

BARN

1

2020

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



 NTNU

BARN

1
2020

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

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

BARN NR.1 2020

38. 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: ragnhild.berge@ntnu.no
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Marit Ursin, ansvarlig redaktør, Norsk senter for barneforskning, IPL, NTNU
Ida Marie Lyså, redaktør, Norsk senter for barneforskning, IPL, NTNU
Cristina Munck, redaktør, Professionshøjskolen UCC, Danmark
Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige
Ragnhild Berge, redaksjonssekretær, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Redaksjonsråd:

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

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

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

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

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter

Innhold

Fra redaksjonen	7
-----------------	---

Artikler

"Du måste ha en rød spade": Tricksters, minipolitik och sociala relationer i förskolan	11
--	----

Åsa Bartholdsson og Mari Kronlund

Betydningen av språkmiljøet hjemme for barnehagebarns andrespråklæring	23
--	----

Hilde Hofslundsengen, Sigrid Bøyum og Kjersti Sandnes Haukedal

Organisering av föräldrasamverkan i ett ojämlikhetsperspektiv	39
---	----

Anna Rapp

Barns erfaringer rundt mening og sammenheng i barnehagehverdagen. 55 En analyse av tematisk innhold i samspillet mellom barn og barnehagelærer	
---	--

Helen Bergem

Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseleven – en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag	71
--	----

Helena Ackesjö og Sven Persson

Prøveforelesninger

Observasjon – en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek	89
--	----

Johanna Birkeland

Sammendrag av doktorgradsavhandling	103
-------------------------------------	-----

Johanna Birkeland

Fra redaksjonen

«Det kommer an på øyet som ser»

Ordtak og begreper fra dagligspråket kan være gode og interessante å tenke med i forskningssammenheng, for å gi, utvide eller leke med perspektiver og tankesett. «Øye» er et slikt ord som kan ha et interessant potensial for tankespinn og symbolikk: «Å få øynene opp for noe»; «å lukke øynene for noe»; «å se i øynene»; «under fire øyne»; «å ikke tro sine egne øyne» ... Det kan handle om perspektiv, om hva vi ser og om hvordan vi forholder oss til hva vi ser. Dette får meg til å tenke på antropologen Clifford Geertz og boken «The Interpretation of Cultures» (1973). I hans fokus på rike og «tykke» beskrivelser (thick descriptions) som redskap til å kunne forstå og fortolke sosial handling, bruker han et eksempel som eksplisitt spiller på syn og perspektiv: «The blink and the wink». Refleksjoner rundt de mange kontekstuelle betydningene som kan sameksistere åpner vår forståelse av spennvidden i hva blikk kan bety: Fra en ufri-villig blinking, kanskje nervøst eller usikkert, til en signalisering av mening. Kanskje er det tilsiktet blinking til en bestemt mottager for å formidle noe konkret, noe knyttet til sosiale aksepterte koder, og kanskje er det blunket raskt i den hensikt at ingen andre skal få det med seg. Men så, kanskje noen kopierer bevegelsen eller parodierer den. Kanskje står noen foran speilet, mens de øver seg på å blunke lurt eller for å signalisere interesse. Betydningen av kontekst for å forstå handlingen er tydelig.

Men kontekster er også i stadig endring. Vivana Zelizer (1994) utfordrer våre perspektiver på barndom ved å gjøre et overraskende analytisk grep, hvor historiske analyser knyttes til økonomisk teori og sosiologi. Ved å fokusere

på en økende sakralisering av barndom på områder som barnearbeid, adopsjon, forsikring og kompensasjon av barn i rettsvesenet, viser hun hvordan barndommens sosiale mening i USA endret seg kraftig i tiårene mellom 1870 og 1930, hvor barnets økonomiske nytteverdi ble erstattet av en emosjonell verdi som ikke lot seg prissette. Det økonomisk nyttefulle barnet på 1800-tallet var den 10–12 år gamle gutten, som kunne arbeide og bidra økonomisk. Seksti år senere var det den økonomisk nytteløse babyen som hadde høyest verdi og etterspørsel, og det var vanskelig å finne fosterforeldre for et barn over 6 år. Slike eksempler tydeliggjør skiftende og kontekstuelle syn på barn og barndom, samt hvordan dette spiller inn på hvordan barn lever sine liv.

Et felt hvor verdisyn knyttet til forståelse av barndom kan utfordres er forskning på disiplinering og oppdragelse, både i familier og institusjoner. I mine presentasjoner av forskning på disiplineringspraksiser i kinesiske barnehager til et nordisk publikum, har en utfordring vist seg å være hvordan man skal gjøre «kulturelle oversettelser» av slike praksiser. Kanskje skyldes dette delvis at barns velferd er et høyst verdiladet og sensitivt felt. Barns egenverdi og barndommens sakrale posisjon står sterkt i nordisk kontekst, og det som utfordrer blir ikke nødvendigvis møtt med umiddelbar forståelse. Tykke beskrivelser blir nødvendige for å kunne vise hvordan disiplineringspraksiser er forbundet med historiske og kulturelle forståelser av barn og barndom, samt individets relasjon til gruppen og samfunnet i kontekst. Forståelser av god moral og ansvarlig barneoppdragelse i kinesisk kontekst understreker verdsettin-

gen av disiplin som et gode for menneskelig interaksjon og relasjon (Lyså, 2018). I det kinesiske samfunnet var det en bekymring for at overdreven oppmerksomhet fra foreldre – kjærlighet uten disiplin – kunne føre til at man «drukner barna med kjærlighet» (Fung, 1999; Wu, 1995). En slik oppdragelse viser en manglende ansvarlighet, da man ikke gjør det man kan for at barnet skal få mulighet til å lykkes i livet. Det å sette disiplinering inn i slike rammer som forsker er knyttet til en overbevisning om at dersom man skal forstå hvorfor noen handler som de gjør, så må man forsøke å forstå handlingen i sin kontekst og ut fra de sosiale, samfunnsmessige og historiske premissene som ligger til grunn. Samtidig vil det å være eksplisitt på hvilke øyne som ser – å påpeke sitt ståsted, og hvordan dette perspektivet åpner opp for noen måter å se, samtidig som det lukker for andre – tydeliggjøre grunnlaget for vår kunnskapsproduksjon som forskere.

Artiklene i dette nummeret åpner øynene våre for forskjellige metodiske, metodologiske og teoretiske tilnærminger til aspekter ved barndom og institusjoner i nordisk kontekst. Artiklene spenner bredt, fra intime sosiale relasjoner mellom individuelle barn til historiske, diskursive konstruksjoner av barn.

Åsa Bartholdsson og Mari Kronlund bidrar med artikkelen «Du måste ha en röd spade»: Tricksters, minipolitik och sociala relationer i förskolan». Artikkelen bygger på videoetnografisk feltarbeid i en svensk barnehage. Ved å ta utgangspunkt i en situasjon av fri lek uten voksnes innblanding og styring, utforskes det hvordan barna som kompetente sosiale og kulturelle aktører navigerer sosiale konfliktfylte relasjoner innenfor en institusjonell ramme som karakteriseres av normer for god lek og inkluderende idealer.

Sigrd Bøyum, Kjersti Sandnes Haukedal og Hilde Hofslundengen utforsker i sin artikkel «Betydningen av språkmiljøet hjemme for barnehagebarns andrespråklæring» sammenhenger mellom språklige hjemmemiljø og flerspråklige barnehagebarns andrespråk-

ferdigheter. Gjennom språkstester av 71 barn med norsk som andrespråk samt spørreskjema til foreldrene har de utforsket vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet i barnas andrespråk. Studien viser at foreldres høytlesing spiller positivt inn på vokabular og fonembevissthet, samt at fartstid i barnehagen spiller en stor rolle for barnas andrespråksferdigheter.

Anna Rapp sin artikkel «Organisering av Föräldrasamverkan i ett ojämlikhetsperspektiv» omhandler samarbeid mellom skole og hjem knyttet til skolens oppdrag med å bidra til utjevning av sosial ulikhet. Materialet i artikkelen er basert på intervjuer med rektorer, lærere og kommunerepresentanter fra fire skoler i to kommuner i henholdsvis Finland og Norge. Gjennom å bruke et neoinstitusjonelt perspektiv viser artikkelforfatteren hvordan skoler på forskjellig vis er påvirket av sine institusjonelle omgivelser. Hun påpeker at det er store forskjeller både mellom Finland og Norge samt mellom skoler som ligger i ressursvake områder versus skoler i mer privilegerte områder.

Helen Bergems artikkel kan knyttes til implementering av begrepet livsmestring som en del av norsk rammeplan for barnehager. Hennes artikkel «Barns erfaringer rundt mening og sammenheng i barnehagehverdagen. En analyse av tematisk innhold i samspillet mellom barn og barnehagelærere» bygger på videoopptak og observasjon som metodetilnærming for å studere samspilltematikker mellom barnehagelærere og barn (1–3 år) i to barnehager i Norge. Ut fra dette skisserer Bergem tematikker som kan ha betydning for barns opplevelse av mening og sammenheng i deres hverdagsliv.

Helena Ackesjö og Sven Persson har skrevet artikkelen med tittel «Från den omogna sexåringen til den skolpliktiga förskoleklassen – en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till i dag». Gjennom en kontekstualisert forståelse og bruk av begrepene «subjektivering» og «kvalifisering» i dokumentanalyse av po-

licydokumenter fra 1940 til 2017, undersøkes og analyseres diskursive representasjoner av seksåringen i ulike tidsperioder. Analysen viser diskursive endringer i hvordan seksåringen beskrives: Fra den umodne seksåringen som ikke forventes å være klar for skolen, til det kompetente barnet som skolen må tilpasse seg, til den presterende og målbare eleven som forventes å tilpasse seg statens krav.

I en lett bearbeidet prøveforelesning med tittelen «Observasjon – en vei til forståelse av

barns verden: læring, samspill og lek» viser Johanna Birkeland hvordan observasjon i forskningsmetodologi og i barnehagepedagogisk arbeid kan henge sammen. Birkeland er også representert i den faste spalten «sammendrag av doktorgradsavhandlinger» i denne utgaven.

God lesning!

Ida Marie Lyså

Redaktør

Referanser

Fung, H. (1999). Becoming a moral child: The socialization of shame among young Chinese children. *ETHOS*, 27(2), 180–209.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.

Lyså, I. M. (2018). *Duties and Privileges: An Ethnographic Study of Discipline as Relational Practice in two Urban Chinese Kindergartens*. (PhD dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

Wu, D. Y. H. (1995). Drowning Your Child with Love: Family Education in Six Chinese Communities (The 8th Barbara Ward Memorial Lecture). *The Hong Kong Anthropologist* (8), 2–12.

Zelizer, V. A. (1994). *Pricing the priceless child : the changing social value of children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Barn 38(1)

"Du måste ha en röd spade": Tricksters, minipolitik och sociala relationer i förskolan

Åsa Bartholdsson och Mari Kronlund

Sammanfattning

I centrum för denna artikel finner vi fyra fyraåriga barn inbegripna i en aktivitet som inte är omedelbart styrd av vuxna, och där ett anslutande barn nekas tillträde till den aktivitet som tre av dem redan har initierat. Artikelns syfte är att belysa den komplexitet som präglar barnens strävan att upprätthålla, respektive utmana, en aktivitets exklusivitet inom ramen för en övergripande institutionskontext präglad av normer för god lek och inkluderande ideal. Fokus i analysen ligger på hur barnen, som kompetenta sociala och kulturella aktörer, ramar in och (re)kontextualiserar den pågående aktiviteten och dess relationer. Av artikeln framgår att barnen, som gränsöverskridande tricksters, navigerar såväl utanför som mellan och inom flera samordnade och samtidiga inramningar, kontextualiseringar och normer i en politisk handling som både utgör ett motstånd mot, och reproducerar den institutionella sociala ordningen. Artikeln bygger på videoetnografiskt fältarbete på en svensk förskola.

Nyckelord: sociala relationer, förskola, lek, ramar, inkludering, exkludering

"You have to have a red shovel": Tricksters, mini-politics and social relations in preschool

Abstract

In this article, the aim is to explore how a group of 4-year-old children seeks to manage social relationships in conflict with an overall institutional context characterized by inclusive ideals. It focusses on the children's use of frames and contextualization to control inclusion and exclusion in an activity taking place in the underlife of preschool, where children's activities and relational work are not immediately supervised by adults. The children in the activity analyzed continually activate different frames and contexts in order to either become included in the activity or exclude someone from it. Within this process, all participating children, like frameshifting tricksters, move within, outside and between multiple coordinated framings, contexts, and norms in a political act of both resisting and (re)establishing the institutional social order. The study builds on video ethnographic fieldwork in a Swedish preschool setting.

Inledning

Förskolan som institution präglas av inkluderande ideal, såväl vad gäller att skapa en socialt inkluderande barngrupp, som en inkluderande undervisningssituation (se exempelvis Johansson och Johansson 2003, Foot

m.fl. 2004, Tellgren 2004:107f, Markström 2005:159f, Jonsdottir 2007, Evaldsson och Tellgren 2009, Bartholdsson 2011). Att alla ska få vara med och att vara snälla mot varandra kan här förstås som en stark ideologisk

orkestrering av, och föreställning om en god barndom (jfr James 1998:106). Det gäller då också att barns aktiviteter, ofta förstådda i termer av lek, som sådana är önskvärda och uppfyller förväntningar på att vara goda och inkluderande i sig (Tullgren 2004:66, Lindqvist, 2002:17, Markström 2005;164f). Det ideala förskolebarnet framstår således som både inkluderande och inkluderat i goda och utvecklingsfrämjande sociala aktiviteter.

Detta är emellertid ideal som barnen inte alltid självklart inordnar sig i. I flera studier har man undersökt förskolebarns tillträdesstrategier, förhandlingar i, och skyddande av pågående aktiviteter (se exempelvis Corsaro 2003, Cromdal 2001, Evaldsson och Tellgren 2009, Cobb-Moore m.fl. 2009, Markström och Halldén 2009, Björk-Willén 2018, Cederborg 2018) samt hur plats ges betydelse i barns lek (se exempelvis Cobb-Moore m.fl. 2010). Med detta rör vi oss framför allt i det som Corsaro (1990 och 1997) med utgångspunkt i Goffman (1961) beskriver som förskolans "underlife" där barn interagerar i mer informella sammanhang. Med detta avses aktiviteter som utvecklas när individer distanserar sig från den överordnade institutionella kontexten.

I föreliggande artikel analyseras en sådan informell situation med fyra barn i 4-årsåldern där de initiala deltagarna blockerar tillträde till ett socialt sammanhang för ett anslutande barn. Artikelns övergripande syfte är att belysa den komplexitet som präglar barnens strävan att upprätthålla, respektive utmana, en aktivitets exklusivitet inom ramen för en övergripande institutionskontext präglad av normer för god lek och inkluderande ideal. Fokus i analysen ligger på hur barnen, som kompetenta sociala och kulturella aktörer, ramar in och (re)kontextualiserar den pågående aktiviteten och dess relationer.

