uheld ialt tre gange, fortsatte Sophia hen mod pælene, balancerede frem og tilbage, så på Hanne og sagde: "Taadaa – og nu må du filme mig, mens jeg hopper ned." Hun hoppede ned. Stod med udstrakte arme som en skuespiller, der skal bukke for publikum. "Filmede du mig?" Hanne svarede: "Ja, det gjorde jeg." Sophia løb hen mod Hanne, stor-smilende.

Fortolkning af den sociale situation

Sophia var meget aktiv i kommunikationen

og samspillet med forskeren. Hun var klar over at en gentagelse kunne sikre at forskeren fik hendes uheld med på videooptagelsen, og hun synes at kunne lide forestillingen om at blive videofilmet; hun henvendte sig til kameraet, smilede, strakte armene ud.

Som Løgstrup skrev, holdt jeg noget af Sophia's liv i mine hænder, da vi interagerede ved svævebanen. Da jeg standsede kameraet og hjalp hende op, da hun var faldet af, viste jeg hende, at hun var mere betydningsfuld, end videoobservationen og min forskning. Og da jeg gik med til at filme hendes gengivelse af uheldet, viste jeg, at hendes oplevelse var vigtig, og at det kunne være interessant for andre at høre om, hvordan det er at falde af en svævebane. Hvis jeg ikke havde standset kameraet, ville jeg have reduceret mig selv fra at være en voksen, man kan regne med, til en uempatisk tilskuer til Landres ulykke, hvilket ville udtrykke en temmelig uetisk attitude.

Med Sophia's kreative gengivelse af sit uheld viste hun at hun kunne koble sin fortælling om en erfaring med at falde af svævebanen sammen med en forestilling om forskerens interesse, hvilket også viste hendes kognitive kompetencer. Hun ikke bare genkaldte sig situationen, hun gennemspillede den for et publikum og hun reflekterede over sin oplevelse i samspil med mig og med kameraet, og derved viste hun, at humommelsesaktivitet ikke kun handler om at genkalde sig en oplevelse, men at kunne reflektere over den og gøre den meningsfuld i en sociokulturel kontekst (Vygotsky 1987). Udviklingen af forestillingsevnen er knyttet til sprogudviklingen og til barnets sociale samspil med mennesker omkring det. Gennem Sophia's samspil med forskeren, bidrog hun aktivt til en udforskning af læringsmulighederne i fysiske aktiviteter. Hun viste hvordan hendes forestilling om

forskeren og publikummet, som skulle se hendes uheld, kunne bidrage til viden om hvad der foregår i en børnehave. Og hun var i stand til at overbevise forskeren om betydningen af dette bidrag, og fik derved forskeren til at filme en genfremvisning af uheldet. Hun forestillede sig forskerens perspektiv og konkluderede at forskeren måtte mangle noget, hvis optagelsen af uheldet ikke var med. Situationen viste også hvordan forskerens måde at indgå i samspillet med Sophia, har betydning for hendes udbytte af samspillet. Ved at agere som en engageret og empatisk voksen, bidrog forskeren til at oprettholde Sophia's opfattelse af sig selv, som en kompetent og dygtig person.

Hvilke motiver og intentioner havde Sophia? Huskede hun at målet med forskningen var at vise hvad der foregår i en børnehave og tænkte at uheldet var vigtigt at have med, eller nød hun samspillet med en venlig voksen? Min fortolkning er at hun, gennem samspillet, forestillede sig betydningen af at vise uheldet, og derved bidrog samspillet i den sociale situation, hvor uheldet blev filmet, til Sophia's læring og udvikling og ligeledes til forskerens læring og udvikling som en etisk forsker.

Hvis jeg, som observatør og magtfuld voksen, ikke havde standset kameraet og trøstet Sophia, da hun faldt af svævebanen, ville jeg have ageret uetisk. Hvis jeg havde fortsat med at videofilme, ville jeg både have forbrudt mig mod de etiske koder for pædagoger, som har ansvar for børns udvikling og trivsel og de etiske koder for passende forskeraktivitet. Jeg ville have reduceret hende til et forskersubjekt i stedet for en person i sin egen ret.

I den næste situation, hvor forskeren interagerede med Mark om at blive videofilmet, var det lidt vanskeligt at afgøre om Mark var seriøs, når han spurgte hvad overvågningskameraet havde fanget. Var det kun

for sjov eller var han virkelig nervøs? Jeg fortolkede det som hovedsageligt en del af legen, der handlede om spionvirksomhed parallelt med den fysiske aktivitetsleg på legepladsen.

Hvad siger overvågningskameraet?

Deltagerne i denne videoobservation var Mark og tre andre drenge: Victor, William og Jonas, alle fem-seks år gamle og jeg (Hanne), med mit kamera. Her var mit fokus egentlig på Victor, men jeg blev opmærksom på Mark, fordi han var så insisterende i sin kommunikation med mig om overvågningskameraet. Observationen foregik på legepladsen, en forårsdag. Jeg fulgte de fire drenge for at filme deres fysiske aktivitetsleg på legepladsen. Mark og nogle andre drenge ledte efter legetøj i en stor kasse. De fandt noget og tog det med sig i en mindre kasse.

Mark så hen på mig og spurgte: "Hvad siger overvågningskameraet?" Hanne svarede: "Det siger at der er masser af aktivitet på legepladsen." Mark gentog sit spørgsmål: "Hej, hvad siger overvågningskameraet nu?" Hanne svarede: "Det siger at der er børn, som leger på legepladsen, og at solen skinner." Mark: "Er der nogen, der leger?" Hanne: "Mmm, ja." Mark gik ind foran kameraet og vinkede. "Hej, hvad siger overvågningskameraet? Siger det, at der er nogen, der vinker?" Hanne: "Ja, det gør det."

Drengene lagde legetøjet i en trillebør. De talte sammen mens de gik på legepladsen, så hvis jeg ville filme dem, måtte jeg følge efter dem. Jeg prøvede at være tæt nok på til at kunne se, hvad de lavede, men langt nok fra til at de kunne føle sig frie og gøre det, de ville. Mark så sig over

skulderen, som for at se om jeg fulgte efter dem.

Efter et stykke tid, stansede de ved et lille tårn med en rutsjebane. Victor og William stod oppe på tårnet. Victor sagde: "Jeg tør at hoppe ned der og dreje rundt i luften." Mark så på Hanne og sagde: "Han gør det, han gør det, Hanne." Victor stod på kanten af rutsjebanen, hoppede ned og drejede sig rundt. Mark sagde, henvendt til Hanne, med beundring i stemmen: "Han gjorde det, så du det? Han gjorde det, han drejede rundt i luften."

De fem drenge legede ved tårnet et stykke tid, så gik de en tur rundt på legepladsen. De talte med nogle piger ved en anden rutsjebane. Mark fortalte pigerne at de blev overvåget. En af pigerne så hen på Hanne og svarede: "Nej, vi gør ikke." Mark vendte sig om og gik hen foran forskeren, og spurgte: "Hvad siger overvågningskameraet? Er der nogen, der går på legepladsen?" Hanne smilte og svarede: "Ja."

Fortolkning af den sociale situation

Mark var meget insisterende med at spørge forskeren om overvågningskameraet og jeg måtte beslutte om jeg ville fortsætte med at videofilme hans aktiviteter. Jeg fortolkede hans handlinger og interaktioner som inspireret af en spionleg, fordi jeg filmede ham og hans legekammerater og fordi han havde en elefanthue på, som kunne associere til en hue, som en spion eller en anden person kunne have på, for at undgå at blive fanget af overvågningskameraet – og legen blev bygget op på dette grundlag. Måske var han ikke helt sikker på hvilke "usædvanlige, særlige og mistænkelige" situationer et overvågningskamera skulle filme, så han udpegede Victors hop ned fra tårnet som vigtigt at få med på filmen.

Formidling af fund

Dokumentationsprocessen forløber hovedsagelig gennem tre trin: optage data, behandle data (transskribere og analysere) og formulering af en ny forståelse i og gennem teksten. Tilsammen er denne proces et afgørende aspekt i at konstruere virkeligheden i forskningen. Dahlberg, Moss og Pence (2007) præciserer at formidling aldrig kan være en uskyldig aktivitet. Dokumentation har altid sociale og politiske implikationer og konsekvenser. Dokumentation kan bruges til at stigmatisere børn og pædagoger i forskellige kategorier eller dokumentationen kan åbne for nye perspektiver og opfattelser, sådan at pædagogiske praksisser i børnehaver i fremtiden vil tilbyde flere og bedre muligheder for børns fysiske aktiviteter i leg, ved at forny legepladser med udstyr og artefakter og tillade spændende og udfordrende aktiviteter.