Forskning i förskolans "underlife"

Det som benämns som fri lek är ett av de sammanhang i vilket förskolans "underlife" tydli-

gast kan studeras. I dessa icke-vuxen-initierade sammanhang förhåller sig barn på olika vis i relation till den institutionella inramningen. Markström och Halldén (2009) visar exempelvis i en studie att också barns "fria" aktiviteter i förskolan är definierade av de materiella och temporala förutsättningar som institutionen erbjuder. Enligt Cobb-Moore m.fl. (2009) följer också institutionella regler med föran in i barns förment fria aktiviteter. Men barn söker också genom det som ofta beskrivs i forskning som motståndshandlingar, skapa och upprätthålla aktiviteter och relationer på egna villkor (se exempelvis Lindqvist 2002, Corsaro 2003, Tellgren 2004, Löfdahl 2007, Cobb-Moore m.fl. 2009, Evaldsson och Tellgren 2009, Markström och Halldén 2009, Alvestad 2010, Øksnes 2011, Karlsson 2017, Cederborg 2018). Utom hör- och synhåll från vuxna etablerar barn således alternativa sociala ordningar (se exempelvis Danby och Baker 1998: 182f, Griswold 2007, Cobb-Moore m.fl. 2009). I dessa transformeras förment egalitära relationer mellan inkluderande och inkluderade barn till hierarkiska relationer och inom ramen för aktiviteten skapar barn icke-institutionella auktoritetsstrukturer, ett arbete som Griswold (2007:293f) benämner "minipolitics". I barns politiska liv, och i konkret social interaktion, handlar det här om frågor som rör sociala relationer, makt och kontroll av resurser (se också Mitchell och Elwood 2012:3f). I föreliggande artikel förstås barnens strävan efter kontroll över den pågående aktiviteten och dess relationer i ett sammanhang som inte är styrt av vuxna som ett sådant politiskt arbete. Det är då genom etablerandet av olika inramningar och kontextualiseringar av och i aktiviteten som villkor för deltagande formuleras.

Ramar, kontexter och lek

Gregory Bateson (1956/1972) beskriver lek och ritual som "frames" vilka fungerar som metakommunikation om relationen mellan det som sker på "riktigt" och det som sker på låtsas. Lek är utifrån ett sådant perspektiv inte

en aktivitet i sig utan en kontext – ett sätt att organisera en aktivitet (Miller 1973:92). Med utgångspunkt i ett sådant perspektiv beskriver Don Handelman (1974) lek som metakommunikation som kommenterar social ordning. Lek, menar han, kan dock inte ses som renodlat "på låtsas" i relation till "på riktigt" då lek rymmer möjlighet till motstånd mot social ordning och till omkastning av densamma där den annars underordnade parten kan inta överordnade och centrala positioner. Vi är därmed tillbaka i en förståelse av lek som minipolitics.

Barns aktiviteter i termer av lek kan enligt Schwartzman (1979:328) beskrivas som levande och transformerande processer snarare än enkelt reproducerade. Barnen är kreativa och kompetenta sociala och kulturella aktörer som i interaktion aktiverar olika inramningar och kontextualiseringar utifrån kunskaper de har om både världen och de värderingar som råder. De erfarenheter de har med sig omsätts i kunskap om hur olika sociala och kulturella resurser kan verka i egna intressen och tillämpar såväl språkliga, sociala, moraliska som pragmatiska kompetenser när de söker kontrollera sin tillvaro, sina relationer och aktiviteter (jfr Sheldon 1996). Goldman (1998) drar i sin studie av lek en parallell med det lekande barnet och den mytologiska figuren "the trickster" som återfinns som en gäckande, normbrytande, utmanande och olydig mytologisk arketyper. Trickstern fungerar i kulturella berättelser som en karaktär som kan röra sig utanför begränsningar om vad som är gott och ont samt mellan verklighet och fantasi, i det som Goldman (1998:233) benämner "ramskiften" (frame shifting). Med en förståelse av ramar som både metakommunikation om vilken slags aktivitet som pågår och som ett sätt att, genom kontextualisering, definiera aktivitetens premisser, handlar det i föreliggande artikel om hur sådana ramskiften kan fungera i syfte att reglera tillträde och freda en aktivitet i förskolans "underlife".

Metod, material och analys

Detta är en fallstudie och bygger, som en sådan, på en holistisk förståelse av ett avgränsat område, dvs. av det partikulära. Med fokus på djup förståelse är det i fallstudien möjligt att belysa såväl det komplexa som det subtila i sociala situationer (Denscombe 2010: 53ff). Det fall som analyseras i denna artikel är en videoinspelad sekvens i vilken fyra barn befinner sig i en aktivitet utan vuxna närvarande. Empirin är hämtad från ett etnografiskt fältarbete som under tio månader (hösten 2015–våren 2016), genomfördes på en förskola i Mellansverige. Studien ingår i det större projektet "Bullying as discursive practice", som ett delprojekt i vilket kamratrelationer i förskolan är i fokus. Den insamlade empirin består av videoinspelningar, observationer och fältanteckningar. Barnen på förskolan var i åldrarna 0–6 år fördelade på två småbarnsavdelningar (0–3år) och tre storbarnsavdelningar (3–6 år). I fältarbetet deltog 46 av storbarnsavdelningarnas 50 barn.

Inför studien inhämtades först tillstånd från ansvarig förskolechef och därefter informerat samtycke från barnens vårdnadshavare. I nästa steg informerades barnen muntligt och åldersanpassat om studiens syfte; att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde säga nej till att en aktivitet filmades. För att filma barnens interaktioner användes en liten handkamera med möjlighet till anslutning av externa mikrofoner, eller "myggor". På så sätt skulle det gå att stå på lite avstånd och filma och samtidigt få en bra ljudupptagning. Barnen motsatte sig dock att bära myggor och filmandet utfördes således i barnens närhet. Genom att titta på filmkamerans utfällbara bildskärm gick det att hålla kameran lägre ned mot kroppen vilket inte kändes lika påträngande och störande som om filmkameran hållits framför ansiktet (jfr Pink, 2007).

Forskarens och kamerans närvaro uppmärksammades på olika sätt av olika barn i olika situationer. Vissa barn var intresserade av kameran och hur deras aktiviteter tedde sig genom kameran. I materialet finns se-

kvenser där barn avbryter aktiviteter för att titta genom kameran. I den aktuella sekvensen, som spelades in i den senare delen av fältarbetet, framstod barnens agerande framför kameran dock som obesvärat. Forskaren uppmärksammas först i slutet av sekvensen där man, vilket vi ska återkomma till, förväntar sig vuxet ingripande.

I den aktuella videosekvensen befinner sig barnen i ett grönområde utanför förskolan dit pedagogerna brukade gå med barnen på förmiddagarna. Det var lättare att filma barnens samspel under dessa förmiddagar jämfört med eftermiddagarna då barnen var inomhus i ganska små lokaler eller på den mindre förskolegården med de yngsta barnen som inte deltog i studien.

Pedagogerna stod ofta i en del av området där de hade överblick över barnen. Här fanns alltså möjlighet för forskaren att följa barnens aktiviteter så som de utvecklades utan direkt styrning av vuxna, samtidigt som det fanns andra vuxna än forskaren i närheten med ansvar för att ingripa om situationer på något vis utvecklades negativt. När vuxna, som inte agerade informanter, närmade sig sådana situationer stängdes kameran av.

Utifrån den 2 minuter och 41 sekunder långa filmsekvensen görs inget generaliserande anspråk. Den är inte heller att betrakta som representativ för materialet i stort. Istället utgör den, givet det övergripande projektets specifika inriktning mot social exkludering – eller förekomst av mobbning i förskolan – ett exempel på hur det kan vara. Fallstudien blir då ett fönster mot en fördjupad förståelse av komplexiteten i en situation som vid en första anblick skulle kunna ses som ett enkelt fall av exkludering.

Den aktuella videosekvensen har transkriberats till en tät beskrivning i vilken barnens verbala interaktion återfinns i sin helhet. Täta beskrivningar är specifika och rika på detaljer (Rosengren 2002:28) och valet av representationsform syftar här till att i text levandegöra interaktionen och skriva fram även subtila

skeenden. I analysarbetet har sekvensen analyserats genom att själva videoinspelningen studerats vid upprepade tillfällen och genom att arbeta med transkriptionen. Sekvensen har analyserats i sin helhet i en induktiv process. Genom den datainsamlingsmetod som tillämpats är det emellertid enbart genom det observerbara som det är möjligt att tolka det som sker. Vi vet inte vad barnen själva tänker om det de gör, vilka känslor de har inför det som sker, eller vilka intentioner de har med sina handlingar. Istället har barnens handlingar och utsagor relaterats till de inramningar och kontexter som de direkt eller indirekt refererar till och som därigenom aktualiseras i det observerbara.

Denna täta beskrivning kommer att delas upp och presenteras i tre på varandra kronologiskt sammanhängande avsnitt utifrån hur inramningar och kontextualiseringar förändras i situationen. Varje resultatrubrik inleds med en tät beskrivning som sedan analyseras och relateras till tidigare forskning inom området.

”Då måste du ha en röd spade”

Det är en gråmulen förmiddag. Vi befinner oss utomhus. Greta, Alva och Stina sitter tillsammans i utkanten av en större yta av sand jämte en gungställning. I bakgrunden pågår aktiviteter i flera mindre grupper av barn som alla bär förskolans grållt färgade reflexvästar över sina ytterkläder. Vad Greta, Alva och Stina kommit överens om innan kameran slås på vet vi inte, men de har alla likadana röda spadar. De gräver med dessa när Erik kommer springande – också han med en spade i handen. Först ser det ut som att han är på väg någon annanstans, men plötsligt viker han istället av mot den lilla gruppen. Han slår sig ner på knä mellan Stina och Alva som fortsätter att gräva.

”Jag vill också vara med”, säger han.

”Nä” svarar Greta, som nu sitter mitt emot de övriga tre. Hon ser rakt på Erik. Stina och Alva har blicken fortsatt riktad mot sitt grävande.

”Jo, jag vill vara med”, insisterar han.

Stina, som nu avbryter grävandet, vänder sig till Erik och börjar säga ”Vet du, vi har hittat...” men blir där

avbruten av Greta som fortsatt talar till Erik.

"Bara tjejer", säger hon.

Nu avbryter Alva sitt grävande.

"Nä men, då måste du ha en röd spade. Ingen får ha grön. Ingen Elsa-spade", säger Alva med en hastig blick på Eriks spade. I övrigt är blicken riktad ifrån honom. Hon tittar istället omväxlande på Greta och Stina.

"Bara en Anna-spade", förtydligar Greta.

"Ja", fortsätter Alva, "vi har Annor, Anna-spade och vi har Bästa-klubben".

Flickorna återupptar sitt grävande utan att se på Erik som tyst sitter kvar mellan Alva och Stina.

"Jag har också en Bästa-klubben", säger Stina.

"Ja, okej", bekräftar Alva. "Och du också Greta."

Greta nickar och viftar till med spaden.

"Vi gör Bästa-klubben?" föreslår Alva i lite frågande ton.

"Ja", svarar Greta.

"Och du!" säger Alva och pekar med sin spade mot Stina.

Stina lägger skyffeldelen av sin spade mot marken och uppmanar de andra:

"Gör det så här!"

Alva lägger sin spade mot Stinas.

"Gör det!" säger Alva i en uppmaning till Greta som lägger dit sin spade hon också. Tillsammans höjer de spadarna och under spadarnas väg upp skanderar de unisont "Bä-sta-klubben!". I rörelsens slutskede, där ordet klubben betonas, släpper spadarnas beröring med varandra och de slår ut och upp över flickornas huvuden.

Medan flickorna formerar sig för ännu en spadmanifestation tittar Erik på sin gröna spade och börjar föra den in bakom sin rygg. Samtidigt som flickorna återigen utbrister "Bästa-klubben" säger Erik:

"Jag har Anna-spade."

Han gör en kort paus innan han fortsätter:

"Annars så säger jag till mamma."

Flickorna fäster här ingen synbar notis vid detta och upprepar ännu en gång den gemensamma spadrörelsen och ett unisont "Bä-sta klubben!"

Flickorna har här en aktivitet med sina spadar när Erik ansluter och meddelar att han vill vara med. Detta nekas han emellertid av Greta, då hon deklarerar den initialt möjliga kategori som aktiviteten erbjuder: Det är en

aktivitet för tjejer. Alva avancerar kriterierna och det krävs nu också att deltagare har en särskild färg på sin spade. Samtliga flickor har röda spadar. Erik har en grön. I studier om hur barn reglerar deltagande i interaktion, och etablerar sina inbördes relationer, beskrivs detta som en process av deltagarkategorisering, eller kartläggning av de kategorier och de relationer som har relevans för den aktuella aktiviteten (Butler och Weatherall 2006:446, se också Löfdahl 2004:108, Griswold, 2007, Kyratzis, 2007, Cobb-Moore 2012). Här slås interaktionens premisser och relevanta kategorier fast. För detta förutsätts att barnen har kunskaper om vilka kategorier som är relevanta, vad det innebär att tillhöra en viss kategori och hur relationer inom denna ser ut. När flickorna avvisar Eriks anspråk på att vara med, refererar de till aktiviteten, dels som en homosocial sådan, dels organiserad utifrån en populärkulturell referens när deras egna röda spadar benämns "Anna-spadar" medan Eriks gröna spade benämns som en "Elsa-spade".

Namnen på spadarna, Anna och Elsa, skärper här innebörden i de kategoriseringar som skett. Namnen Anna och Elsa hittar vi nämligen hos karaktärer hämtade från den tecknade barnfilmen Frost. Utöver den institutionella inramningen är barndom enligt Marsh (2014) också inbäddad i det som benämns populärkulturella mediascapes. Denna typ av produkter utgör då en del av en barndomens folklore, en del av den kulturella kontext som barn delar (se också Corsaro 1997, Mitchell och Reid-Walsh 2005) och som ofta fungerar som influenser i barns lek (Marsh och Richards 2013). Disneyfilmen Frozen, som den amerikanska filmtiteln lyder, hade premiär 2013 och hade en genomslagskraft som vida översteg andra liknande produktioner under åren som följde (Marsh 2014:269). Frost är en berättelse om de två systrarna Elsa och Anna. Elsa har magiska krafter och kan förvandla allt till is. Problemet är att hon inte kan hantera sina krafter på ett säkert sätt och hon råkar vid ett tillfälle skada sin yngre syster Anna. Elsa hålls därefter isole-

rad av sina föräldrar under en längre tid för att skydda systemen Anna och för att Elsa ska lära sig att kontrollera sina krafter.

I den aktuella videosekvensen får aktiviteten, med ett narrativ lånat från filmen *Frost*, således en populärkulturell inramning. Med flickornas kunskap om relationerna i filmen, sätter de premisserna för vad som är möjligt (eller inte möjligt) att vara och göra i den aktuella situationen. Eriks spade har benämnts som en Elsa-spade och enligt berättelsen *Frost* är Elsa alltså en potentiellt farlig och okontrollerad kraft vars exkludering är sanktionerad. Institutionella förväntningar på att alla ska vara med är genom denna inramning åtminstone tillfälligt satta ur spel.

Flickornas samhörighet är här också dubbel länkade till spadarna. Med spadarna som symboliska markörer för sin allians och som konkreta redskap för att i en närmast ceremoniell handling manifesteras och stärka en gemenskap som inte omfattar Erik, benämner de sig själva nu, unisont och upprepande, som "Bästa-klubben".

Som pojke med "Elsa-spade" är Erik här på flera nivåer utestängd från flickornas aktivitet. Han blockeras när det gäller fortsatt direkt deltagande i aktiviteten då han inte är tjej, inte har rätt färg eller namn på sin spade och inte är inkluderad i Bästa-klubben. Erik, som ofrivillig Elsa, försöker förgäves att bryta sig in i detta, här genom att gömma sin gröna spade bakom ryggen och, när den är utom synhåll, hävda att den också är en Anna-spade. På så vis försöker han agera inom den populärkulturella ramen som flickorna åberopar. Men Erik är med sin Elsa-spade redan inkluderad i den fiktiva, populärkulturella inramning som omgärdar aktiviteten. Han har tilldelats rollen som den destruktiva Elsa och utgör ett inkompatibelt element i flickornas Anna-pakt och ett hot mot social ordning (jfr Douglas 1997). Erik är således, med det som flickorna benämner som en Elsa-spade, på en fiktiv nivå inkluderad i en isolerad position, och på en konkret nivå socialt exkluderad (jfr Löfdahl 2007).

Det är nu dags att följa upp hans avslutande hot om att säga till mamma om flickorna inte hörsammar hans krav på inkludering. Detta är något som han i det följande framhårdar och som försätter flickornas aktivitet i ett nytt läge som behöver hanteras.

"Då är jag mamma"

*Då Eriks hot om att säga till mamma drunknar i skanderingarna av "Bästa klubben" upprepar han det igen.
"Annars så säger jag till mamma."*

Nu möter Greta hans blick, men flickorna återgår snabbt till sin Bästa-klubben-aktivitet.

*"Det gör ingenting...", säger Greta när hon, riktad mot Erik, återkopplar till hans hot om att säga till mamma. Stina och Alva fortsätter att göra rörelsen, nu utan Greta som tyst petar i sanden med sin spade
"...då är jag mamma", fortsätter Greta.*

Alva och Stina höjer spadarna igen med "Bästa-klubben."

"Om jag säger så, då är ni storasyster", fortsätter Greta och viftar med spaden mot Stina och Alva. "Och då är jag mamma. Då är du storasyster."

Det sista riktas till Stina.

"Då är du mamman", bekräftar Stina.

Erik sitter fortfarande med sin spade bakom ryggen. Blicken är fäst på Greta som i sin tur sitter tyst och ser ner mot marken.

"Mamma säger till storasyster att alla får vara med", säger han och gräver försiktigt med ena handen, snett bakom sig.

Ingen svarar på detta.

Flickorna gräver ett kort ögonblick under tystnad. Erik har blicken fortsatt fäst på Greta.

Manifestationen av vilka som inkluderas i "Bästa-klubben" fortgår parallellt med att aktiviteten fortsätter på andra premisser: När Erik försöker hota med att involvera sin mamma – en vuxen auktoritet – aktualiserar detta en inramning av aktiviteten i vilken barn är generellt underordnade vuxna i en hierarkisk struktur. Greta svarar emellertid på detta med att "det gör inget", och annekterar själv positionen som mamma i en snabb anpassning av situationen till den nya

familjeaktivitetens möjliga deltagarkategorier. Hon tilldelar också Stina rollen som "storasyster". Här sker alltså en deltagarkategorisering utifrån familjen som förebild i vilken mammor är överordnade barn och bebisar, både när det gäller status och auktoritet (se exempelvis Goldman 1998, Tullgren 2004, Tellgren 2004, Griswold 2007, Evaldsson och Tellgren 2009, Björk-Willén 2012, Cobb-Moore 2012).

Återigen är Erik avigt inkluderad i aktiviteten, nu underordnad en "mamma och två storasyster". Erik gör i detta läge ett försök att verka för att bryta sin marginaliserade position inom ramen för den nya familjeaktiviteten genom att erkänna Greta som mamma och påtala att hon som sådan förväntas säga till storasyster att alla får vara med. Genom detta aktualiserar Erik åter, nu inom ramen för en aktivitet metakommunicerad som "på låtsas", en förståelse av asymmetriska relationer mellan vuxna och barn i "verkligheten" och vad mammor bör göra för att kontrollera att inkluderande ideal upprätthålls. Detta möts emellertid med tystnad från samtliga flickor.

Parallellt med denna familjeaktivitet fungerar "Bästa-klubben" och Anna- och Elsa-spadarna fortfarande som aktiva markörer för inkludering/exkludering. Med denna flerbottnade kontekstualisering förblir relationerna alltså låsta.

"Man får inte" och det ledsna barnet

"Där är ingen Anna-spade", säger Stina till Erik och pekar med sin spade mot en punkt snett bakom honom där hans gröna spade nu ligger. Erik ler hastigt och försöker ta tag i Stinas spade varpå hon drar den åt sig. Erik tar fram sin spade och visar den för Stina. "(ohörbart) Elsa-spade", säger han.

"Ne-nej", svarar Stina och rycker ifrån honom spaden och kastar den åt sidan så att den landar en bit ifrån dem. Därefter håller hon på nytt fram sin spade mot Erik som återigen försöker ta den.

"Nej! Ger inte dej den! Vet inte du...(slutet av meningen ohörbar)", säger hon och skakar på huvudet samtidigt som hon lägger armarna i kors över bröstet. Alva följer hennes exempel och tittar med sträng blick på Erik.

Erik början nu gråta. Greta tittar tyst på. Alla är tysta några sekunder. Erik snörvlar.

"Mamma", säger han med tilltagande gråt och med en blick mot forskaren med kameran.

Alva som sitter med en stram grimas och armarna fortsatt hårt korsade över bröstet, lutar sig fram för att se Eriks ansikte.

"Är Erik sur?", undrar Stina med skarp röst och tar ett förnyat tag med armarna i kors över bröstet.

Greta och Alva tittar tysta på Erik. Greta sneglar snabbt åt forskarens håll. Också Erik tittar gråtande på forskaren med kameran. Han säger först något mycket kort som inte går att uppfatta men fortsätter sedan:

"Du får inte ta hem den." Erik viftar gråtande med pekfinger framför Stina. Han sätter händerna mot midjan och upprepar strängt "Man får inte ta hem den." Alva vänder sig samtidigt mot Greta.

"(ohörbart) Mamma, mammal", säger hon med en röst som imiterar en bebis.

Erik för sina händer mot ansiktet och torkar sina tårar. Kameran stängs av när en av pedagogerna närmar sig situationen.

Här får frågan om huruvida Eriks spade är en Anna- eller Elsa-spade ny aktualitet när Stina avfärdar Eriks försök att omdefiniera sin spade. Ett mindre handgemäng uppstår också när Erik vill ta Stinas Anna-spade. Spadarna framstår således fortsatt som nycklar till inkludering och exkludering och återigen framstår Eriks försök att tillskansa sig en sådan nyckel som fruktlöst. Inte heller lyckas Erik med att få Greta, i rollen som mamma, att se till att han får vara med. Han återgår då, genom att gråta efter mamma, till att ännu en gång påminna om en verklig auktoritet utanför aktiviteten med potential att kunna styra den till hans fördel. Erik verkar nu, som pojke och exkluderad från Anna-pakten och Bästa-klubben, explicit inom den institutionella ramen. Han försöker arbeta sig in i aktiviteten och bryta upp flickornas Anna-spade-pakt genom att anföra regler (jfr Cobb-Moore m.fl. 2009, Evaldsson och Tellgren 2009). När han refererar till att "man får inte" eller "alla får vara med" är det emellertid precis dessa inramnin-

regar av påtvingad socialitet och institutionella regler som flickorna manövrerar runt genom att skifta aktivitetens kontextualisering.

Här fördjupas också den förståelse av situationens relationer som åberopandet av mamma och institutionella regler inneburet, det som skulle kunna formuleras som: "Vi befinner oss i en aktivitet som inte är på låtsats, där vi alla är underordnade vuxna och det är en överordnad kontext." Och i denna inramning vet samtliga inblandade att förväntningarna på att aktiviteten ska vara god, och att alla idealt ska få vara, med är starka. Inte minst blir detta tydligt genom den nu gråtande Erik som i detta sammanhang kan förstås som ett uttryck för "det ledsna barnet" (Danby och Barker 1998:174ff), en kategori som aktiverar vuxnas ansvar och ingripande för att trösta och återföra den dysfunktionella aktiviteten till en ordning utifrån de inkluderande ideal som återfinns i den institutionella inramningen (se också Tullgren 2004, Danby och Baker 1998 och Karlsson 2017). Vuxnas ingripande i barns aktiviteter kan utifrån ett sådant perspektiv förstås som ansatser att återställa den ideala barndomen (Danby och Baker 1998:177).

Hittills har ingen vuxen ingripit, men nu är exkluderingen av Erik något som, genom gråten, sker inför öppen ridå. Eriks gråt skulle kunna förstås som en frustration hos honom, men också som en politisk handling som hotar att spolia för flickorna och inordna dem i den övergripande kontext där de är underordnade vuxna. En delad förståelse av innebörden av "det ledsna barnet" kan också ses hos Greta och Alva som blir avvaktande då Erik börjar gråta. Barnens blickar går också mot forskaren med kameran som är ett potentiellt (vuxet) vittne och möjlig ingripare i det som utvecklats till ett öppet drama med ett ledset barn. Situationen har därmed lämnat förskolans "underlife" och återförts till att vara en aktivitet som vuxna förväntas styra upp. För betraktaren på håll påkallar Eriks hållning och höjda gråtande röstläge uppmärksamhet och när en av pedagogerna utanför bild nu närmar sig situationen stängs kameran av. Precis innan detta sker

hör vi Alva växla över från att vidhålla relationerna i "Bästa-klubben" till att börja agera utifrån de familjeroller som tidigare fördelats efter Eriks hot om att säga till mamma. Just det som beskrivs som "familjelek" är i Tullgrens (2004:114) studie en aktivitet som inbjuder till "rätt sorts lek" och som uppmuntras av pedagoger och som *understöds genom att förskolan förser den med rekvisita*. Den beskrivs som företrädesvis en aktivitet för flickor och som en aktivitet med inkluderande potential. Den styrning mot önskvärda lekar som Tullgren beskriver uppvisas i den aktuella filmsekvensen i en självreglerande form. Här är det flickorna själva som styr över till en familjelek från den aktivitet som frammanat "det ledsna barnet" och som därigenom kan förväntas definieras som en "dålig" lek av de vuxna i närheten som nu närmar sig den lilla gruppen med spadar i olika färger.

Konklusion

Denna studie bidrar med fördjupad kunskap om hur barn, som kompetenta sociala och kulturella aktörer, ramar in och (re)kontextualiserar en pågående aktivitet och dess relationer för att upprätthålla respektive utmana en aktivitets exklusivitet inom ramen för en övergripande institutionskontext präglad av normer för god lek och inkluderande ideal. I den aktuella situationen hanterar barnen två sinsemellan motsatta intressen. Från Eriks håll handlar det, med institutionens normer i ryggen, om att få vara med, medan det för flickorna handlar om att värja sig mot Eriks anspråk på att inkluderas i deras aktivitet och relationer genom att finna sätt att göra sin aktivitet exklusiv. Eriks utmaning blir därmed att söka bryta upp den relationella låsningen, något som innebär att flickornas initiala gemensamma projekt drivs in i en transformativ process.

Erik, som av flickorna tilldelas rollen som den okontrollerade kraften Elsa och senare även som en ospecificerad familjemedlem underordnad en mamma, utgör ett destruktivt inslag. Han nöjer sig inte med att bli avisad utan söker återföra deras aktivitet in i de ramar där institutionens ideal och regler råder. Detta gör han genom hot

om att dra in vuxen auktoritet, åberopa regler och slutligen framträda som det ledna barnet. Erik är på så vis ett element som rubbar den sociala ordning som flickorna etablerat och tvingar deras aktivitet in i samtidigt både defensiva och offensiva handlingar. Flickorna söker hålla distans till den övergripande institutionella kontexten och agera i det som beskrivs som förskolans "underlife" genom att förankra aktiviteten och relationerna i alternativa kontexter och en alternativ social ordning. I slutänden, när Eriks gråt får vuxna i närheten att uppmärksamma situationen, underordnar de sig emellertid idén om familjelek som en bättre aktivitet att uppvisa än den exkluderande aktiviteten kopplad till Frost och Bästa-klubben.

Barnen hanterar situationen genom det som kan beskrivas som komplexa parallella politiska aktiviteter där det handlar om styrning och kontroll (jfr Danby och Baker 1998). Från båda håll söker barnen aktivisera olika kontekstualiseringar och inramningar för att kunna vidga respektive begränsa aktivitetens inkluderande/exkluderande potential (jfr Evaldsson och Tellgren 2009). Den är således riggad med ett antal samtidiga kontekstualiseringar som fungerar transformerande. Det är emellertid inte en transformering i betydelsen att akti-

viteterna och relationerna övergår till något annat än de ursprungligen var, utan att den blir alltmer mångbottnad. Situationen utvecklas på så vis till ett minipolitiskt komplex av samtidiga kontextlager och överlappande inramningar där det nya som kommer in inte ersätter det gamla, utan läggs till. En homosocial aktivitet för tjejer, en gemenskap av Anna-spadar med stöd i ett populärkulturellt narrativ, "Bästa-klubben" som manifestation av en exklusiv gemenskap och en styrning av aktiviteten till en familjelek flyter in i och ovanpå varandra under händelseförloppet. Likt tricksters identifierar barnen kontinuerligt möjligheter att verka utanför auktoritet- och normsystem (Goldman 1998), men också att manövrera inom och mellan dessa. Dessa dynamiska och överlappande inramningar och transformerings av aktiviteten blir en kamp om autonomi och social ordning och vilar här på premissen att barnen är medvetna och kompetenta sociala och kulturella aktörer inom det normsystem och den maktstruktur som utgör den övergripande inramningen: barns generella positioner som underordnade vuxna i maktstrukturen, institutionens inkluderande ideal och rådande föreställningar om den goda leken.

Noter

- 1 Fältarbetet utfördes av Mari Kronlund under tio månader, 2015–2016.
- 2 Projektet är etikgranskat och godkänt av Regionala Etikprövningsnämnden i Stockholm, Dnr 2013/5:11.

- 3 Projektet är finansierat av Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs Minnesfond.

Referenser

- Alvestad, T. 2010. *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartholdsson, Å. 2011. "Om man är snäll aldrig får man sitte på en stol jämt": exkluderings och exponerings ordningsskapande finess i förskolan" I: Å. Bartholdsson och E. Hultin, red. *Praktiknära forskning vid Högskolan Dalarna*. Falun: 11–28.