Konklusion

I denne artikel har jeg diskuteret vigtigheden af forskerens etiske overvejelser i udforskning af børns aktiviteter. Med eksempler fra mit studie af børns fysiske aktiviteter har jeg vist eksempler på etiske refleksioner i kulturhistorisk forskning med brug af videoteknologi.

Min konklusion er at fordi jeg er uddannet børnehavpædagog, og har adskillige års erfaring i børnehaver og i børneforskning,

var det muligt for mig at deltage i børns hverdagsliv i børnehaven. Jeg kunne gennemføre videoobservationer og opnå indsigt i børns motiver og intentioner relateret til fysisk aktivitet og til børnenes læring og udvikling af kompetencer gennem fysiske aktiviteter.

Fordi mit primære mål var at være forsker, ikke pædagog, besluttede jeg sommetider at jeg ikke ville intervenere i børnenes aktiviteter, selvom aktiviteterne kunne stride imod reglerne i børnehaven, for eksempel når børn legede med noget, de ikke havde lov til at lege med. Hvis et barn var bange for at falde ned, eller havde slået sig, så intervenerede jeg af etiske årsager som en ansvarlig voksen, som var interesseret i og opmærksom på børns tilegnelse af kompetencer og udvikling af selvforståelse og selvtillid.

Afslutningsvis har jeg nogle anbefalinger til hvordan man som forsker kan håndtere spørgsmålet om etik i børneforskning. Forskeren må

- have grundig viden om børns læring og udvikling i institutionelle praksisser;
- have kendskab til lovgivningen og formålet med den institution, hvor forskningen foregår;
- være godt kendt med de børn, der udforskes;
- være klar til og i stand til at skifte position fra forsker til ansvarlig voksen i enhver situation:

Noter

¹ Denne artikel er en redigeret udgave af en engelsk tekst: "Ethics in researching young children's play in preschool" (Sørensen 2014), trykt i Fleer, M. og Ridgway, A. (red.) *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children Transforming Visuality*. Den oversatte og redigerede version publiceres i *Barn* med tilladelse fra forlaget Springer og redaktørene Fleer og Ridgway. Artiklen er ikke fagfællevurderet af *Barn*.

² Knud Erik Løgstrup, dansk filosof (1905–1981).

³ Immanuel Kant, tysk filosof (1724–1804).

⁴ At sidde på denne måde i en rundkreds før frokost, og samtale om hvad der sker i børnehaven er en daglig aktivitet i mange børnehaver, så det var en velkendt situation for børnene.

Referencer

- Aabro, C., red. 2010. *Pædagogers etik – en antologi*. København: BUPL.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3): 391–406.
- Bayer, S. 2010. Etikkens kultur eller kulturens etik. I: C. Aabro, red. *Pædagogers etik – en antologi*. København: BUPL.
- Bryman, A. 2008. *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. 2007. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation*. Great Britain: Routledge.
- Fleer, M. 2008. Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach. I: M. Hedegaard. og M. Fleer med J. Bang. og P. Hviid, red. *Studying Children: A Cultural-historical Approach*. Open University Press.
- Fleer, M. 2009. A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. I: I. Pramling-Samuelson og M. Fleer, red. *Play and Learning in Early Childhood Settings*. Dordrecht: Springer.
- Fleer, M. 2014. Beyond developmental geology: A cultural-historical theorization of digital visual technologies for studying young children's development. I: M. Fleer og A. Ridgway, red. *Visual Methodologies and Tools for Researching with Young Children*. Dordrecht: Springer.
- Flick, U. 2002. *An Introduction to Qualitative Research*. Great Britain: SAGE.
- Goldman, S. og McDermott, R. 2007. Staying the course with video analysis. I: R. Goldman, R. Pea, B. Barron og S. J. Denny, red. *Video Research in the Learning Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grøntved, A., Pedersen, G. S., Andersen, L. B., Kristensen, P. L., Møller, N. C. og Froberg, K. 2009. Personal characteristics and demographic factors associated with objectively measured physical activity in children attending preschool. *Pediatric Exercise Science* 21: 209–219.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. 2010. *Ethnography: Principles in Practice*. Great Britain: Routledge.
- Hedegaard, M. 1990. *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. 2008. The role of the researcher. I: M. Hedegaard og M. Fleer, M. med J. Bang. og P. Hviid, red. *Studying Children: A Cultural-historical Approach*. Open University Press.
- Hedegaard, M. 2009. Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture and Activity* 16: 64–81.
- Hjort, K. 2010. Om velfærdsstatens forandringer og pædagogers professionsetik. I: C. Aabro, red. *Pædagogers etik – en antologi*. København: BUPL.
- Løgstrup, K. E. 1956. *Den etiske fordring*. Danmark: Gyldendal.
- Nuremberg Code. 1949. www.ascensionhealth.org
- Quante, S. 2011. Self-efficacy and climbing. "I can do it" – How to enhance self-efficacy beliefs in children aged 4–6 through physical activity and climbing in kindergarten. 21st EECERA Annual Conference, Switzerland.
- Quiñones, G. 2014. A visual and tactile path: affective positioning of researcher using a cultural-historical visual methodology. I: Fleer, M. og Ridgway, A., red. *Visual Methodologies and Tools for Researching With Young Children*. Dordrecht: Springer.

- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Robert-Holmes, G. 2005. *Doing Your Early Years Research Project*. Great Britain: SAGE.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K. og Nielsen, A. M. 2003. *Video i pædagogisk forskning*. Danmark: Hovedland.
- Sandseter, E. B. H. 2009. Risky play and risk management in Norwegian preschools – a qualitative observational study. *Safety Science* 13(1): 1–12.
- Schutz, A. 2005. *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. 2011. *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde Universitet.
- Sørensen, H. V. 2013. *Børns fysiske aktivitet i børnehaver. En analyse af børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for 5-6årige børns udvikling*. Ph.d.-afhandling. Aarhus.
- Sørensen, H. V. 2014. Ethics in researching young children's play in preschool. Chapter 11. I: Fleer, M. og Ridgway, A., red. *Visual Methodologies and Tools for Researching with Young Children*. Dordrecht: Springer.
- UNESCO 1989. *The Convention on the Rights of the Child*. www.unesco.org
- Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. USA: State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. 1966. Play and its role in the mental development of the child. *Voprosi psichologii* 12(6): 62–76.
- Vygotsky, L. S. 1978. The development of higher psychological processes. I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner og E. Souberman, red. *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Om barnets psykiske udvikling*. Danmark: NNF.
- Vygotsky, L. S. 1987. Problems of general psychology. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Bind 1. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. 1998. Child psychology. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Bind 5. New York: Plenum Press.

Hanne Værum Sørensen, ph.d., er børnehavepædagog og cand. psych. Hun er førsteamanuensis i pedagogikk ved Barnehagelærerutdanningen, Høgskulen på Vestlandet, Bergen og tilknyttet pædagoguddannelsen i Aarhus, VIA University College. Hun disputerede i 2013 med afhandlingen *Børns fysiske aktivitet i børnehaven. En analyse af 5-6årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for børns udvikling*. Hun er medlem af forskergruppen "Barnehagen som (ut)danningsarena" og hendes forskningsinteresser er *børns explorative aktiviteter på legepladser og andre ude-legestede og skoleforberedende aktiviteter i friluftsbarnehager*.

Hanne Værum Sørensen, Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5020 Bergen, Norge. E-mail: hanne.verum.sorensen@hvi.no

Ny rammeplan for barnehagen: prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier

Mette Nygård

Tittelen på denne prøeforelesningen¹ er *Ny rammeplan for barnehagen. Prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier*. Dette er et tema som kan gripes an på flere måter og med mange ulike perspektiver. Produkt og prosess kan defineres på ulike måter, og det finnes ulike tolkninger av og innfallsvinkler til Basil Bernsteins teorier. For å avgrense prosessen og tiden frem mot ny rammeplan, har jeg valgt å starte med Meld. St. 19 *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*, som ble utgitt i 2016. Denne stortingsmeldingen skulle lede frem mot en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Da denne stortingsmeldingen ble gitt ut, tok debatten om ny rammeplan og barnehagens innhold til for alvor.