- Bateson, G. 1956/1972. *Steps to an Ecology of Mind*. London: Jason Aronson Inc.
- Björk-Willén, P. 2012. Being doggy: disputes embedded in preschoolers' family role-play. *Sociological Studies of Children and Youth* 15:119–140.
- Björk-Willén, P. 2018. Lek, samspel och flerspråkande. I: P. Björk-Willén, red. *Svenska som andra språk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur:72–89.

- Butler, C. och Weatherall, A. 2006. "No, we're not playing families": membership categorization in children's play. *Research on Language and Social Interaction* 39:4,441–470.
- Cederborg, A-C. 2018. Young children's play: a matter of advanced strategies among peers. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2018.1491561.
- Cobb-Moore, C., Danby, S. och Farrell, A. 2009. Young children as rulemakers. *Journal of Pragmatics* 41:1477–1492.
- Cobb-Moore, C., Danby, S. och Farrell, A. 2010. Locking the unlockable: Children's invocation of pretence to define and manage place. *Childhood* 17(3) 376–395.
- Cobb-Moore, C. 2012. "Pretend I was Mummy": Children's production of authority and subordination in their pretend play interaction during disputes. I: S. Danby och M. Theobald, red. *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People*. Bingley: Emerald: 85–118.
- Corsaro, W. A. 1990. The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. I: G. Duveen och B. Lloyd, red. *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge university press: 11–26.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- Cromdal, J. 2001. Can I be with? Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33:515–543.
- Danby, S. och Baker, C. 1998. "What's the problem?" Restoring social order in the preschool classroom. I: I. Hutchby och J. Moran-Ellis, red. *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press: 157–186.
- Denscombe, M. 2010. *The Good Research Guide. For Small-Scale Social Research Projects*. Berkshire: Open University Press.
- Douglas, M. 1997. *Renhet och fara. En analys av begreppen orenande och tabu*. Nora: Nya Doxa.
- Evaldsson, A-C. och Tellgren, B. 2009. "Don't enter– it's dangerous" Negotiations for power and exclusion in preschool girls' play interactions. *Educational and Child Psychology* 26(2): 9–18.
- Foot, H., Woolfson, L, Terras, M.och Norfolk, C. 2004. Handling hard-to-manage behaviours in pre-school provision. *Journal of Early Childhood Research* 2(2):115–138.
- Goffman, E. 1961. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, N.Y: Anchor Books.
- Goldman, G. 1998. *Child's play. Myth, Mimesis and Make-Believe*. Oxford: Berg.
- Griswold, O. 2007. Achieving authority: Discursive practices in Russian girls' pretend play. *Research on Language and Social Interaction* 40(4): 291–319.
- Handelman, D. 1974. Notes on play. *American Anthropologist* 76(1):66–68.
- Harness Goodwin, M. och Kyratzis, A. 2007. Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction* 40:4, 279–289.
- James, A. 2009. Play in childhood: An anthropological perspective. *Child Psychology & Psychiatry Review* 3(3):104–109.
- Johansson, E. 2001. *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. och Johansson, B. 2003. *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, F. 2007. *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet tillhörighet vänskap utan förskap*. Diss. Malmö Högskola.
- Karlsson, M. 2017. "Ser ni att det är någon som är ledsen här nu?" Barn och vuxna hanterar moraliska problem i förskolans verksamhet. *Educare* 17(2):7–30.
- Kyratzis, A. 2007. Using the social organizational affordances of pretend play in American preschool girls' interactions. *Research on Language and Social Interaction* 40(4):321–352.

- Lindqvist, G. 2002. *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. 2004. *Förskolans gemensamma lekar – Mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. 2007. *Kamratkulturer i förskolan: En lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Markström, A-M. 2005. *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Diss. Linköpings universitet.
- Markström, A-M. och Halldén, G. 2008. Children's strategies for agency in preschool. *Children and Society* 23(2):112–122.
- Marsh J., Richards C. 2013. Play, Media and Children's Playground Cultures. I: R. Willett, C. Richards, J. Marsh, A. Burn och J. Bishop, red. *Children, Media and Playground Cultures. Studies in Childhood and Youth*. London: Palgrave Macmillan:1–20.
- Marsh, J. 2014. From the wild frontier of Davy Crockett to the wintry fjords of Frozen: Changes in media consumption, play and literacy from the 1950s to the 2010s. *International Journal of Play* 3: 267–279.
- Miller, S. 1973. Ends, means, and galumphing: Some leitmotifs of play. *American Anthropologist* 75:87–98.
- Mitchell, C. och Reid-Walsh, J. 2005. *Researching Children's Popular Culture: The Cultural Spaces of Childhood*. New York: Routledge.
- Mitchell, K. och Elwood, S. 2012. Mapping children's politics: The promise of articulation and the limits of nonrepresentational theory. *Environment and Planning D: Society and Space* 30: 788–804.
- Pink, S. 2007. *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: SAGE.
- Rosengren, A. 2002. Beskrivningen. I: M. Eriksson, red. *Beskrivningens metodik. Att sätta ord på det upplevda*. Stockholm: /SAMDOK/ Nordiska museet.
- Sheldon, A. 1996. You can be the baby brother, but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction* 29(1):57–80.
- Tellgren, B. 2004. *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Lic. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Tullgren, C. 2004. *Den välreglerade friheten. Konstruktionen av det lekande barnet*. Malmö Diss. Studies in Education Sciences, nr 10. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Schwartzman, H. B. 1979. *Transformations. The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum Press.
- Øksnes, M. 2011. *Lekens flertydigheter. Om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

Författarpresentation

Åsa Bartholdsson är docent och lektor vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, avdelningen för Förskollärarytbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Hennes forskning handlar främst om maktrelationer och normaliseringsprocesser i samhällets socialiserande institutioner samt hur det som beskrivs som en terapeutisk kultur kommit att påverka utbildningsområdet.

Mari Kronlund är doktorand vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. Hennes nuvarande avhandlings-

projekt handlar om gymnasieungdomars identitetsskapande och förhandlande kring etnicitet och vithetsnormer. Mari har tidigare arbetat i projektet Kamratskap i förskolan där hon genom videoetnografiskt fältarbete samlat in data till projektet.

Kontaktperson: Åsa Bartholdsson (huvudförfattare) asa.bartholdsson@buv.su.se

Betydningen av språkmiljøet hjemme for barnehagebarns andrespråklæring

Hilde Hofslundsengen, Sigrid Bøyum og Kjersti Sandnes Haukedal

Sammendrag

Hensikten med studien var å undersøke sammenhenger mellom språklige hjemmemiljø og flerspråklige barnehagebarns andrespråkferdigheter. Utvalget bestod av 71 barn med norsk som andrespråk (gjennomsnittsalder: 5,2 år; 33 jenter og 38 gutter). Språklig hjemmemiljø ble undersøkt med spørreskjema til foreldrene, mens andrespråkferdighetene ble undersøkt ved hjelp av et testbatteri. Resultatene viste signifikante sammenhenger mellom andrespråkvokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet. Det var stor variasjon i hvor mye foreldrene leste for barna og hvor mange barnebøker de hadde hjemme. I halvparten av hjemmene leste de høyt på begge språk, noe som hadde signifikant positiv sammenheng med barnas andrespråkvokabular og fonembevissthet. Foreldrenes utdanning hadde sammenheng med tid til høytlesing og antall barnebøker på førstespråket. Barnas alder, men ikke kjønn, korrelerte med andrespråkferdighetene. Samlet viser resultatene at høytlesing hjemme påvirker fonembevissthet, men at det som sterkest predikerte barnas andrespråkferdigheter var hvor lenge barna hadde gått i barnehage.

Nøkkelord: Hjemmemiljø; andrespråk; barnehage; språkstimulering; høytlesing

The impact of home literacy environment on kindergarten children's second language learning

Abstract

The aim of the study was to investigate the relationship between kindergartners' second language skills and home literacy environment. 71 children with Norwegian as their second language participated in the study (mean age 5.2 years; 33 girls and 38 boys). We investigated second language skills with a set of language tests and assessed the home literacy environment by use of a questionnaire to the parents. The results showed close relationships between second language vocabulary, narrative and phoneme awareness skills. We found large variation in how much time parents devoted to shared book reading and how many children's books they had at home. In half of the homes, parents read aloud in both languages. This correlated positively with the child's second language skills. Parental education level was significantly related to the number of children's books in the first language and to time devoted to shared book reading. The children's age, but not gender, was related to second language skills. Taken together, our results show that shared book reading at home was related to phoneme awareness skills; however, kindergarten attendance was the strongest predictor of the children's second language skills.

Introduksjon

Hjemmemiljøet som foreldre tilbyr barna sine er antagelig den viktigste språklæringsarenaen for barn (Burgess, Hecht, og Lonigan 2002; Manolitsis, Georgiou og Tziraki 2013; Niklas og Schneider 2013). Mange flerspråklige barn utvikler og vedlikeholder førstespråket i hjemmet, samtidig som andrespråket tilegnes på språklæringsarenaer utenfor hjemmet slik som i barnehagen (Paradis 2007). Ferdighetene barnet har i andrespråket vil kunne påvirke hvordan barnet inngår i sosialt samspill og lek i barnehagen, og hvordan barnet senere vil utvikle leseforståelse og klare seg skolefaglig (Karlsen, Lyster og Lervåg 2017; Melby-Lervåg og Lervåg 2014). Det har vist seg at både førstespråk- og andrespråkferdighetene til flerspråklige barnehagebarn ligger under det man kan forvente ut ifra alder (Paradis 2007). Vokabularutviklingen til barna kan gjenspeile hvor mye språkstimulering barnet har fått på hvert språk. Resultatene fra en metastudie har vist at flerspråklige barn oftere har vanskeligheter med leseforståelse (Melby-Lervåg og Lervåg 2014), og forfatterne foreslo som tiltak å styrke andrespråkvokabular i barnehagen.

Barnehagen som språklæringsarena og arbeid med språk sees på som en av barnehagens viktigste områder (St.meld. nr. 41 2008–2009). I barnehagen er det faglige arbeidet en del av alle hverdagsaktivitetene, hvor barnas egne interesser, valg og medvirkning er i sentrum for aktivitetene (Haukedal og Hofslundsengen 2011; Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud og Børte 2017). Dette vil også prege barnehagen som språklæringsarena for barn som lærer norsk som andrespråk. I norske barnehager utgjør barn med norsk som andrespråk 18 prosent av alle barnehagebarn (Statistisk sentralbyrå 2019). Det er i liten grad undersøkt hvordan andrespråkutviklingen hos norske barnehagebarn har sammenheng med det språklige hjemmemiljøet. Et unntak er den longitudinelle studien med norsk-pakistanske barn hvor påvirkningen fra det språklige hjemmemiljøet ble undersøkt (Karlsen, Geva og Lyster 2016; Karlsen, Lyster og

Lervåg 2017). Hensikten med vår studie var å få mer kunnskap om sammenhenger mellom barnehagebarns andrespråkferdigheter og deres språklige hjemmemiljø. Sammenhengen mellom hjemmemiljø og andrespråk ble undersøkt i et utvalg barn mellom tre og fem år som hadde 22 ulike førstespråk og norsk som andrespråk.

Første- og andrespråklæring hos barnehagebarn

I dag ser mange på språklæring som et gjensidig forhold mellom medfødte ferdigheter og faktorer i miljøet (Mitchell, Myles og Mardsen 2013). Frekvensen av språklig stimulering kan ha betydning for barns andrespråklæring, i tillegg til generell språkutvikling, motivasjon og morsmålsstransfer (Raghildstveit 2017). Morsmålsstransfer har tradisjonelt basert seg på to teoretiske forståelser: 1) At det er en gjensidige underliggende språkferdighet som begge språk bygger på (Cummins 2000) og 2) at strukturelle likheter mellom språkene kan påvirke andrespråklæringen (Berggren og Tenfjord 2005). I den første forståelsen av transfer kan et godt utviklet førstespråk ha en gunstig effekt på utviklingen av andrespråket (Cummins 2000). Førstespråket er viktig for barns andrespråklæring, og barna som får støtte på førstespråket klarer seg bedre enn de som ikke får det. Barnets erfaringer i det ene språket er med på å styrke utviklingen av det andre, ettersom språkferdighetene i første- og andrespråket er gjensidig avhengig av hverandre (Cummins 2000). Dersom den underliggende språklige kompetansen er solid, vil denne kompetansen kunne brukes uavhengig av språk. Det er imidlertid ikke automatikk i at ferdigheter og begreper kan overføres fra ett språk til et annet (Bøyesen 2014). Det er en forutsetning for overføring at barnet blir tilstrekkelig eksponert for andrespråket og er motivert til å lære det. Kunnskap og erfaringer på førstespråket må kobles med andrespråket slik at de kan bygge på hverandre (Bøyesen 2014).

I den andre forståelsen av transfer handler det om at barnet bruker den tilgjengelige informasjon-

nen det allerede har om språk når det skal lære seg andrespråket (Berggren og Tenfjord 2005). Hjernen sammenligner språk for å finne mønster. Sørland (2016) skriver at dersom første- og andrespråket er ganske like, er strukturene lettere å kjenne igjen, og mer informasjon kan overføres fra førstespråket. Transfer fra førstespråket er ofte gjenkjennbart i barnets mellomspråk, altså det språket barnet har mens det er på vei til å tilegne seg andrespråket. Da lager barnet hypoteser, basert på førstespråket, som det prøver ut i andrespråket. For eksempel kan strukturelle fellestrekk mellom førstespråk og andrespråk ha betydning for hvilke strategier barnet bruker når det skal lære seg andrespråket, og det er ofte et mønster i mellomspråket basert på førstespråket (Mitchell, Myles og Mardsen 2013; Sørland 2016). På den måten er mellomspråket ofte systematisk, selv om det også er preget av å være ustabilt og varierende fra dag til dag.

Selv om begge de to teoretiske modellene om språklig transfer har blitt undersøkt i flere studier, er det ikke enighet om hvor stor betydning overføring fra førstespråket til andrespråket har. Andrespråklæring er komplekse prosesser og en rekke faktorer virker inn. I en metastudie av Melby-Lervåg og Lervåg (2011) ble det funnet en signifikant sammenheng mellom førstespråk og andrespråk i vokabularferdigheter og fonologisk bevissthet. Resultatene fra denne studien viser at det kan skje en overføring fra førstespråk til andrespråk og vice versa, selv om sammenhengen er liten. Det kan være lettere å lære nye ord på andrespråket når begrepene allerede finnes i det språklige leksikonet.