I store norske leksikon (snl.no) defineres produkt som et resultat av en produksjon eller som uttak av en produksjon. Begrepet produkt kan i lys av denne definisjonen anvendes på minst to måter: det konkrete produkt, det vil si varen eller tjenesten som leveres, og den produktive ytelse. Den produktive ytelse kalles ofte bearbeidingsverdi, som kan bety den verdi ytelsen er tillagt under produksjonen. For eksempel utgjør summen av alle bedrifters produkt i betydningen produktiv ytelse i et bestemt land, et brutto nasjonalprodukt. Produkt som ytelse er dermed et verdibegrep som ikke kan uttrykkes i fysiske enheter, men heller som en form for symbolsk verdi.

Her er det mange interessante spor å følge. Rammeplanen er et resultat av en produksjon, og er dermed et konkret produkt i betydningen et styringsverktøy som

leveres ut til barnehagen. Jeg vil derfor drøfte rammeplanen som et konkret produkt i betydningen et styringsdokument for barnehagen, men jeg vil også diskutere rammeplanen som en produktiv ytelse inn i et felt. Med felt mener jeg rammeplanen som ytelse inn i barnehagefeltet og rammeplanen som ytelse inn i dagens kunnskapsfunn. Ulike deler av Bernsteins teorier vil bli brukt til å diskutere prosessen frem mot ny rammeplan for barnehagen, rammeplanen som konkret produkt og rammeplanen som ytelse inn i et felt.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i relasjonen mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet (Bernstein 2000) for å drøfte rammeplanen som prosess og produkt. Dynamikken mellom disse feltene utgjør grunnsøylen i mitt doktorgradsprosjekt. Det offisielle rekontekstualiseringsfeltet er direkte kontrollert av staten gjennom for eksempel lovgivning, utredninger og byråkratiske forordninger, mens det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet består av det pedagogiske fagmiljøet (Bernstein 2000). Sentrale spørsmål i denne sammenhengen er hvilken kunnskap som får samfunnsmessig legitimitet, og hvem som skal ha kontroll over pedagogikken.

Prosesssen frem mot ny rammeplan

Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, en forskrift som legger føringer for barnehagens innhold og personalets

arbeidsmåter. Alle barnehager skal bygge sitt arbeid på det som står i Rammeplanen. Det er derfor mange som vil ha et ord med i laget når et slikt dokument skal utarbeides.

Arbeidet med den nye rammeplanen har pågått over flere år. Kunnskapsdepartementet nedsatte et rammeplanutvalg i 2013. Rammeplanutvalget skulle lage et utkast til revidert rammeplan. Rammeplanutvalgets ulike delutkast ble offentliggjort på Utdanningsdirektoratets hjemmeside, og det kom en rekke innspill til dette utkastet. Dette er en prosess som det hadde vært interessant å fordype seg i, men i denne sammenhengen finner jeg det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i stortingsmeldingen *Tid for lek og læring*. Stortingsmeldingen *Tid for lek og læring*, også kalt kvalitetsmeldingen, ble publisert i 2016. Med denne stortingsmeldingen varslet kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen endringer i barnehageloven og i rammeplanen. I stortingsmeldingen synliggjøres det hva regjeringen ønsker å vektlegge i den nye rammeplanen.

Et sentralt mål i stortingsmeldingen er ønsket om at innholdet i rammeplanen skal tydeliggjøres. «Selv om det beste fra dagens rammeplan skal beholdes, så forutsettes det at den nye rammeplanen skal bli mer tydelig og inneholde klarere styringssignaler for at barnehagen skal oppfylle sitt eksisterende samfunnsmandat» (Meld. St. 19 (2015–2016): 25). Det ønskes også en rammeplan som er mer lik skolens læreplan på flere måter, slik at barnehagen i større grad blir en skoleforberedende institusjon. Det som likevel ser ut til å ha vakt mest uro, er forslagene om en veilederende norm for hvor mye språk en 5-åring skal kunne, og utbyttebeskrivelser som beskriver hva enkeltbarn skal oppnå. Veilederende norm og utbyttebeskrivelser ville gjort det til en plikt å dokumentere enkeltbarns utvikling. Forslagene førte til noe som har blitt omtalt som et barnehage-

oppør, et oppør som har medført endringer i rammeplanen som produkt. Dette kommer jeg tilbake til, etter at jeg har drøftet prosessen frem mot ny rammeplan.

Årsaken til at jeg har valgt stortingsmeldingen som utgangspunkt for å beskrive prosessen frem mot ny rammeplan, er fordi stortingsmeldinger kan legge føringer for videre politikk ved at for eksempel fremtidig politikk eller lovendringer drøftes. En stortingsmelding kan derfor legge grunnlag for endring i barnehageloven og dermed endringer i rammeplanen for barnehagen. Stortingsmeldinger kan dermed være en pådriver for videre politikk og legge grunnlag for endring i et felt. Hva som omtales og hvordan ulike fenomen omtales, har derfor stor betydning for videre politikk eller lovendringer. Mausethagen (2013: 162) omtaler dette som styring gjennom begrepsbruk. Også begrepet «idea-game» (Marcusson 2013) er relevant å trekke inn, fordi stortingsmeldinger kan spre ideer som får støtte gjennom å bli omtalt, referert til eller sitert (Ball og Exley 2010).

I denne sammenhengen vil jeg trekke inn Basil Bernstein. Basil Bernstein var en engelsk utdanningssosiolog som var opptatt av makt og maktstrukturer i samfunnet. Han søkte å beskrive hvordan usynlige krefter skaper ulike maktfordelinger og kontroll i sosiale systemer (Bernstein 2000). Han beskrev sammenhengen mellom samfunnets struktur og pedagogisk praksis, hvordan språk bidrar til å opprettholde praksis, og han anvendte og synliggjorde språk som et verktøy for å beskrive hvilke prinsipper som ligger til grunn for pedagogisk praksis. Et grunnpremiss i Bernsteins teorier er at staten og ulike grupper i samfunnet kjemper om innflytelse. Bernstein var særlig opptatt av hvilken kunnskap som til enhver tid gis samfunnsmessig legitimitet, samt hvorfor bestemte former for kunnskap får prioritet.

Hvordan kunnskap velges ut og hvordan ulike aktører kjemper om å være premissleverandør for denne kunnskapen er sentrale spørsmål i hans teorier. Den pedagogiske anordningen er betingelsen for at produksjon, reproduksjon og formidling av kunnskap skal kunne skje, og regulerer hvem som skal få innflytelse på dominerende pedagogiske diskurser (Bernstein 2000: 124).

- Det som likevel ser ut til å ha vakt mest uro, er forslagene om en veiledende norm for hvor mye språk en 5-åring skal kunne, og utbyttebeskrivelser som beskriver hva enkeltbarn skal oppnå.

Bernstein hevder at det eksisterer et meningspotensial utenfor teksten, og dette er den potensielle diskursen som er tilgjengelig for å bli pedagogisert. Det finnes bærere og mottakere av ulike meningspotensial. For at bærere skal kunne overføre en mening til en mottaker, må reglene som regulerer kommunikasjonen være kontekstuelle og begripelige for mottaker. Alle reglene innehar en ideologi, slik at tilegnelsen av den pedagogiske anordningen også betyr tilegnelse av en ideologi (Bernstein 2000). Bernstein konkretiserer hvordan denne tilegnelsen skjer gjennom å beskrive de tre reglene som den pedagogiske anordningen består av: distributive regler, rekontekstualiseringssregler og evalueringssregler.

Distributive regler skaper felt som produserer diskurser med spesialiserte regler for tilgang og spesialiserte former for kontroll. Distributive regler distribuerer hvem som skal overføre hva til hvem, og de distribuerer under hvilke vilkår overføringen skal skje. På denne måten skapes regler det tenkes og konstrueres ut fra. Ifølge Bern-

stein (2000: 31) kontrolleres de distributive reglene i økende grad av staten.