Sammenhenger mellom hjemmemiljøet og barns andrespråklæring

Språkmiljø i hjemmet kan for eksempel måles gjennom hvor ofte barna inngår i språkaktiviteter med foreldrene slik som i samtaler (Hart og Risley 1992) og høytlesing (Burgess et al. 2002). Longitudinelle studier har vist at høytlesing hjemme har en signifikant sammenheng med barnas vokabular (Burgess et al. 2002; Hood, Conlon og Andrews 2008). I en undersøkelse med 43000

tiåringer (Hemmerechts, Agirdag og Kavadias 2017) ble det funnet forskjeller i hvor mye foreldrene leste for barna basert på sosioøkonomisk status (foreldrenes utdanning). Foreldre med høy utdanning leste mye for barna før de startet på skolen, mens foreldre med lav utdanning leste mer for barna etter skolestart og da i tilknytning til at barnet hadde svake leseferdigheter. Det kan slik sett se ut som foreldre med høy utdanning er mer proaktive med språkstimulering i hjemmet enn foreldre med lav utdanning.

Språkmiljø i hjemmet er også undersøkt hos flerspråklige barn (Scheele, Leseman og Mayo 2010). Scheele et al. (2010) undersøkte hjemmemiljøet hos 159 barn i Nederland, hvorav 101 av barna hadde nederlandsk som andrespråk. Hjemmemiljøet ble undersøkt med et spørreskjema til foreldrene om høytlesing, samtaler, synging, historiefortelling og om barnet så på pedagogiske program på TV. Resultatene viste at de flerspråklige barna ble lest mindre for og deltok i færre muntlige samtaler enn de enspråklige barna. Selv om barnas kognitive ferdigheter ikke var forskjellig mellom gruppen, hadde de enspråklige barna et bedre nederlandsk vokabular enn de flerspråklige barna. Forskjellene i vokabular i første og andre språket hadde sammenheng med hjemmemiljøet. Flerspråklige barn fra familier med lav sosioøkonomiske bakgrunn (målt med foreldrenes utdanning) hadde lavest språkferdigheter på begge språk. I en annen studie som sammenlignet hvor mye foreldrene støttet språkutviklingen til australske og tyske barnehagebarn (Niklas, Taylor og Schneider 2015) fant ikke forskerne forskjeller i hjemmemiljø mellom landene. Hele to tredjedeler av foreldrene rapporterte at de leste for barna daglig, men igjen var det forskjeller i hvor mye stimulering barna fikk basert på foreldrenes utdanning. Det kan tyde på at hjemmemiljø ikke nødvendigvis varierer utfra nasjonalitet, men heller ut fra sosioøkonomisk status. Burgess et al. (2002) presiserer at det i seg selv ikke handler om hvor foreldrene kommer fra eller hva de arbeider med, men hvor aktivt barna blir stimulert språklig hjemme.

Samlet ser det ut som om sosioøkonomisk status har betydning for hvor mye foreldrene støtter barna gjennom aktiviteter som høytlesing.

I en norsk studie om vokabularutvikling hos 257 femåringer, hvor 66 av barna hadde norsk som andrespråk viste resultatene at antall bøker i hjemmet predikerte barnas andrespråkvokabular i barnehagen og utvikling av vokabulardybde et år senere (Karlsen et al. 2017). Mors utdanning var derimot ikke relatert til hverken første- eller andrespråkvokabular i denne studien. I en annen artikkel med de samme flerspråklige barna ble det undersøkt hvordan tid i barnehagen, antall bøker hjemme og individuelle språkferdigheter påvirket andrespråkferdighetene (Karlsen et al. 2016). Resultatene viste at tid i barnehagen hadde positiv betydning for barnas andrespråkferdigheter både i barnehagen og på skolen et år senere. Å ha barnehageplass lot til å øke barnas muligheter til å utvikle sine norskspråklige ferdigheter.

Foreldres utdanning har også vist seg å påvirke hvordan de snakker med barna. Foreldre med høy utdanning bruker gjennomsnittlig flere ord i samtaler med barna enn foreldre med lav utdanning (Hart og Risley 1992). I en metastudie med flerspråklige barn (Melby-Lervåg og Lervåg 2014) var språkforståelse svakest hos barna som kom fra et hjem med lav sosioøkonomisk status. En årsak kan være at foreldre med høyere utdanning bruker mer situasjonsuavhengig språk og på den måten støtter språkferdigheter barna trenger på skolen. I en longitudinell studie som fulgte 19 flerspråklige barn fra de var fem år til de ble syv år (Golberg, Paradis og Crago 2008) var mors utdannelsesnivå det som best predikerte barnas vokabularutvikling. Barna til mødre med høyere utdanning hadde høyere vokabularskår og større ordforråd enn de andre barna.

Hvilket språk som blir mest brukt hjemme har også blitt undersøkt. Melby-Lervåg og Lervåg (2014) fant at i hjem der det bare ble brukt førstespråket som hjemmespråk hadde barna lavere andrespråkforståelse enn i hjem

hvor begge språk ble benyttet. I studien til Golberg et al. (2008) ble det derimot funnet at bruk av andrespråket hjemme ikke påvirket andrespråket til barna positivt. Det ble poengtert at en forklaring kunne være at foreldrenes andrespråkferdigheter var mangelfulle. I denne studien ble det funnet en moderat negativ korrelasjon ($r = -.53$) mellom mors utdanning og bruk av andrespråk hjemme. Mødre med høyere utdanning brukte i større grad førstespråket hjemme enn mødre med lavere utdanning. Karlsen og Lykkenborg (2012) bringer inn en annen dimensjon relatert til hjemmespråk og andrespråkforståelse. De har undersøkt hvilket språk norsk-pakistanske foreldrene brukte i samtaler med barna sine og når de leste bøker sammen med dem. Førstespråket ble brukt mest i hjemmet, men andrespråket ble også brukt hjemme blant annet i sammenheng med at barna startet i barnehagen. Undersøkelsen indikerte at barns aktive deltakelse i majoritetssamfunnet påvirket språk i hjemmet, og resulterte i at norsk oftere ble et hjemmespråk. Samlet sett later det til at hva som er et godt læringsmiljø i hjemmet for andrespråk hos barnehagebarn er et komplekst fenomen som kan påvirkes av en rekke faktorer.

Barnehagen som arena for andrespråklæring

Barnehagekvalitet kan ha betydning for barns utvikling. I en stor longitudinell undersøkelse ble det funnet at høy kvalitet i barnehagen hadde positiv påvirkning på barnas sosiale og intellektuelle utvikling (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart 2004; Stephen et al. 2011). Utvalget bestod av over 3000 barn hvor 11 prosent var flerspråklige. Som elleveåringer gjorde barna som hadde gått i barnehage med høy kvalitet det signifikant bedre skolefaglig, men utviklingen til de flerspråklige barna ble ikke undersøkt spesielt.

Kvalitet i den norske barnehagen er undersøkt i den longitudinelle MoBa-studien hvor over 19000 barn deltok (Lekhal, Zachrisson, Wang, Schjølberg og von Soest 2010).

Resultatene her viste positiv sammenheng mellom barnehageplass ved halvannet års alder og barnets språk ved treårsalder. Barn som gikk i barnehage hadde sjeldnere forsinket språkutvikling enn barn som ikke gikk i barnehage (Lekhal et al. 2010). 1568 av barna hadde norsk som andrespråk, og resultatene viste at blant disse barna var det en større andel som hadde forsinket språkutvikling enn blant barna som hadde norsk som førstespråk. Heller ikke i denne studien ble barnehagens betydning for de flerspråklige barna undersøkt spesielt.

Effekten av språkmiljøet i barnehagen for andrespråkutvikling ble imidlertid undersøkt i en longitudinell studie om samtalekvalitet i samlingsstund (Aukrust og Rydland 2011). Utvalget bestod av 25 barn fra 18 forskjellige barnehager som hadde tyrkisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Samlingsstunder ble videofilmet og barnehagelærernes språk ble analysert. Resultatet viste at de flerspråklige barna som ble eksponert for mange og ulike ord i samlingsstunden i barnehagen hadde et signifikant større vokabular på andrespråket i første klasse. Undersøkelsen viste også at det var forskjeller mellom barnehagelærerne i hvor mange begreper som ble brukt, forklaring av begreper og hvor komplekse samtaler de hadde med de flerspråklige barna. Samlet tyder dette på at språklæringsmiljøet i barnehagen er sentralt for andrespråkutvikling, men at læringsutbytte kan variere etter hvor god kvaliteten på språkmiljøet er.

Det er også studier som undersøker flerspråklige læringsmiljø og flerspråklige praksiser (Alstad 2016). Flerspråklige barn kan for eksempel være språkeksperter overfor barn og personale i barnehagen spesielt i sammenhenger der ikke alle involverte kan de språkene som er representert (Alstad 2016 s. 50). Det er imidlertid også funnet at barnehagen i liten grad benytter barnas flerspråklige ressurser og at en enspråklig norm ofte ligger til grunn for språkarbeidet. Det vesentlige er altså ikke hvorvidt en bruker førstespråk eller ikke, men at en bruker de ressursene som er tilgjengelige i språkmiljøet (Alstad 2016).

Studiens mål

Hensikten med vår studie var å undersøke sammenhengen mellom barnehagebarns språklige hjemmemiljø og andrespråkferdigheter. Mer presist ønsket vi å undersøke: Hvordan er sammenhengen mellom språklig hjemmemiljø (målt som tid til høytlesing, antall bøker og hvilket språk som brukes hjemme) og barnas andrespråkferdigheter (målt som vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet). Vi ønsket å undersøke om foreldrenes utdanning, barnets alder og kjønn, og hvor lenge barnet hadde hatt barnehageplass, hadde sammenheng med andrespråkferdigheter i et utvalg av barnehagebarn med ulike førstespråk.

Metode

Utvalg

Utvalget bestod av 71 flerspråklige barn med gjennomsnittsalder på 5,2 år (range 3,4–6,5 år). Det var 38 gutter og 33 jenter med i utvalget. Barna hadde gjennomsnittlig bodd i Norge i tre år, men botiden i Norge varierte fra sju måneder til over seks år. Foreldrene rapporterte at 39 av barna hadde bodd i Norge siden fødselen. I utvalget inngikk foreldre som var flyktninger og arbeidsinnvandrere, og det ble ikke skilt mellom disse gruppene.

Førstespråket ble brukt som hovedspråk hjemme for 48 av barna, mens 23 av barna brukte både førstespråket og andrespråk som hovedspråk hjemme. Ingen av barna brukte norsk som hovedspråk hjemme. I utvalget var det 22 ulike førstespråk representert. Førstespråket til 45 av barna tilhørte den indoeuropeiske språkfamilien: Fire av disse hadde et førstespråk som regnes for å ligne norsk, som engelsk og nederlandsk. Det var 33 av barna som hadde spansk, polsk, russisk, rumensk, litauisk, bulgarsk, latvisk, slovensk og slovakisk som førstespråk. 16 av disse hadde polsk som førstespråk. Åtte av barna hadde persisk og kurdisk som førstespråk. I utvalget hadde 26 av barna et førstespråk som tilhørte en annen språkfamilie enn den indoeuropeiske:

arabisk, ungarsk, tigrinja, somali, tamilsk, thai, kirundi og cebuano.

Barna hadde barnehageplass i 16 ulike barnehager på Vestlandet. Åtte av barnehagene var plassert i småbyer, mens åtte hadde en mer landlig plassering. En av barnehagene hadde baseinndeling, mens de resterende femten hadde avdelingsstruktur. Tre av barnehagene hadde to avdelinger, fire barnehager hadde tre avdelinger, fem av barnehagene hadde fire avdelinger, og to hadde fem avdelinger. Barnehagene hadde ulike satsingsområder som friluftsliv, natur, kosthold, lek, fysisk aktivitet, sosial kompetanse og kropp. Tre av barnehagene hadde mangfold som satsningsområde og to barnehager hadde kommunikasjon og språk som satsingsområde. I alle 16 barnehagene var det utdannet barnehagelærere på avdelingen, i tillegg til assistenter og fagarbeidere.

Testmateriell og prosedyre

Det ble samlet inn data ved hjelp av spørreskjema til foreldre og individuell kartlegging av barnas andrespråkferdigheter.

Spørreskjema til foreldrene om hjemmemiljøet

Hjemmemiljøet ble undersøkt ved hjelp av spørreskjema til foreldrene (appendiks I). Spørreskjema ble oversatt til foreldrenes førstespråk for å unngå språklige misforståelser. Skjemaet var todelt. Første del hadde spørsmål om bakgrunnsopplysninger, og deretter var det en del med spørsmål om lesevaner i hjemmet. Bakgrunnsopplysningene inkluderte foreldrenes utdanningsnivå, hva som var hovedspråket hjemme, antall måneder barnet hadde gått i barnehage og antall måneder barnet hadde bodd i Norge. Foreldrenes utdanningsnivå ble undersøkt gjennom at de markerte sitt høyeste utdanningsnivå på en skala (ungdomsskole = 1; videregående = 2; høyere utdanning bachelor nivå = 3; høyere utdanning master nivå = 4). Foreldre ble rangert hver for seg. Hovedspråk hjemme ble inndelt i «førstespråk som hjemmespråk» (=

0), «både første- og andrespråk hjemme» (= 1), og «andrespråk som hjemmespråk» (= 2). Det var imidlertid ingen av foreldrene som rapporterte at de bare brukte andrespråket hjemme.

I den andre delen av skjema om lesing i hjemmemiljøet, ble det spurt om hvor mange ganger i uka det ble lest for barnet og hvor mye tid som ble brukt til lesing hver gang (antall minutter). Basert på dette ble total lesetid for uken beregnet. Det ble undersøkt hvilket språk det ble lest på hjemme. Dette spørsmålet ble dummykodet til tre variabler: leser bare på førstespråk, leser på første og andrespråk, leser bare på andrespråk. I tillegg ble foreldrene bedt om å skrive antall barnebøker de hadde hjemme på førstespråket og på andrespråket.

Kartlegging av andrespråkferdigheter

Det ble benyttet tre språktester for å undersøke barnas andrespråkferdigheter: Reseptivt vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet. Dette er internasjonale språktester som er oversatt til norsk. Alle testene er mye brukt for å kartlegge språk hos barnehagebarn.

Reseptivt vokabular

Barnas reseptive vokabular ble målt ved hjelp av den norske versjonen av British Picture Vocabulary Scale II (BPVS; Dunn, Dunn, Whetton, og Burley 1997; norsk oversettelse) Lyster, Horn og Rygvold 2010). I denne testen ble barna bedt om å velge et av fire bilder som best illustrerte testordet som ble gitt muntlig. Testordene i denne testen representerer ulike områder som eksempelvis dyr, handlinger, og følelser. Testordene har en økende vanskelighetsgrad og måler breddevokabular, men det kreves ikke at barnet skal si målordet ekspressivt.

Narrative ferdigheter

Det ble brukt en norsk oversettelse av en narrative test om en buss (Bus Story; Renfrew 1997). Testmaterialet bestod av en bildebok uten tekst. Først ble barnet fortalt en historie muntlig av testleder mens det ble sett på hvert bilde i bilde-

boken. Deretter ble barnet bedt om å gjenfortelle historien med hjelp av bildene. Barnets fortelling ble tatt opp på bånd, transkribert, og deretter gitt en skår etter hvor mye informasjon barnet hadde fått med fra den originale historien.

Fonembevissthet

Vi brukte delprøven lydlikhet fra en norsk utgave av «The Comprehensive Test of Phonological Processing» (Furnes og Samuelsson 2009; Wagner, Torgesen og Rashotte 1999). I denne testen fikk barna se et bilde og høre et testord for deretter å bli bedt om å peke på det bildet (ett av tre bilder) som startet eller sluttet med den samme lyden som testordet. Eksempelvis sa testleder: «Hvilket ord begynner med samme lyd som pus? Gris, hatt eller pil?».

Prosedyre og analyse

Forespørsel om deltakelse i prosjektet ble sendt ut til barnehageansvarlige i fem kommuner på Vestlandet, som videresendte informasjon om prosjektet til aktuelle barnehager. Barna og deres foreldre ble rekruttert via barnehagene. Studien ble meldt NSD og informert samtykke ble innhentet fra foreldre, barnehagelærere og styrere før datainnsamling startet. For å sikre at foreldrene forstod hva deltakelse innebar for barna og dem selv, ble samtykkeskjema og informasjon oversatt til ulike språk. Barnas andrespråkferdigheter ble kartlagt individuelt i barnehagene av artikkelforfatterne i løpet av en økt som varte fra 20–40 minutter. Barna som ønsket det hadde med seg barnehagelærer som trygghet under testene. Spørreskjema til foreldrene ble administrert ved hjelp av barnehagelærerne. Datamaterialet ble kodet av artikkelforfatterne og uenighet eller uklarheter i kodingen ble diskutert med alle. I analysene ble det brukt SPSS 24 for å gjøre Spearman bivariate korrelasjoner (fordi alle variablene ikke var kontinuerlige) og Stata 15.1 for å gjøre en robust regresjonsanalyse med de tre andrespråkmålene som uavhengig variabler.

Resultater

Tabell 1 viser de deskriptive dataene fra studien. De deskriptive målene på barnas andrespråkferdigheter viser at vokabular-kunnskap og narrative ferdigheter varierte mye i utvalget, og videre at fonembevissthet var begrenset. Den gjennomsnittlige skåren på reseptivt vokabular i vårt utvalg var i samme størrelsesorden som de flerspråklige barnehagebarna (gjennomsnitt 32,15, SD 11,33) i studien til Karlsen et al. (2016, s. 411). Dette var langt under den gjennomsnittlige skåren til de enspråklige barna i studien (gjennomsnitt 57,56, SD 14,34; Karlsen et al. 2016).

Barna ble lest for i gjennomsnitt 1 time og 52 minutter i løpet av uken. Det var stor variasjon i hvor lenge det ble lest for barna: fire av hjemmene leste ikke for barna, mens et av hjemmene leste syv timer i uken. I 30 av hjemmene rapporterte foreldrene at de leste kun på barns førstespråk, i 32 av hjemmene ble det lest på begge språk, og i ni av hjemmene leste foreldrene bare på andrespråket. Det var flere bøker på barnas førstespråk enn andrespråk. I gjennomsnitt hadde hvert hjem 16 bøker på førstespråk og ti bøker på andrespråket. Imidlertid var det stor variasjon i antall bøker i hjemmene. I 14 av hjemmene rapporterte foreldrene at de ikke hadde bøker på førstespråket, mens ti av hjemmene hadde over 40 bøker på førstespråket. Ingen bøker på andrespråket ble rapportert i ni hjem, mens bare fire hjem hadde flere enn 40 bøker på andrespråket. I seks hjem var det ingen barnebøker.

Foreldrenes høyeste utdanningsnivå varierte. 20 prosent av foreldrene hadde utdanning på ungdomsskolenivå, 54 prosent hadde fullført videregående som høyeste utdanning, og 26 prosent hadde høyere utdanning fra høgskole eller universitetet. Utvalgets utdanningsnivå var noe lavere enn landsgjennomsnittet, som viser at 33 prosent av den norske befolkningen har høyere utdanning og 38 prosent har videregående som høyeste utdanning (Statistisk sentralbyrå 2016).

Tabell 1.

Hjemmemiljø, tid i barnehage og språktester: gjennomsnitt, standard avvik, og reliabilitet raskåre

Variabel (maksimum)	Gjennomsnitt	SD	Range	α
Andrespråkferdigheter				
BPVS (144)	32,76	14,34	2-68	,945
Narrativ	7,24	5,67	0-28	,827
Fonembevissthet (20)	2,87	3,34	0-15	,854
Hjemmemiljø				
Tid høytlesing (min/uke)	111,68	78,36	0-420	
Antall bøker S1	15,81	19,16	0-80	
Antall bøker S2	9,71	14,64	0-100	
Leser S1	0,42	,49	0-1	
Leser S1 og S2	0,45	,50	0-1	
Leser S2	0,13	,36	0-1	
Foreldres utdanning				
Mors utdanning (4)	2,13	,79	1-4	
Fars utdanning (4)	2,07	,70	1-4	
Tid i barnehage (mnd)	31,82	15,42	6-62	
Botid (mnd)	38,21	19,94	7-77	

Note. S1 = førstespråk. S2 = andrespråk. α = cronbachs alfa, reliabilitet (verdi over $\alpha = ,80$ er regnet som god intern test-konsistens).

Tabell 2 viser korrelasjoner mellom andrespråkferdigheter, variabler i hjemmemiljøet, og bakgrunnsvariabler. Det var medium til sterke signifikante korrelasjoner mellom de tre andrespråkvariablene. Vi fant en positiv sammenheng mellom foreldre som leste høyt på begge språk og barnas andrespråkvokabular og fonembevissthet. Det var en negativ sammenheng mellom høytlesing bare på morsmål og andrespråkferdighetene, men det var derimot ikke signifikant sammenheng mellom høytlesing på andrespråket og andrespråkferdighetene. Det var heller ikke signifikant sammenheng mellom andrespråkferdighetene og hjemmespråk. Det var en liten, men signifikant sammenheng mellom tid brukt til høytlesing og barnas fonembevissthet.

Videre var det en liten, men signifikant korrelasjon mellom antall bøker på førstespråk og andrespråk. Det var sammenheng mellom høytlesing på morsmål og antall bøker på morsmål, og mellom høytlesing på begge språk og antall bøker på andrespråket. Det var en medium signifikant sammenheng mellom foreldrenes utdanning og antall bøker på før-

stespråket, og liten signifikant sammenheng mellom foreldres utdanning og tid brukt til høytlesing. Det vil si at foreldre (særlig mor) med høyere utdanning har flere bøker på førstespråket. Foreldres utdanning hadde derimot ikke direkte betydning for barnas andrespråkvokabular.

Analysene viste en korrelasjon mellom hjemmespråk og kun lesing på morsmål, det vil si at der morsmålet var hovedspråk hjemme, så ble det også lest på morsmålet. På sammen måte var det en sammenheng mellom bruk av andrespråk hjemme og andrespråk som lesespråk.

Som forventet var det medium signifikante sammenhenger mellom barnets alder, hvor lenge han eller hun hadde gått i barnehagen, botid i Norge og andrespråkferdigheter. Det var en svært høy korrelasjon mellom botid og tid i barnehagen, noe som viser at barna startet i barnehagen tidlig dersom de var født i Norge eller om de var født rett etter at familien bosatte seg i Norge. Kjønn hadde ikke signifikant sammenheng med noen av språkvariablene eller hva som ble tilbudt i hjemmemiljøet.

Tabell 2.

Korrelasjoner mellom andrespråkferdigheter, språklig hjemmemiljø, og bakgrunnsvariabler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Vokabular	-														
2. Fonem- bevissthet	,61**	-													
3. Narrativ	,74**	,56**	-												
4. Tid høytlesing	,04	,26*	,13	-											
5. Leser S1	-,35**	-,28*	-,17	,16	-										
6. Leser S1 og S2	,28**	,36**	,17	,03	-,78**	-									
7. Leser S2	,10	-,11	,01	-,28*	-,33**	-,35**	-								
8. Bøker S1	,07	,22	,20	,58**	,26*	,03	-,42**	-							
9. Bøker S2	,20	,22	,22	,20	-,25*	,26**	-,01	,33**	-						
10. Hjemme språk	,17	,04	,01	-,08	-,47**	,22	,37**	-,2**	,03	-					
11. Mors utdanning	,04	,01	,11	,25*	-,08	,02	,09	,46**	,21	,08	-				
12. Fars utdanning	,22	,20	,23	,30*	-,12	,12	-,01	,41**	,27**	,01	,47**	-			
13. Alder	,44**	,38**	,58**	,03	-,05	,12	-,11	,26*	,17	,01	,01	,09	-		
14. Tid bhg	,51**	,47**	,69**	,14	-,21	,13	,11	,23	,21	-,02	,14	,20	,47**	-	
15. Kjønn	,06	,11	-,15	,11	-,01	,05	-,07	,07	,05	,04	,10	-,04	-,03	,03	-
16. Botid	,49**	,48**	,65**	,07	-,19	,15	,06	,18	,26	,02	,09	,15	,47**	,85**	,13

Note. S1 = førstespråk. S2 = andrespråk. Utd = utdanning. Bhg = barnehage. * = $p < .05$, ** = $p < .01$.

For å undersøke mer presist hva i det språklige hjemmemiljøet som predikerte barnas andrespråkferdigheter gjennomførte vi regresjonsanalyser med de tre andrespråkvariablene (vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet) som avhengig variabel i hver sin modell (tabell 3). Fordi utvalget i vår studie var lite ble det lagt inn forklaringsvariabler basert på signifikante sammenhenger i korrelasjonsanalysen: Tid brukt til høytlesing hjemme, lesing på S1 og S2, hjemmespråk, barnets alder og tid barnet hadde gått i barnehagen. Det ble foretatt en visuell sjekk av histogram, standardisert residualplot og scatterplot av standardisert residual og predikert verdi av avhengig variabel. Det var ingen tegn til multikollinearitet mellom de predikerende variablene i modellene (korrelasjonene var langt under ,80; VIF langt under 10 og toleransestatistikk godt over 0,2; Field 2011). Analyser av standardiserte residualer viste ingen case med verdi over 3 for vokabular, men en case hadde verdi 3,7 i fonembevissthet og en annen case hadde verdi 3,5 i narrative ferdigheter, noe

som antydte statistiske 'uteliggere'. De avhengige variablene var alle kvantitative og kontinuerlige, men blant de uavhengige variablene var hjemmespråk og lesespråk (leser på begge språk) dummykodet. Det ble utfra dette valgt å bruke en robust regresjonsmodell.

I regresjonsmodellene ble henholdsvis 35 prosent av variasjonen i andrespråk vokabular, 28 prosent av ferdigheter i fonembevissthet og 49 prosent av narrative ferdigheter forklart. Resultatene viste at den eneste variabelen fra språkmiljøet hjemme som predikerte andrespråket var tid til høytlesing. Mer tid til høytlesing og lesing på begge språk hjemme, hadde en signifikant påvirkning på fonembevissthet i norsk hos barna. For vokabular var det bare tid i barnehagen som hadde signifikant sammenheng. Det vil si at barnets andrespråkvokabular var større jo lengre han eller hun hadde gått i barnehagen (en måned mer i barnehagen gav 0,38 poeng høyere skåre på vokabulartesten). Tid i barnehagen hadde sammenheng med fonembevissthet og narrative ferdigheter også. Barnets alder slo ut som en signifikant predik-

tor for narrative ferdigheter. Jo eldre barnet var, desto bedre skår på gjenfortelling. Alder

predikerte derimot ikke vokabular eller fonembevissthet.

Tabell 3.

Prediktorer av vokabular, fonembevissthet og narrative ferdigheter på andrespråket

	Robust coef.	95% CI	β	p
Reseptivt vokabular				
R² = ,35, F (6, 65) = 6,41				
Konstant	-2,55	[-27,31, 22,19]		
Tid høytlesing	0,01	[-0,03, 0,03]	,01	,88
Lesespråk	5,62	[-0,43, 11,68]	,20	,07
Hjemmespråk	2,77	[-3,46, 9,01]	,09	,38
Alder	0,32	[-0,09, 0,74]	,19	,13
Tid i barnehagen	0,36	[0,12, 0,59]	,38	,01
Fonembevissthet				
R² = ,23, F (5, 65) = 7,42				
Konstant	-2,83	[-7,31, 1,65]		
Tid høytlesing	0,01	[0,001, 0,016]	,21	,02
Lesespråk	1,77	[0,19, 3,35]	,27	,03
Hjemmespråk	-0,27	[-1,75, 1,20]	-,03	,71
Alder	0,03	[-0,05, 0,11]	,08	,47
Tid i barnehagen	0,06	[0,02, 0,11]	,31	,01
Narrative ferdigheter				
R² = ,48, F (5, 61) = 7,73				
Konstant	-11,98	[-21,52, -2,45]		
Tid høytlesing	0,01	[-0,01, 0,02]	,07	,42
Lesespråk	0,54	[-1,43, 2,52]	,04	,59
Hjemmespråk	0,36	[-1,68, 2,39]	,03	,73
Alder	0,21	[0,06, 0,36]	,32	,01
Tid i barnehagen	0,16	[0,09, 0,24]	,46	,001

Note. CI = Konfidens intervall. β = standardisert beta

Diskusjon

Hensikten med studien var å undersøke sammenhenger mellom andrespråkferdigheter og språklige hjemmemiljø for flerspråklige barnehagebarn. Resultatene fra korrelasjonsmatriksen viste signifikante positive sammenhenger mellom reseptivt andrespråkvokabular og fonembevissthet og at barna ble lest for på flere språk hjemme, og mellom fonembevissthet på andrespråket og tid brukt til høytlesing hjemme. Vi fant derimot ingen signifikante sammenhenger mellom barnas andrespråk-

ferdigheter og hva som ble tilbudt i språkmiljøet i form av antall bøker eller hva som ble brukt som hjemmespråk. Det kan ha sammenheng med at studien er liten, som igjen påvirker signifikans, eller med måten vi har undersøkt hjemmemiljøet på (via spørreskjema). Vi fant heller ikke forskjeller i andrespråkferdigheter eller språkmiljø hjemme utfra barnets kjønn. Når andrespråkferdighetene og det språklige hjemmemiljøet ble undersøkt i regresjonsmodeller, fant vi at tid til høytlesing og høytlesing

på begge språk hadde signifikant sammenheng med fonembevissthet, noe som kan tyde på høytlesing øker barnas oppmerksomhet mot lyder i språket og gjør barna mer oppmerksom på forholdet mellom skrift og lyd. Hvilket språk som ble brukt hjemme predikerte ikke andrespråkferdighetene. Samlet ser det ut som om språkmiljøet i hjemmet kan ha noe påvirkning på barnas andrespråkferdigheter, men at tid i barnehage og barnas alder er det som predikerer andrespråket best.