Rekontekstualiseringssregler skaper bestemte pedagogiske diskurser. Det betyr at rekontekstualiseringssreglene skaper regler for hva som er gyldig kommunikasjon og regler for hva som regnes for gyldig pedagogisk innhold. Evalueringssregler på sin side, former praksis ved at de gir kriterier for hva som skal overføres og erves, og hva som regnes som gyldig realisering av kunnskap. De distributive reglene, rekontekstualiseringssreglene og evalueringssreglene ligger til grunn for produksjon, reproduksjon og forandring av kultur (Bernstein 2000: 34–37).

Den distribusjonen av makt som snakker gjennom anordningen, skaper potensielt endringer og potensiell opposisjon. Når en diskurs beveger seg fra én sammenheng til en annen og posisjonerer seg på nytt, oppstår det muligheter for både fortolkning og forandring. Anordningen kan skape en arena for kamp mellom de som tar til seg anordningen, fordi de som tar til seg anordningen har makt til å regulere bevisstheten. Den som tilegner seg anordningen tilegner seg derfor en form for symbolsk kontroll (Bernstein 2000).

Her er det viktig å understreke at ingen ting foregår i et tomrom. Det dukker ikke plutselig opp en stortingsmelding, og diskurser oppstår ikke fra intet. Offentlige debatter, fremvekst av ny kunnskap eller viten, nye ideologier eller andre strømninger i samfunnet kan ha innvirkning på diskursproduksjoner. Endring i syn på barn, syn på læring, flerkulturalitet eller fokus på PISA-prøver kan være eksempler på slike strømninger. Her kan blant annet endring i syn på barn, syn på læring, flerkulturalitet, fokus på PISA-prøver og andre tema som fremmes i ulike medier være eksempel på strømninger som kan innvirke på diskursproduksjoner.

Kampen om kontroll kan foregå i flere felt. Nevnt innledningsvis representerer stortingsmeldingen det offisielle rekontekstualiseringssfeltet. En sterk statlig styring kjennetegnes av at det pedagogiske rekontekstualiseringssfeltet har liten innflytelse over hvilket innhold som skal vektlegges i en bestemt kontekst, som for eksempel i barnehagen. Barnehagelæreren har liten kontroll over pedagogikken, og forventninger til oppførsel, læring og utbytte er nedfelt fra statlig hold. I motsatt fall kan feltet ha en sterk grad av autonomi med mulighet til å utforme en genuin praksis som legitimeres av for eksempel pedagogisk og psykologisk kunnskap, og til å utforme praksis ulikt i ulike kontekster (Bernstein 2000: 47–48).

- En sterk statlig styring kjennetegnes av at det pedagogiske rekontekstualiseringssfeltet har liten innflytelse over hvilket innhold som skal vektlegges i en bestemt kontekst, som for eksempel i barnehagen.

Dynamikken mellom det offisielle og det pedagogiske feltet ser jeg på som kjernen når det kommer til rammeplanen som prosess og produkt. Som nevnt vil hvilken kunnskap som får legitimitet og hvem som skal ha kontroll over pedagogikken være sentrale spørsmål her. For å utdype og drøfte dynamikken mellom de to feltene, vil jeg trekke frem stortingsmelding nr. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring*.

Stortingsmeldingen *Tid for lek og læring*

Ambisjonen med stortingsmeldingen *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* er å utvikle barnehagetilbuddet slik at alle barn

får et tilbud av god kvalitet (Meld. St. 19 (2015–2016): 5). Det løftes frem at alle barn skal oppleve en barnehage med et trygt og inkluderende omsorgs- og læringsmiljø. Det hevdes at det er for store variasjoner i det allmennpedagogiske tilbuddet, at mange barn ikke har god nok norskspråklig kompetanse ved skolestart, og at overgangen mellom barnehage og skole må bli bedre (Meld. St. 19 (2015–2016): 9). Regjeringen ønsker å videreføre det som er bra i barnehagen, men barnehagen skal også utvikles i takt med de endringer som skjer i samfunnet. Samtidig understrekkes det at den gode barnehagen i 2020 fortsatt vil ha mange fellestrek med den gode barnehagen i 1975 (Meld. St. 19 (2015–2016): 6).

For å styrke kvaliteten i alle barnehager vil regjeringen være tydeligere på hva slags innhold som skal prege barnehagen. Dette er et tydelig eksempel på at barnehagen har blitt en institusjon som har fått en økt politisk interesse, og at barnehagen har blitt en institusjon som det fra politisk hold ønskes mer kontroll over (Nygård 2015; Nygård 2016). En barnehage av høy kvalitet er fundamentalt for at alle barn som går i barnehagen skal få en god, trygg og innholdsrik barnehagebarnedom, men det essensielle spørsmålet i denne sammenhengen er hvem som skal definere hva et godt tilbud innebærer og hva det er som legitimerer dette (Bernstein 2000).

Det fremmes mange satsningsområder i stortingsmeldingen *Tid for lek og læring*. Blant annet ønskes en styrking av samarbeidet mellom barnehage og hjem og samarbeidet mellom barnehage og skole. Det ønskes også at barnehagens antimobbearbeid, barnehagens læringsmiljø og kvaliteten på språkarbeidet i barnehagen skal styrkes (Meld. St. 19 (2015–2016): 10–11). Det ønskes at rammeplanen skal ivareta bredden av barns læring, men at spesifikke prioriterte områder skal løftes frem (Meld. St. 19 (2015–2016):

31]. Det legges ned forslag om at det pedagogiske tilbuddet skal dokumenteres og vurderes ved å synliggjøre barnehagens innhold og arbeidsmåter, voksenrollen, barns trivsel, barns læringsprosesser og barns utvikling. I vid forstand innebærer dette å synliggjøre det som observeres i barnehagehverdagen og de pedagogiske vurderingene som utledes fra en slik observasjon, og å synliggjøre barnas læringsprosesser på ulike måter [Meld. St. 19 (2015–2016)].

Det ble lagt ned forslag til hjemmel for barnehagens innhold. Forslaget går ut på at eier skal ha ansvar for at barnehagen innehar den kompetansen og de ressurser som er nødvendige for å drive virksomheten i samsvar med regelverket. Eier skal også sørge for at barnehagens pedagogiske arbeid dokumenteres og vurderes for å sikre at tilbuddet er tilrettelagt for barnehagruppa og det enkelte barn. Eier får dermed ansvar for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet og en rett til å treffen de beslutninger som er nødvendige for å gi alle barn et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet [Meld. St. 19 (2015–2016): 33].

Regjeringen ønsker å sikre at alle barnehager skal jobbe godt med utviklingen av barns språk både innen det allmennpedagogiske tilbuddet, for barn med utfordringer knyttet til språkutvikling og for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. «Det å bidra til best mulig språklig grunnlag for barna når de begynner på skolen, er en av barnehagens aller viktigste oppgaver» [Meld. St. 19 (2015–2016): 8]. Regjeringen mener at den reviderte rammeplanen fra 2011 i for liten grad vektla hva barn skulle ha med seg fra barnehagen, særlig med tanke på barns språk og språkutvikling. Regjeringen vil derfor at «rammeplanen skal uttrykke forventninger til hvilket språklig og sosialt utbytte barna skal ha med seg fra barnehagen» [Meld. St. 19 (2015–2016): 38–39]. Det understrekkes at det ikke skal nedsettes forventninger til barns presta-

sjoner gjennom resultat- og kompetanse mål, men at forventningene til barnehagens innhold og personalets oppgaver skal tydelig gjøres.

Regjeringen fremmer forslag om at rammeplanen skal sette tydelige krav til barnehagens språkarbeid, blant annet ved at barns språklige utbytte i barnehagen skal beskrives [Meld. St. 19 (2015–2016): 54]. Departementet vil derfor igangsette et utviklingsarbeid for å utarbeide en veilegende språknorm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen [Meld. St. 19 (2015–2016): 11]. Målet med språknormen er at den skal bidra til å bevisstgjøre de ansatte i arbeidet med barns språklige utvikling. Den veilerende språknormen skal gi de ansatte i barnehagen et felles referansepunkt for innsats i språkarbeidet i barnehagen uten at det settes opp referanse mål for enkeltbarns utbytte. Normen skal derimot beskrive typisk språkkompetanse hos femåringen. Det synliggjøres med dette en retorikk jeg ikke skal gå særlig inn på nå, annet enn at et felles referansepunkt og typisk språkkompetanse for 5-åringen innebærer ikke bare en sterk statlig styring og en kontroll over barnehagens pedagogikk. Det innebærer også sterke forventninger til hva barn skal kunne på bestemte tidspunkt. Forslaget til denne normen vakte uansett stor motstand, en motstand som førte til et barnehageopprør. Barnehageopprøret har jeg tolket som en kamp om den pedagogiske diskurs mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringssfeltet.