Internasjonalt er det flere studier som har sett på forhold knyttet til sosioøkonomisk status (målt som utdanning, yrke eller inntekt), barns språklige hjemmemiljø og barnas språk (Burgess et al. 2002; Hart og Risley 1992). Det er derimot færre studier som har undersøkt dette blant flerspråklige barn, og resultatene har vært sprikende (Golberg et al. 2008; Karlsen et al. 2017; Melby-Lervåg og Lervåg 2014). I likhet med Karlsen et al. (2017) viste ikke vår studie signifikante sammenhenger mellom foreldrenes utdanning og barnas andrespråkferdigheter. Det var derimot en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanning og hvor mange bøker de hadde på barnas førstespråk, og mellom foreldrenes utdanning og tid til høytlesing. Dette kan tyde på at foreldre med høyere utdanning er mer opptatt av høytlesing, og da særlig på førstespråket. Det er også i samsvar med studien til Hemmereichs et al. (2017) om at foreldre med høyere utdanning er mer opptatt av lesing i barnehagealder. Sett i lys av en felles underliggende språkferdighet som base for begge språk (Cummins 2000), ville høytlesing hjemme kunne styrke barnas begrepsapparat og dermed ha en positiv påvirkning på barnas andrespråk. I motsetning til Karlsen et al. (2017) fant vi ikke en signifikant sammenheng mellom antall bøker og andrespråkferdigheter. I vårt utvalg hadde barna 22 ulike førstespråk og det var stor variasjon i hvor mye foreldrene rapporterte at de leste hjemme. Dette kan skyldes kulturelle lesevaner, tilgang på bøker på ulike språk og økonomi. Seks av foreldrene rappor-

terte også at de ikke hadde noen barnebøker hjemme. I vårt skriftspråkfokuserte samfunn er dette et viktig funn da det understreker betydningen av at barnehagen arbeider målrettet med høytlesing for alle barn. Barnehagelærer kan ikke ta som en selvfølge at alle hjem har barnebøker og at alle barn blir lest for hjemme.

Et hovedfunn i vår studie er at antall måneder barnet hadde gått i barnehagen hadde sterk sammenheng med vokabular, fonembevissthet og narrative ferdigheter. Barna i utvalget gikk i 16 barnehager med ulike faglige profiler og de arbeidet trolig ulikt med språkstimulering. Likevel predikerte tiden barnet var i barnehagen andrespråkferdighetene, noe som understreker barnehagens betydning som språkstimuleringsarena for flerspråklige barn. Dette funnet er i samsvar med den norske studien til Karlsen et al. (2016), som også fant at tid i barnehagen predikerte narrative ferdigheter helt opp i første trinn. Barn i barnehagen inngår i språklig samspill hele dagen, fra hverdagssituasjoner som måltid, garderobe og lek til de mer formelle læringssituasjonene som samlingsstund og temaarbeid. Det er likevel slik at selv om barnehageplass ser ut til å være positivt for andrespråkferdigheter, viser ikke resultatene våre at barnehageplass alene gir barna aldersadekvate andrespråkferdigheter. Vi vil også påpeke at resultatene viser svært høy korrelasjon mellom botid og tid i barnehagen, noe som tyder på at norskspråket læres også andre steder enn i barnehagen, slik som på butikken, i aktiviteter i nabolaget og i andre situasjoner hvor andrespråket blir brukt.

I Rammeplanen blir det presisert at barnehagen skal støtte barnas andrespråkutvikling (KD 2017), men mandatet til barnehagen er ganske vidt og legger få føringer på hvordan dette skal gjøres. De siste års økning av antall flerspråklige barn i barnehagen utfordrer barnehagelæreres enspråklige pedagogiske strategier hvor det bare arbeides med norskspråket. Skal barnehagen legge til rette for at språklæring skal bygge på det barna allerede kan, må barnehagelæreren ha kunnskap om barnas førstespråk

og knytte andrespråket til barnas eksisterende språklige erfaringer og ferdigheter. Da vil transfer knyttet til begrepslæring og ordforråd kunne styrkes, gjennom at støtte på førstespråket virker positivt inn på andrespråket (Cummins 2000, 2007). På den måten vil også barnehagen kunne ta i bruk tospråklige strategier. Dette vil eksempelvis kunne være at barnet møter samme sanger og bøker både på morsmål og andrespråket, og at ord og tekster utforskes på ulike språk. Denne språklige utforskningen vil kunne forsterke det flerspråklige læringsmiljøet hvor alle tilgjengelige språklige ressurser blir tatt i bruk (Alstad 2016).

Lillejord et al. (2017) mener at noen barnehagelærere overlater andrespråklæring til tilfældigheter i den tro at språket kommer av seg selv uten ekstra innsats. En annen årsak til at barnehagens språkopplæring ofte overlates til tilfældighetene, kan være at vår nordiske barnehagemodell bygger på barnas valgmulighet og interesser som grunnlag for deltakelse i aktiviteter, og at dette kan påvirke språkarbeidet. Dette vil kunne slå uheldig ut for de flerspråklige barna som i liten grad har erfaring med boklesing. Ikke alle barna i vår undersøkelse hadde barnebøker hjemme, og det kan tenkes at denne aktiviteten var fremmed for dem og at de derfor i liten grad tok initiativ eller viste interesse for dette i barnehagen. Lillejord et al. (2017) skriver videre at det er spesielt viktig at alle barnehagelærere har et ansvar for at barn som lærer norsk som andrespråk er språklig aktive. For å øke kvaliteten på språkarbeidet må barnehagelærere ha nok kunnskap om hva og hvordan hun skal støtte flerspråklig utvikling (Lillejord et al. 2017), og utvikle tverrspråklige praksiser (Alstad 2016). For eksempel har to norske studier vist at dialogisk lesing kan være godt egnet til å styrke barnas andrespråklæring i barnehagen (Hofslundsengen, Bøyum og Haukedal 2017; Rogde, Melby-Lervåg og Lervåg 2016). Dette er planlagte språkstimuleringsiltak som ser ut til å kunne øke andrespråklæringen i barnehagen ytterligere. Videre vil systematisk arbeide med

voksenrollen som språkmodell i form av et rikt vokabular og hyppige begrepsforklaringer, i tillegg til å sørge for at de flerspråklige barna inngår i mer komplekse samtaler (Aukrust og Rydland 2011) kunne være en måte å heve kvaliteten på språkarbeidet i barnehagen.

Studiens begrensinger

Studien har flere begrensinger. Det er et relativt lite antall barn som er undersøkt, noe som medfører en fare for at sammenhenger ikke blir signifikante, særlig med komplekse analyser. For eksempel er det sammenheng mellom vokabular og alder i korrelasjonsanalysen, men i regresjonen blir dette forholdet ikke signifikant. På bakgrunn av dette har vi valgt å bruke en robust regresjonsanalyse for å sikre et mest mulig riktig resultat. Vi vil også påpeke at sammenhengen mellom språkbruk og andrespråk er et sammensatt fenomen, noe som kan medføre at våre konklusjoner kan bli for enkle, og eventuelle generaliseringer må foretas med stor forsiktighet. Barnas språkferdigheter på førstespråk er ikke undersøkt, noe som kunne gitt et mer helhetlig bilde av språkutviklingen. Våre data viser bare andrespråkferdigheter på et bestemt tidspunkt. Det kan være at faktorer i hjemmemiljøet hadde vist seg å ha større betydning om vi hadde fulgt barnas andrespråkutvikling over tid. En begrensning med studien er at informasjonen om språkmiljøet ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema til foreldrene. Svarene kan være påvirket av sosialt ønskede svar, noe som kan medføre at foreldrene har overestimert faktorer som tid til høytlesing og antall bøker. Spørreskjema hadde også en grov inndeling i svaralternativ for hovedspråk hjemme (morsmål, andrespråk eller begge), som ikke fanger opp nyanser. Det er sannsynlig at begge språk til en viss grad også brukes hjemme, og kanskje brukes ulikt mellom søsken og foreldre. Våre spørsmål om høytlesing hjemme har også bare handlet om tid brukt til lesing, og ikke om hvordan foreldrene leser, for eksempel hvilke spørsmål foreldre stiller underveis i lesingen eller om det også er sam-

taler om bokstaver og skrift. I tillegg har vi ikke undersøkt barnehagens didaktiske språkarbeid, som høytlesing, samtalestøtte og språkgrupper, noe som også kunne vært sentralt i forståelsen av andrespråkutviklingen.

Konklusjon

Selv om språklig hjemmemiljø er regnet som den mest sentrale læringsarenaen for små barn ser det ut til at læringsmiljøet i barnehagen i større grad har betydning for flerspråklige barns andrespråksferdigheter. Når barnehagen er hovedarena for flerspråklige barns læring av norsk som andrespråk, er det sannsynlig at de får mindre språklig stimulering på andrespråket enn enspråklige barn som møter førstespråket både hjemme og i barnehagen (Aukrust og Rydland 2011; Melby-Lervåg og Lervåg 2014). Dette kan innebære at de flerspråklige barna må lære seg andrespråket raskere og mer effektivt enn det enspråklige barn må, fordi de møter det på færre arenaer. Mengden språklig stimulering kan slik sett være en av årsakene til at barna i vår undersøkelse hadde bedre andrespråksferdigheter jo lengre de hadde gått i barnehagen.

Studiens implikasjoner for foreldre med flerspråklige barn er først og fremst at barnehageplass er sentralt for andrespråkutviklingen, og at høytlesing på begge språk hjemme er positivt for andrespråket. En annen praktisk implikasjon av studien er at barnehagelærere må få mer kunnskap om barns flerspråklige

utvikling og den betydningen andrespråkstimulering i barnehagen har. Gjennom fokus på dialogisk lesing, lek og samtaler i barnehagen blir barna eksponert for andrespråket. Våre funn viser at barnehageplass kan ha en positiv betydning for andrespråket, men det trengs mer forskning om hvordan barnehagen kan utfylle det språklige hjemmemiljøet, og fylle rollen som språklig hovedarena for flerspråklige barn. For barnehagebarn kan hjemmemiljøet og barnehagemiljøet være språklæringsarenaer som sammen styrker barnets helhetlige språklæring.

Med mange ulike førstespråk i barnegruppen kan det være vanskelig for barnehagelæreren å støtte barnas flerspråklige utvikling i praksis. Gjennom å utvikle flerspråklige strategier der en utforsker de ulike språkene som finnes i barnegruppen kan man skape anerkjennelse og interesse for ulike språk (Alstad 2016). Den økende andelen flerspråklige barn i norske barnehager må også få konsekvenser for hvordan barnehagelærerutdanningen behandler tema om flerspråklige barn, særlig med tanke på at de andrespråksferdighetene som barna tilegner seg i barnehagen kan ha stor innvirkning på hvordan de vil klare seg senere i skolen.

Takk

Takk til professor Arne Lervåg, Universitetet i Oslo, for kommentarer og hjelp med statistiske analyser.

Appendiks I. SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvor lenge har barnet bodd i Norge? _____
2. Hva slags utdanning har du/dere? Sett kryss på høyest fullførte utdanning.
Mor: Far:
☐ ☐ grunnskole
☐ ☐ videregående skole
☐ ☐ høgscole/universitetsutdanning bachelor
☐ ☐ høgscole/universitetsutdanning master
3. Hva er barnets morsmål? _____
4. Hvor lenge har barnet gått i barnehage? _____ måneder
5. Hvor lenge har barnet bodd i Norge? _____ måneder
6. Er norsk eller morsmålet hovedspråket hjemme?
☐ Norsk ☐ Morsmål ☐ Begge

Lesevaner i hjemmet

1. Hvor mange ganger i en typisk uke leser dere til barnet?
0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ ganger
Hvor mye tid bruker dere på høytlesing for barnet hver gang? _____ min
Hvilket språk leser dere på? _____
2. Hvor mange barnebøker har dere hjemme på morsmål? _____
3. Hvor mange barnebøker har dere hjemme på norsk? _____

Referanser

- Alstad, G. T. 2016. *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver og barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aukrust, V. G. og Rydland, V. 2011. Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(4): 198–207.
- Berggren, H. og Tenfjord, K. 2005. *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. og Lonigan, C. J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* 37(4): 408–426.
- Bøyesen, L. 2014. Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket – En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011). *Norsk pedagogisk tidsskrift* 04: 286–297.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matter Ltd.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10(2): 221–238.

- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C. og Burley, J. 1997. *British picture vocabulary scale (version 2) [Vokabulartest for barn]*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Field, A. 2011. *Discovering statistics using SPSS*. Third edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Furnes, B. og Samuelsson, S. 2009. Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade 1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading* 32(3): 275–292.
- Golberg, H., Paradis, J. og Crago, M. 2008. Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics* 29: 41–59.
- Hart, B. og Risley, T. R. 1992. American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environment. *Developmental Psychology* 28(6): 1096–1105.
- Haukedal, K. S. og Hofslundsengen, H. 2011. Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle læringssituasjoner. *FoU i praksis*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. og Kavadias, D. 2017. The relationship between parental involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review* 69(1): 85–101.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S. og Haukedal, K. S. 2017. Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research* 3(2): 1–16.
- Hood, M., Conlon, E. og Andrews, G. 2008. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology* 100(2): 252–271.
- Karlsen, J. og Lykkenborg, M. 2012. Språkbruksmønsteret i norsk-pakistanske familier. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 7(1): 53–83.
- Karlsen, J., Geva, E. og Lyster, S. A. 2016. Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner's narrative production. *Applied Psycholinguistics* 37(5): 1117–1145.
- Karlsen, J., Lyster, S. A. og Lervåg, A. 2017. Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten-school transition. *Journal of Child Language* 44(2): 402–426.
- KD 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjølberg, S. og von Soest, T. 2010. Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. *Journal Early Child Development and Care* 181(8): 1007–1019.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. og Børte, K. 2017. *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. 3: Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lyster, S. A., Horn, E. og Rygvold, A. L. 2010. Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II. *Spesialpedagogikk* 09: 35–43.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K. og Tziraki, N. 2013. Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly* 28(4): 692–703.
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. 2011. Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading* 34(1): 114–135.
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. 2014. Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin* 140(2): 409–433.
- Mitchell, R., Myles, F. og Mardsen, E. 2013. *Learning Second Language Theories*. 3 utgave. Oxon, UK: Routledge.
- Niklas, F. og Schneider, W. 2013. Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology* 38(1): 40–50.

- Niklas, F., Taylor, C. og Schneider, W. 2015. Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research* 71: 75–85.
- Paradis, J. 2007. Early bilingual and multilingual acquisition. I: P. Auer og L. Wei., red. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, Tyskland: Walter de Gruyter GmbH & co.: 15–44.
- Ragnhildstveit, S. 2017. *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d). Bergen: AIT Bjerch AS. Universitetet i Bergen.
- Renfrew, C. 1997. *Bus story test – A test of narrative speech [Språktest for barn]*. Bicester, England: Winslow Press.
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. 2016. Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 9(1): 150–170.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. og Mayo, A. Y. 2010. The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics* 31(1): 117–140.
- St. meld.nr. 41. (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå 2016. Befolkningens utdannelsesnivå, 1. oktober 2015. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/utniv>
- Statistisk sentralbyrå 2019. Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikk/barnehager>
- Stephen, C., Ang, L., Brooker, L., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., og Taggart, B. 2011. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of early childhood research* 9(2): 109–124.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., og Taggart, B. 2004. The Effective provision of pre-school Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. *RESEARCH Brief online* 2004.
- Sørland, K. 2016. Norsk som andrespråk. I: M. Rønning, K. Sørland og O. Vaagen, red. *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Oslo: Cappelen Damm: 189–227.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. og Rashotte, C. A. 1999. *The comprehensive test of phonological processes (CTOPP) [Språktest for barn]*. Austin, TX: PRO-ED.