Barnehageopprøret – kampen om den pedagogiske diskurs

I reformprosesser oppstår det ifølge Bernstein (2000) ulike ideologiske spillerom hvor det kjempes om ulike diskurser. Forslagene om barnehageeiers ansvar for barnehagens

innhold og en veiledende språknorm, som var utarbeidet av det offisielle rekontekstualiseringssfeltet, vakte sterkt motstand i det pedagogiske rekontekstualiseringssfeltet, som i dette tilfellet utgjør blant annet akademikere, barnehagelærere og barnehage-lærerstudenter. Med forslag om språknorm og utbyttebeskrivelser kom de to feltene i konflikt, og det oppstod en kamp om den pedagogiske diskursen. Kampen handlet om hvordan det skulle legges til rette for språk-arbeid i barnehagen og hvem som skulle ha det overordnede ansvaret for dette. Det opp-stod dermed noe som blir omtalt som et barnehageopprør, et opprør som kom til synne både i offentlige debatter, kronikker og avisinnlegg.

Ulike aktører vil som nevnt være interessert i å legge premisser for innholdet i den pedagogiske diskursen. Den distribusjonen av makt som snakker gjennom anordningen skaper potensielt endringer og potensiell opposisjon. Når en diskurs beveger seg fra sin opprinnelige sammenheng til sin nye posisjonering, skjer det en transformasjon og det er rom for fortolkning og forandring. Anordningen skaper dermed en arena for kamp mellom ulike grupper som tar til seg anordningen, fordi den som tilegner seg anordningen tilegner seg en form for symbolsk kontroll (Bernstein 2000).

Slik jeg tolker Bernstein, fikk det pedagogiske rekontekstualiseringssfeltet tilgang til den pedagogiske anordningen ved at den ble språkliggjort i en stortingsmelding. Gjennom en språkliggjøring av de distributive reglene fikk det pedagogiske rekontekstualiseringssfeltet tilgang til det symbolske, en tilgang som muliggjorde en forhandling eller motstand (Bernstein 2000). Dette kan tolkes i retning av at «opprørerne» fikk en symbolsk kontroll over diskursen ved at de selv språkliggjorde viktigheten av den enkelte barnehagelærers metodeansvar, og

ved at de språkliggjorde sin motstand mot den foreslalte språknormen. Opprøret førte til at det ikke ble noe av verken språknorm og utbyttebeskrivelser. Vendepunktet skjedde 7. juni 2016. Da ble det vedtatt i Stortinget at det ikke skulle innføres språknorm og utbyttebeskrivelser i barnehagen. I tillegg ble det vedtatt at metodeansvaret skulle bli lagt til pedagogisk leder.

I lys av dette vil jeg understreke at det er mange måter å tolke Bernsteins teorier på. Jeg har tolket hans teorier som at mennesker ikke kun er passive mottakere av strukturelle føringer, men at mennesker er aktivt handlende aktører som posisjonerer seg i et felt. Makt og styring er ikke statiske kategorier, men dynamisk og flytende felt hvor det foregår kontinuerlige kamper og forandringer (Bernstein 2000).

Ved første øyekast kan det virke som om det pedagogiske rekontekstualiseringssfeltet vant kampen om den pedagogiske diskur-sen. Røe Isaksen mener nå at det har blitt en balanse ved at styrere og barnehageeiere har et tydelig ansvar for det som skjer i barnehagen. I Dagsavisen 20.05.17 sier han at han er fornøyd med rammeplanen fordi den er kortere og mer konkret enn den forrige rammeplanen. Han uttaler også at han er fornøyd med at vektleggingen av språk-arbeidet i barnehagen og vektleggingen av en prosesjon som skal være i takt med barns utvikling også er ivaretatt.

Rammeplanen som produkt inn i kunnskapssamfunnet

Ut fra hva jeg har lest, har den nye ramme-planen for barnehagens innhold og oppgaver fått god mottakelse fra mange hold. Det hersker en enighet om at lekens egen-verdi er befestet, og at profesjonens ansvar er tydeliggjort. Rammeplanen fremmer vik-tigheten av en helhetlig tilnærming til barns

læring, og løfter i tillegg frem viktigheten av å bevare leken som barns viktigste uttrykksform (Rammeplanen 2017: 20). Barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen, og barn skal få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Det vektlegges at arbeid med både fagområder, omsorg, lek, læring og danning skal ses i sammenheng og bidra til barns allsidige utvikling (Rammeplanen 2017: 19).

En slik prioritering vil gi barnehagene mulighet til å utøve en praksis med utgangspunkt i den enkelte barnehage og i enkeltbarnets og barnegruppas forutsetninger og behov, samt til å legitimere en praksis som funderes ulikt i ulike kontekster. Samtidig befestes barnehagen som pedagogisk institusjon gjennom de kravene som ligger i rammeplanen og den forpliktelseren til å jobbe etter de syv fagområdene. Kan vi nå puste lettet ut?

Økt politisk kontroll over barnehagen

Noe som etter min mening ikke er løftet frem i den offentlige debatten i like stor grad som språknorm og ansvarsfordeling, er den økende politiske kontrollen over barnehagen. I det ideologiske spillerommet som oppstår i reformprosesser, foregår det som nevnt en kamp mellom ulike diskurser, en kamp om hvilken kunnskap som skal gis legitimitet og hvilken kunnskap som skal distribueres i utdanningsinstitusjoner. Det konstrueres dermed ulike pedagogiske identiteter. Pedagogiske identiteter beskriver hva som skal fremstå som offisiell kunnskap og synliggjøres gjennom hvilke diskurser som gis prioritet (Bernstein 2000). Pedagogiske identiteter kan realiseres for eksempel i en rammeplan.

Bernstein (2000: 65) skiller mellom fire ulike pedagogiske identiteter: To identiteter, *retrospektiv pedagogisk identitet* og *prospek-*

tiv pedagogisk identitet, er statlig styrt. Den retrospektive identiteten skal bevare nasjonale, religiøse og kulturelle narrativ, mens den prospektive identiteten i større grad er mot fremtiden og en fremtidig økonomisk samfunnsgenvinst. De to andre identitetene, *terapeutisk pedagogisk identitet* og *markedsidentitet*, er desentraliserte og fordrer autonome institusjoner. Den terapeutiske identiteten konstruerer et tankestett basert på pedagogisk og psykologisk kunnskap, og er fundert i den lokale konteksten hvor for eksempel barns lek og helhetlige utvikling står sentralt. En markedsidentitet har på sin side som mål å fremme konkurransedyktige individ eller konkurransedyktige institusjoner. Markedsidentitet er knyttet til en nyliberal orientering. En prospektiv (sentralisert) identitet kan derfor utvikles til en markedsidentitet hvis det blir konkurranse mellom ulike barnehager eller ulike individ ved at det for eksempel brukes testresultater som offentliggjøres og brukes som en indikasjon på barnehagens kvalitet (se Nygård 2016 for ytterligere utdyping).

Bernsteins teori om pedagogisk identitet kan brukes som et utgangspunkt for å drøfte rammeplanen som produkt inn mot et kunnskapssamfunn. I likhet med den forrige rammeplanen, åpnes det opp for å bruke dokumentasjon som et middel til å gi flere aktører innsyn i barnehagevirksomheten. Det står at «dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet kan gi foreldre, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen, og om hvordan barnehagen oppfyller kravene i barnehageloven og rammeplanen» (Rammeplanen 2017: 39).

Dokumentasjon av pedagogisk arbeid trenger ikke å være negativt i seg selv (Nygård 2017b). Dokumentasjon kan brukes

til å reflektere over praksis, utvikle praksis og endre praksis til det bedre, og dokumentasjon kan bidra til å gjøre profesjonsutøvelse mer profesjonelt (Krejsler 2012; Alasuutari, Markström og Roth 2014). Hvis derimot dokumentasjon brukes til å legitimere en kontroll over et felt ut i fra visse kriterier, blir dokumentasjon tillagt en helt annen betydning. Dokumentasjon i betydningen kontroll over et felt er et tydelig eksempel på det offisielle rektekstualiseringfeltets forsøk på å svekke det pedagogiske rektekstualiseringfeltets autonomi (Bernstein 2000).

- Kan rammeplanens form og innhold bidra til å legitimere en praksis som i større grad tilpasser seg skolen?

Hva som skal dokumenteres og hvordan dokumentasjonen skal gjøres er ikke presistert i den nye rammeplanen. Det kan forstås som at det er den enkelte barnehage eller kommune som setter rammer for ulike former for dokumentasjon. I Nygård (2017a), viser jeg til at det i enkelte kommuner måles hva barn kan av spesifikke ferdigheter før de går ut av barnehagen. Resultatet av disse testene sendes videre til kommunen. Dokumentasjon i den hensikt å informere om barns måloppnåelse, føyer seg inn i rekken av en tydelig tendens i dagens utdanningspolitiske landskap: en kvalitetsheving av utdanningsinstitusjoner som et politisk mål, og hvor kvalitet knyttes til læringens resultater (Dahlberg, Moss og Pence 2002; Nygård 2015). Dokumentasjon med innsyn i læringens resultater kan føre til en økt konkurranse mellom barnehager på lik linje med det vi ser i skolen knyttet til for eksempel nasjonale prøver. En markedsidentitet kan derfor bli mer fremtredende også i barnehagefeltet.

Selv om rammeplanen som produkt nå er befestet som en forskrift til loven, kan også andre aktører definere barnehagens innhold. Ved en økende grad av markedsidentitet vil barnehagen styres av noe som ikke er direkte nedfelt i et styringsdokument eller i et lovverk, for eksempel kvalitetsmål inger med innsyn fra kommune, foreldre eller andre myndigheter. En kan derfor spørre seg om barnehagen og barns viktige lek kan komme i skyggen av jakten på å oppfylle ønskede indikatorer og måloppnåelse av forhåndsdefinerte barometer? Kan nye lokale identiteter vokse frem og prege barnehagen?

Barnehagen som skole-forberedende institusjon

Når jeg tenker videre på rammeplanen som produkt i betydningen ytelse inn mot et kunnskapssamfunn, er også tydeliggjøringen av barnehagens skoleforberedende funksjon viktig å diskutere. I kvalitetsmeldingen står det at regjeringen ønsker at barnehagen skal ha et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna (Meld.st. 19 (2015–2016): 11). Barnehagen og dens forbindelse til skolen har kommet i forgrunnen i mye sterkere grad enn tidligere. På mange måter kan en tydelig forbindelse til skolen være positivt. For eksempel kan dette bidra til å øke statusen til barnehagen som pedagogisk institusjon ved at barnehagens innhold blir synliggjort og anerkjent i større grad. Samtidig avhenger betydningen denne forbindelsen får av hvordan forbindelsen legitimeres, og på hvem sine premisser den skoleforberedende funksjonen er basert på (Bernstein 2000).

I stortingsmeldingen påpekes det at forbindelsen til skolen skal skje på barnets og barnehagens premisser uten å true barn-

dommens egenverdi og egenart. Det ønskes først og fremst en økt kontinuitet og sammenheng i utdanningsløpet gjennom blant annet et felles grunnlag i formålsbestemmelsene for barnehage og skole. Dette betyr at barnehage og skole skal bygges på felles verdier som tillit, respekt, likeverd, medvirkning, ytringsfrihet, toleranse og demokrati (Meld.st. 19 (2016–2017): 8). Et slikt tankesett er fundert i det lokale, i fellesskapet, det enkelte barnet og på profesjonelt skjønn, og i nasjonale eller kulturelle narrativ, det jeg tidligere har beskrevet som en terapeutisk pedagogisk identitet og en retrospektiv pedagogisk identitet (Bernstein 2000).

I den nye rammeplanen står det at «barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon til å begynne på skolen. Barnehagen skal bidra til at barna kan avslutte barnehagetiden på en god måte og møte skolen med nysjerrighet og tro på egne evner» (Rammeplanen 2017: 34–35). Her er fellesskapsverdiene som barnehagen både på 1970- og 1980-tallet var forankret i fremtredende (Nygård 2016). Disse fellesskapsverdiene er en viktig bekrefteelse av barnehagen som pedagogisk institusjon som først og fremst skal ta utgangspunkt i barns lek og grunnleggende verdier som medvirkning, likeverd og demokrati. Dette fundamentet vil være viktig å ha med seg når det kommer til rammeplanen som ytelse inn i et kunnskapssamfunn.

Med en rammeplan som har blitt mer lik læreplanverket for grunnskolen både i form og innhold, vil barnehagen likevel befeste sin posisjon i et helhetlig utdanningsløp som en tydelig forløper til skolen. Rammeplanen som ytelse inn i kunnskapssamfunnet er derfor viktig å diskutere. Kan rammeplanens form og innhold bidra til å legitimere en

praksis som i større grad tilpasser seg skolen? Hvem er det som definerer hva denne sammenhengen skal tuftes på, og hva har dette å si for det vi tradisjonelt sett har omtalt som barnehagens egenart?

Det er en risiko for at barnehagens tilknytning til skolen legitimeres ut fra skolens tidlige krav til måloppnåelse, fordi utdanningspolitikken har dreid til å bli preget av en ideologi hvor økonomisk gevinst, penger og investering i humankapital er de dominerende styringsprinsippene (Bernstein 2000; Karlsen 2006). Skolepolitikken kan sies å preges av målbare indikatorer knyttet til kunnskapsutbytte, læringsmål og resultatstyring (Apple 2012; Alasuutari m.fl. 2014; Bjordal 2016) gjennom for eksempel kvalitetsmålinger basert på resultat på nasjonale prøver. Rammeplanen som produkt inn i et kunnskapssamfunn er derfor et felt hvor kampen om den pedagogiske diskurs fremdeles eksisterer i høy grad.

Det at barnehagen har blitt en tydelig forløper til skolen kan på den ene siden ses på som en anerkjennelse og synliggjøring av barnehagen som institusjon. På den annen side er det viktig at det som gjør barnehagen verdifull, som etter min mening er leken, relasjonene, vennskap og felleskap, og den helhetlige læringen, løftes frem i en tid med økt læringstrykk og i en tid hvor førsteklassen møter høye, fagspesifikke krav alle rede fra første dag i første klasse.

Hvis barnehagen skal kunne befeste seg som en pedagogisk institusjon hvor barndommens egenverdi anerkjennes, og for at rammeplanen som ytelse skal ha en verdi inn mot et kunnskapssamfunn, vil jeg påstå at skolen og skolepolitikken må endre retning. Da 6-åringene løp inn skoleporten i 1997, ble det lekpregede førsteåret hurtig endret til et læringsintensivt skoleår etter det berømte PISA-sjokket. I dagens sterke kunnskapssamfunn hersker det nå store

forventninger til hva en førsteklassing skal mestre. Med sterke forventninger til hva som skal læres til hvilken tid, og ikke minst, press fra flere hold om å prestere godt på nasjonale prøver, vil dette også påvirke barnehagefeltet. Jeg tolker dette som at skolefeltet har en form for symbolsk kontroll over barnehagefeltet, fordi de diskursene som produseres i dette feltet, har fått en sterk samfunnsmessig legitimitet (Bernstein 2000). Skolen er dermed en premissleverandør for kunnskap som har fått stor innvirkning på produksjon, reproduksjon og formidling av kunnskap også i barnehagefeltet.

Det er også andre aktører som vil inn og påvirke barnehagen, aktører som kan bidra til å svekke rammeplanen som produkt. Nylig uttalte høyrepolitiker Begum på vegne av Høyre at de ønsker mer språkundervisning i barnehagen. «Begum og Høyre vil bruke politiske virkemidler for å stille strengere krav til barnehagene: Alle barn skal lære norsk i barnehagen, og det skal være barnehagenes ansvar at barna kan språket skikkelig innen de setter seg på skolebenken for første gang» (Dagbladet 20.05.17). Begum hevder at om barn ikke kan norsk første skoledag, kommer barna skjevt ut, og dette kan få alvorlige konsekvenser. Hun sier derfor at Høyre vil kreve at barnehagene *underviser* barna i norsk, og minner om at barnehagen ikke bare skal være en lek selv om barna er små.

Overnevnte utsagn er et tydelig eksempel på at utdanning er en politisk handling (Apple 2006) og blir utformet av grupper med høy kulturell, sosial og økonomisk kapital. Utdanning er derfor knyttet til makt, en makt som bidrar til å produsere og reproduksjon ønsket kapital i utdanningssystemet. En endring i utdanningens språk (Bernstein 1975; Bernstein 2000) som nå kan sies å prege både barnehagen og

skolen, betyr at ballen enda ikke kan legges død. Rammeplanen som ytelse inn i et kunnskapssamfunn og kampen om den pedagogiske diskurs, er en kamp vi ikke er ferdige med. Det er mange aktører som ønsker å påvirke hvilken kunnskap som skal få legitimitet, og barnehagen i kunnskapsfunnet vil møte mange aktører: politikere, fremtidige regjeringer, OECD, skolen, media, fagfolk og foreldre, for å nevne noen. For at rammeplanen som produkt i betydningen ytelse inn i et felt skal befeste barnehagens egenart og barndommens egenverdi, vil jeg påstå at ytelsen mellom skolen og barnehagen bør bli mer gjensidig. Med dette mener jeg at vi bør tenke skole på nytt, og hvordan vi i større grad kan bevare barns lek og læringslyst også i skolen. Først da tror jeg at barnehagen kan bevare sin egenart og at barndommens egenverdi anerkjennes som noe verdifullt i seg selv.

Avslutning

I denne prøeforelesningen har jeg drøftet rammeplanen som produkt og prosess i lys av Bernsteins teorier. Mens stortingsmelding nr. 19 *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*, ble brukt for å drøfte prosessen frem mot en ny rammeplan, definererte jeg produkt til å være både rammeplanen som produkt inn mot barnehagen som felt, og rammeplanen som en ytelse inn i et kunnskapssamfunn. Med dette har jeg søkt å synliggjøre ulike aktører og ulike legitimeringer som bidrar til å definere barnehagen som en pedagogisk institusjon.

Jeg har belyst at det er mange stemmer som ønsker å påvirke og som påvirker både prosessen og produktet. Kampen om den pedagogiske diskursen kan derfor ikke legges på is. Barnehagen er i dag et godt stykke unna barnehagen fra 1975. Barnehagen i dag må heller ikke være slik som

barnehagen i 1975, men vi må ha en barnehage som ikke glemmer viktigheten og verdien av fellesskap, mangfold, indivi-

dualitet og ulikhet. Vi må heller ikke glemme det verdifulle med barndommen i seg selv.

Note

¹ Dette er en lett bearbeidet versjon av prøeforelesningen «Ny rammeplan for barnehagen. Prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier». Prøeforelesningen ble avholdt i forbindelse med min disputas på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Institutt for lærerutdanning, 18.08.17. Sammendrag av avhandlingen *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* ble presentert i *Barn* nr 4 2017.

Referanser

- Alasuutari, M., Markström, A.-M., og Vallberg Roth, A.-C. 2014. *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Apple, M. W. 2006. *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Hoboken: Routledge.
- Apple, M. W. 2012. *Education and Power*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Ball, S. J., og Exley, S. 2010. Making policy with «good ideas»: Policy networks and the «intellectuals» of New Labour. *Journal of Education Policy* 25(2): 151–169. doi:10.1080/02680930903486125.
- Bernstein, B. 1975. *Class, Codes and Control. Volum III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bjordal, I. 2016. *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst – Et sosialt rettferdighetsperspektiv*. Doktoravhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Institutt for pedagogikk og livslang læring. Trondheim: NTNU.
- Dagbladet.no: <https://www.dagbladet.no/nyheter/hoyre-vil-ha-norskundervisning-i-barnehagene--for-mange-barn-kan-ikke-norsk-forste-skoledag/67542060>. Lastet ned 10.08.17.
- Dagsavisen.no. <http://www.dagsavisen.no/innenriks/ga-barnehagen-siste-ordet-1.957716>. Lastet ned 10.08.17.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. 2002. *Fra kvalitet til meningsskaping: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Karlsen, G. E. 2006. *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krejsler, J.B. 2012. Quality reform and «the learning pre-school child» in the making: Potential implications for Danish pre-school teachers. *Nordic Studies in Education* 32(2): 98–113.
- Marcussen, M. 2003. Multilateral surveillance and the OECD: Playing the idea game. I: Beyeler K. A. M., red. *The OECD and the European Welfare State*: 13–31. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Mausethagen, S. 2013. Governance through concepts: The OECD and the construction of «competence» in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education* 4(1): 161–181. Berkeley: University of California Berkeley Graduate School of Education.
- Meld.st. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nygård M. 2015. Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning* 11(7):1–18.
- Nygård, M. 2016. Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag. *Utbildning och Demokrati* 25(2): 49–69.
- Nygård, M. 2017a. The Norwegian early childhood education and care institution as a learning arena: Autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with of the increase in state control ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*: 1–11. Doi <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>.
- Nygård, M. 2017b. *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger*. Doktoravhandling. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Institutt for lærerutdanning. Trondheim: NTNU.
- Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. 2017. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Store norske leksikon. <https://snl.no/produkt>. Lastet ned 07.08.17.

Mette Nygård, phd og førsteamanuensis i pedagogikk ved Nord Universitet. Blant hennes publikasjoner er: Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger*. Doktoravhandling. Nygård, M. (2017). The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: Autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with of the increase in state control ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Doi <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>. Nygård, M. (2016). Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag. *Utbildning och Demokrati*, 25(2). <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2016/nr-2/mette-nygard--pedagogiske-identiteter-i-norsk-barnehagepolitikk-fra-1970arene-og-fram-til-i-dag.pdf>

Mette Nygård, Nord Universitet, Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag, Institutt for barnehagelærerutdanning, Postboks 93, NO-7600 Levanger, Norge. E-mail: mette.nygard@nord.no

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger

Gøril Figenschou

«*Full kontroll i barnehagen?» – en studie av styring og styringsmentalitet*

Avhandling for ph.d.-graden ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Disputas 3. november 2017.

Avhandlingen fokuserer på hvordan ansatte i barnehager skaper og regulerer barns (og ansattes) muligheter i barnehagen gjennom diskursive praksiser og ulike reguleringer av tid og sted. Gjennom en pragmatisk tilnærming, brukes Michel Foucaults begrep styringsmentalitet som omdreiningspunkt for analyser av et empirisk feltarbeid gjennomført i to barnehager i Finnmark. Gjennom å bruke Foucaults begrep disiplinærmakt vises det hvordan møter mellom mennesker, mennesker og sted og mennesker og tid, har regulerende og disiplinerende effekter på barn og voksne i barnehagen. De teoretiske orienteringene i denne studien er sosialkonstruksjonisme, sosiokulturell tilnærming og post-strukturalisme, og hentes hovedsakelig fra Foucault og andre som har videreutviklet hans teorier.

Foucaults teorier bidrar i denne avhandlingen med kunnskap om og forståelse for hvordan kunnskap produseres gjennom og i diskurser. Praksiser og lingvistiske kategorier vil dermed være sosialt og historisk situert. I avhandlingen brukes Foucaults forståelser av makt, diskurser og disiplin til å analysere møter og samspill mellom mennesker i barnehagen. Det presenteres empiriske data fra et feltarbeid, som blir analysert og diskutert i forhold til det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Den empiriske delen av avhandlingen er delt inn i fire kapitler, hvorav tre omhandler ulike aspekter av hvordan styring og regulering foregår i barnehagen og et siste avsluttende kapittel som oppsummerer studiens funn gjennom en diskusjon relatert til hovedspørsmålet: Hvordan foregår styring av barn og ansatte i barnehagen gjennom barnehagens styringsmentalitet?

Avhandlingen viser hvordan både barn og ansatte inngår i og skaper regulerende mønstre for hva som regnes som «god barnehageatferd» i barnehageverlden. Både barn og ansatte møter ulike reguleringer av hva som blir regnet som normalt å gjøre, og blir regulert gjennom et nett av ulike styringsteknikker som omfatter reguleringer av rom, tid og kropp. Ulike teknikker for styring som sjeldent opererer alene, men i relasjon til hverandre. Det brukes ulike typer reguleringer overfor barn fordi barna beskrives som forskjellige, og ulikhettene baseres på egenskaper tilskrevet det enkelte barn. Gjennom de egenskapene barn blir tilskrevet av personalet, konstruerer personalet noen forventninger knyttet til hva det enkelte barn kan eller har mulighet til å gjøre. De styringsteknikkene som brukes opptrer ikke i et vakuums, men vil være styrt av barnehagens styringsmentalitet.

Kontakt: Gøril Figenschou, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, campus Alta, UiT Norges Arktiske Universitet. Email: goril.figenschou@uit.no

Moa Nyamwathi Lønning

Fragmented journeys, social relations and age amongst Afghan young people on the move towards Europe: Positioning, negotiating and redefining

Avhandling for ph.d.-graden ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Disputas 12. januar 2018.

Denne avhandlingen søker å bidra i den akademiske diskusjonen om reiser. Den ser på reisen som en del av migrasjonsprosessen som er verdt en grundigere undersøkelse da den både tidsmessig og erfaringsmessig kan være av stor betydning. Avhandlingens tema blir belyst gjennom casestudie av unge afghanere på flukt mot Europa. Dette er en gruppe kjent for svært lange og vanskelige reiser. Videre representerer de den største gruppen enslige mindreårige asylsøkere som har ankommet Europa i nesten et tiår. Reisen blir brukt som utgangspunkt for å få tilgang til de unges livshistorier. Fokus rettes dermed mot fenomenet reiser både som prosess, konstrukt og narrativ. Forskning på reiser har i stor grad vært fraværende innenfor migrasjons- og flyktningstudier. Avhandlingen søker således å bidra med kunnskap om dette.

Avhandlingen er en *multi-sited* studie basert på livshistorie- og semistrukturerde intervjuer, etnografisk feltarbeid og kreative kunstbaserte metoder. Den omhandler tre grupper unge afghanere: (i) papirløse i Hellas, (ii) unge med opphold i Norge, og (iii) unge med avslag på sine asylsøknader i Norge. Studien har 27 hovedinformanter og 11 fotodagbokdeltakere mellom 15 og 24 år. Det ble gjennomført syy måneders feltarbeid i Hellas mellom oktober 2012 og desember 2015, med korte feltturer til Tyrkia og Italia; og intervjuene i Norge fant sted i 2014. Gjennom å utforske reiseruter, sosiale relasjoner og forholdet mellom alder og sårbarhet, synliggjøres de unges hverdagserfaringer og mestlingsstrategier. Fokuset er derved på kompleksiteten av levde erfaringer, samhandling og innvirkningen av strukturelle rammer og betingelsjer, og således på de unges posisjonering, forhandling og redefinering.

Funnene viser at reisene ikke var lineære. De representerer snarere fragmenterte og omdirigerte fluktruter som inkluderte lange perioder av immobilitet og en konstant forhandling av mobilitet. Ankomst til Norge innebar ikke en slutt på reisen, men heller en omkonfigurering av den fysiske reisen til en juridisk prosess. Avslag på asylsøknader synliggjorde også Norge som en midlertidig destinasjon blant noen. Sosiale relasjoner er viktige for de unges opplevelser og representerer ressurser som de aktivt drar nytte av både i migrasjonsprosessen og etter bosetting. De formet både egne grupper og ble plassert i grupper av smuglere. Personer ble som oftest adskilt underveis men kunne også møte hverandre igjen på forskjellige steder. Videre, ved å velge en casestudie hvor de som migrerer er unge og dermed befinner seg mellom ulike regelverk og systemer for innvandring og barnevern, blir alder en sentral faktor for å forstå slike reiser og tilhørende overganger. Unge mennesker på flukt konfronteres med et system hvor kronologisk alder er avgjørende, men hvor implikasjonene av alder viser seg på forskjellige måter på tvers av kontekster. De går også gjennom en modningsprosess initiert av det de opplever underveis og etter ankomst.

Kontakt: Moa Nyamwathi Lønning, RCTS Nord (Regionalt ressurscenter om vold, traumatiske stress og selvmordsforebygging), Universitetssykehuset Nord Norge, Tromsø, Norge. Email: mnl501@unn.no

Veronika Paulsen

Overgang til voksenlivet for ungdom i barnevernet

Avhandling for ph.d.-graden ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Disputas 12. desember 2017.

Avhandlingen *Overgang til voksenlivet for ungdom i barnevernet* er en artikkelbasert avhandling som består av fire artikler og ett bokkapittel, samt en sammenbindende kappe. Tidligere forskning har vist at overgangen til voksenlivet kan være utfordrende for denne gruppa, noe som gjør at det er behov for mer kunnskap om hva som er viktig for ungdommene i denne overgangen. Dette krever at de unge selv kommer til orde, og studien fokuserer derfor på ungdommenes egne tanker og erfaringer. Studien bygger på kvalitative intervjuer med 45 ungdommer i alderen 16–26 år, som alle har hatt tiltak fra barnevernet.

Funnene i avhandlingen viser at ungdommer som går ut av barnevernet opplever en brå overgang til voksenlivet med begrenset mulighet for veksling mellom selvstendighet og støtte. Dette gjelder både de som har vært under omsorg og de som har hatt hjelpe tiltak. Den brå overgangen handler på den ene siden om at ungdommene har begrenset nettverk og lite tilgang på sosial støtte i uformelle relasjoner, samtidig som at de støttende relasjonene de har hatt i barnevernssystemet avsluttes på et sårbart punkt i livet. Når barnevernstiltak avslutes mister ungdommene kontakten med voksne som kunne motivert dem, som kunne fokusert på deres positive bidrag i samfunnet og hjulpet dem til å finne ressurser og støtte videre inn i voksenlivet. Uten slik støtte er det en fare for at disse ungdommene vil streve i voksenlivet.

Det kommer frem i avhandlingen at medvirkning og sosial støtte er viktige momenter for å få til en god overgang til voksenlivet. Medvirkningsprosessene må baseres på en samarbeidsrelasjon hvor ungdommen gis reell mulighet til medvirkning, medbestemmelse og autonomi, og den sosiale støtten må inneholde både praktisk, emosjonell, bekreftende/ oppmuntrende støtte, samt støtte til gode medvirkningsprosesser. En god overgang til voksenlivet innebærer altså en kombinasjon av gode medvirkningsprosesser og mulighet for autonomi, og samtidig tilgang til gode sosiale relasjoner hvor man kan få støtte når man trenger det. I tillegg har de behov for anerkjennelse, da dette legger grunnlag for utvikling av selvtilit, selvrespekt og selvaktelse, som er forutsetninger for full inkludering i samfunnet.

Kontakt: Veronika Paulsen, NTNU Samfunnsforskning. E-mail: veronika.paulsen@samfunn.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 artikkellukkast 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 utevært tekstuell benyttes kursiv.
- Direkte tale og referanse til direkte tale markeres med anførelstegn: "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-årrstall-metoden).
- <http://www.ntnu.no/tidsskriftet-barn/tidsskriftet-barn>

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

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

Returadresse:
NORSK SENTER FOR BARNEFORSKNING
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU
7491 Trondheim – Norge

Innhold

Fra redaksjonen 5

Jon og fortellingen 7

Meningsskapende samspill i møter mellom et barn og en voksen i en fortellerkontekst

Ingvild Olsen Olaussen

Barns ledarskap 23

För en vidgående vokabulär genom skiftande exempel

David Cardell

Et kroppsestetisk perspektiv på barnehagelærerstudenters sirkusprosjekt 41

– om danningsmøter med leken, barnet og seg selv

Karen Klepsvik, Anne Henriksen, Ove Olsen Sæle og Signe Vibeke Vevatne

Etik i udforskning af små børns leg og aktiviteter i børnehaven 55

Hanne Værum Sørensen

Ny rammeplan for barnehagen: 69

prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier

Mette Nygård

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger 81

Gøril Figenschou, Moa Nyamwathi Lønning og Veronika Paulsen



NORSK SENTER FOR
BARNEFORSKNING