Forfatterpresentasjon

Hilde Hofslundsengen, førsteamanuensis, er utdannet barnehagelærer og har PhD i spesialpedagogikk. Hun underviser om barns språkutvikling ved barnehagelærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Hennes forskningsinteresser er barns flerspråklige utvikling, tidlig skriving, språk- og kommunikasjonsvansker. E-post: Hilde.Hofslundsengen@hvl.no

Sigrid Bøyum, førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet, er utdannet allmennlærer og har hovedfag i sosiologi. Hun arbeider ved barnehagelærerutdanningen og underviser i fagene samfunnsfag, organisasjonskultur og ledelse. Hennes forskningsinteresser er barn og språk, kultur og mangfold, foreldresamarbeid, kjønn og reproduksjon av ulikhet. E-post: Sigrid.Boyum@hvl.no

Kjersti Sandnes Haukedal, førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet, og har arbeidet med barnehagelærerutdanning siden 1993. Hun er utdannet barnehagelærer og har mastergrad i organisasjon og ledelse. Hennes forskningsinteresser er ledelsesfeltet i barnehage og skole, barnehagen som læringsarena og utdanningspolitikk. E-post: Kjersti.Haukedal@NLA.no

Organisering av föräldrasamverkan i ett ojämlikhetsperspektiv

Anna Rapp

Sammanfattning

Föräldrars socioekonomiska bakgrund har stor betydelse för hur väl barn tillägnar sig sin skolgång. Ett av skolans uppdrag är att bidra till jämlik utbildning och att utjämna social ojämlikhet. Detta förväntas bland annat ske genom ett samarbete mellan skola och hem. I ett neoinstitutionellt perspektiv kan man betrakta skolor som organisationer som påverkas av normsystem i sin omgivning. På så vis kommer de normer som finns i skolornas upptagningsområde att påverka hur de organiserar sin verksamhet. Föräldrasamverkan är en av många företeelser som kräver den typen av organisering. Den här studien visar att skolor i hög grad påverkas av sin institutionella omgivning när det handlar om samarbete mellan skola och hem. Det är stora skillnader mellan en utvald norsk och finsk kommun, men också mellan skolor belägna i utsatta områden och skolor i mer privilegierade områden. En generell trend mot kundorientering förstärker skillnaderna i hur samverkan hanteras, speciellt den norska kontexten.

Organization of parents' involvement in a social inequality perspective

Abstract

Parents' socioeconomic background is of great importance in regards to how well children are allocating their schooling. One of the core missions of the school system is to contribute to equal education and equalization of social inequality. This is generally assumed to take place in the collaboration between school and home. From a neo-institutional perspective, schools are seen as organizations affected by norms in their local environment. In this way, prevailing norms in the school neighborhood will be a significant factor in how they organize their activities. This study shows that schools are affected by their institutional environment when it comes to cooperation between school and home. There are major differences between a selected Norwegian and Finnish municipality, but also between schools located in resource-deprived areas and schools in more privileged areas. A general trend of customer orientation reinforces the differences in the management of cooperation, especially in the Norwegian context.

Introduktion

I den nordiska skolmodellen förväntas skolan ha starka kopplingar till olika delar av den sociala välfärden (Stortingsmelding 21, 2017; Telhaug, 2007; Antikainen, 2006; Vidje, 2012). Tillsammans är dessa kopplingar mellan skola och social välfärd tänkta att skapa ett

skyddsnät som ska tillvarata individens säkerhet, välmående och utveckling.

Ett av de subsystem som finns på skolan, och vars funktion är att bidra till individens integration i systemet, är samarbetet mellan hem och skola. Kravet om samarbete finns nedskrivet

i såväl den norska som den finska skollagen, med skillnaden att det i den norska skollagen uttryckligen är skolans ansvar att få ett samarbete till stånd. Omfattande forskning visar att föräldrars socioekonomiska bakgrund har betydelse för hur deras barn tar sig genom skolan. Dessutom finns flera studier som undersöker samarbetet mellan skola och hem och som pekar på fördelar och resultat av föräldrasamarbete. Några forskare kommer, mot bakgrund av de resultat som föräldrainvolvering antas ha, med goda råd kring hur föräldrasamarbetet bör genomföras (Nordahl, 2007; Drugli och Nordahl, 2016). Trots omfattande evidens för att socioekonomisk bakgrund har stark betydelse för hur elever genomför skolgången, och trots goda politiska intentioner, så består problematiken, samtidigt som den förstärks på vissa områden. Få studier har i samband med detta fokuserat på hur skolan organiserar sig och skapar institutioner kring föräldrasamverkan och vilken betydelse föräldrars socioekonomiska bakgrund har (Rapp, 2018). Eftersom det är skolan som tillsammans med föräldrarna, ska hantera egaliseringsuppdraget, så är det viktigt att studera hur skolorna samarbetar med föräldrar.

Hur skolor organiserar sig för att värna om samarbetet med hemmet varierar både mellan länder och från skola till skola. Den finska skolan har fått mycket uppmärksamhet i media för sina prestationsresultat i olika internationella tester (OECD, 2011; OECD 2018). Även om norsk skola på intet sätt underpresterar i sådana tester, så lyckas ändå finsk skola bättre både med utjämningen av prestationsresultat på basis av individers socioekonomiska bakgrund och mellan skolor. I det perspektivet blir det särskilt intressant att studera hur skolor i de två länderna hanterar anpassningen mellan individ och system genom samarbetet mellan skola och hem. För att förstå hur olika system är organiserade i ett socialt ojämlikhetsperspektiv tar den här studien utgångspunkt i fyra olika skolor i utsatta respektive privilegierade områden. Den här artikeln riktar fokus mot

hur skolor i olika sociodemografiska områden i Norge och Finland organiserar systemet för föräldrainvolvering.

Social reproduktion genom socioekonomisk bakgrund

Skolans samhällsuppdrag att bidra till utjämning av sociala skillnader är delvis problematisk. Tidigare forskning har studerat reproduktion av social ojämlikhet genom skolsystemet. Forskningen visar ofta att den nordiska skolan, på samma sätt som i andra väl utvecklade ekonomier, förstärker sociala skillnader och bidrar till social reproduktion (Bakken, 2004, 2009; Opheim, Gjerustad och Sjaastad, 2013). Ett resultat som återkommer i de flesta studier på temat är att socioekonomisk och sociokulturell bakgrund har inverkan på elevers prestationsresultat i skolan (Grønmo och Onestad, 2013; Sirin, 2005). Socio-demografi, skolkultur och dolda läroplaner, eller en obalans mellan barnens sociala tillhörighet i familjen och de normer och värderingar som skolan står för (Coleman, 1966); Bourdieu, 1979; Broady, 1981; 1998) tros ha betydelse för integreringen mellan barnet och skolan samt för hur föräldrar engagerar sig i skolan. Föräldrarnas olika typer av resurser (kapital) bestäms utifrån vem som representerar, har makt och kontroll över rådande samhällsordningar i en specifik kultur. Barn från familjer med annan typ av habitus jämfört med den som skolan representerar har ofta svårare att förstå och tillägna sig utbildningar (Broady, 1998; Willis, 1977; Bourdieu, 1979, 1994; Bourdieu och Wacquant, 1996; Danielsen och Nordli Hansen, 1999).

Utbildningssociologen Boudon (1974) poängterar att utbildning har olika värde för elever med olika social bakgrund. Motivationen för att prestera i skolan är kopplad till de normer och värderingar som den unge influeras av i hemmet och närmiljön (Markussen, 2009).

Föräldrar med arbetarklassbakgrund ser oftare lärare som huvudansvariga för sina barns utbildning och de är mindre intresserade av skolämnen, litteraturen och själva

utbildningsprocessen. Detta antas stå i stark kontrast till medelklassföräldrar som i högre grad uppfattar utbildning som ett delat ansvar mellan hem och skola. Dessa föräldrar är förtroliga med samhällets hegemoniska kulturella koder som representeras av den dolda läroplan som genom en gemensam habitus för lärare och medelklassens elever bidrar till att reproducera eller förstärka social ojämlikhet (Lareau, 2011; Broady, 2007).

Trots att så omfattande forskning genom lång tid har visat hur föräldrars socioekonomiska bakgrund har betydelse för elevers möjligheter till en vällyckad skolgång, så har inte skolan lyckats med sitt egaliserande uppdrag. Det är i utbildningssystemet som mål om egalisering förverkligas och omsätts i praktiken genom komplexa processer av organisering.

Föräldrars betydelse för reproduktion av social olikhet

Föräldrainvolvering antas allmänt bidra till bättre inlärning, ökad trivsel, färre beteendeproblem, lägre frånvaro, goda relationer till klasskamrater och lärare, positiv hållning till skolan, bättre läxläsningssvanor, tillit och gott informationsflöde, högre arbetsinsats hos eleverna, samt högre ambitioner när det gäller utbildning (Fan och Chen, 2001; Epstein, med flera, 2002; Epstein, 2005; Nordahl, 2007; Nokali, med flera, 2010; Semke och Sheridan, 2012; Henderson och Mapp, 2002). När föräldrar bidrar till sina barns akademiska socialisering, talar de om sina förväntningar på att barnen presterar i skolan. De knyter det som sker i skolan till barnets andra intressen, de talar positivt om framtiden, och de knyter på så vis band mellan dåtid och framtid (Henderson och Mapp 2002; Karlsen Baeck 2005; Levine-Rasky 2009; Tallberg Broman 2009). Det är stor variation på hur mycket föräldrar engagerar sig i sina barns skolgång, men det är ännu större variation i sättet de engagerar sig på. Föräldrar från lägre social klass, liksom barn med minoritetsetnisk tillhörighet har större svårigheter att tillägna sig skolans förmedlingsinnehåll

(Karlsen Baeck 2005, 2007; Tallberg Broman 2009; Bakken och Danielsen, 2011).

Medelklassföräldrar engagerar sig genom att vara aktiva deltagare i sina barns inlärningsprocesser. Skoleffektivitetsstudier beskriver som regel att framgångsrika skolor har engagerade föräldrar (Bakken och Danielsen, 2011). Samtidigt skapar lokala, samhällsmässiga förhållanden i närmiljön betingelser för barns uppväxtvillkor (Coleman, 1988; Willis, 1977; Sernhede, 2009). Coleman (1988) argumenterar för att effekten av individuell familjebakgrund är integrerad med effekten av samhället runtomkring familjen: "Both social capital in the family and social capital in the community play roles in the creation of human capital in the rising generation" (Coleman, 1988, s. 88).

Att växa upp i socialt utsatta bostadsområden med en överrepresentation av fattigdom, arbetslöshet, och personer som är bidrags- och socialhjälsberoende för sin försörjning, används ofta som en förklaring till varför en del elever presterar sämre i skolan än andra (Willis, 1977; Kahlenberg, 2001; Kallstenius, 2010; Gewirtz, Ball och Bowe, 1995; Sernhede, 2009; Skolverket, 2003; Logan med flera, 2012; Swanson, 2008). Levine-Rasky (2009) visar att även om föräldrarnas kontakt med skolan vid en första anblick kan se relativt lik ut, så skiljer den sig genom att föräldrar från medelklassen är medvetna om att deras engagemang skapar bättre förutsättningar för deras barn och är beredda att arbeta strategiskt för det. Olika former av kulturellt kapital aktiveras. Föräldrainflytande bidrar även till styrning av verksamheten i skolan. Under senare år har karaktären i skola-hem samarbetet riktats mot partnerskap, kundrelationer och valfrihet. Detta kan vara problematiskt ur ett likvärdighets-, makt- och jämställdhetsperspektiv, eftersom det förutsätter att föräldrarna har tidsmässiga, sociala, ekonomiska och kulturella resurser att investera i sina barns skolgång. Ökad delaktighet och inflytande från föräldrarna innebär för den resursstarka föräldern en möjlighet till styrning av barndomen

och barndomens erfarenheter även i skolans sociala rum (Tallberg Broman, 2009).

En institutionell förståelse

Mycket forskning kring elevers socioekonomiska bakgrunds betydelse för deras skolgång tar sin utgångspunkt från individuella och strukturella förklaringar. Här förklaras att elever på olika sätt presterar sämre på bakgrund av socioekonomiska olikheter. Strukturella förklaringar pekar ofta på att skolans normsystem på generellt sett inte överensstämmer med det hos elever med lägre socioekonomisk bakgrund. Den teoretiska förståelsen i den här studien tar utgångspunkt i neoinstitutionell teori och belyser hur skolor i interaktion med sin institutionella omgivning påverkas av de normsystem som inte bara föräldrar, men också skolområden representerar. Politiska initiativ och juridiska initierade policyer kommer att översättas på olika sätt in i de olika skolorna. Översättningen av politik och juridik kan få olika konsekvenser i praktiken, vid skolor med olik elevunderlag och olik sociodemografisk karaktär.

Den teoretiska bakgrunden för problemställningen och analysen bygger på en förståelse av att skolan är en organisation som existerar i en institutionell omgivning (Meyer och Rowan, 1977; Meyer, 2010; Brunsson, 2006). Normer och regler i den institutionella omgivningen bidrar, via aktörer som exempelvis föräldrar, till att skapa förväntningar och utöva press på skolan. Press och förväntningar leder ur ett sådant perspektiv till att skolan måste svara genom hur den till exempel talar, fattar beslut eller handlar (Brunsson, 2006). Det är viktigt för skolan att upprätthålla sin legitimitet i den institutionella omgivningen (Meyer och Rowan, 1977), och 2000-talets skola präglas av kundorientering med legala konnotationer där skolan organiserar sin föräldrainvolvering genom att svara på press i den institutionella omgivningen. Organiseringen kan vara såväl löst som tätt kopplad (Coburn, 2004; Meyer och Rowan, 1977; Brunsson och Jacobsson, 1998) men ur

detta perspektiv är den alltid en produkt av interaktionen med omgivningen. Ett sätt att hantera press i den institutionella omgivningen är att utöva så kallat institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008) genom att medvetet växla mellan anpassning, löskoppling, mediering och påverkan i och mellan olika normsystem. Då skolor uppträder i ett fält tillsammans med, inte bara aktörer som föräldrar, men också andra organisationer, så kommer även dessa att påverka den aktuella skolan. Idéer om föräldrainvolvering sprids mellan skolor, genom idéer om vad föräldrainvolvering ska vara och genom mäktiga aktörer. På norska UDIR:s hemsidor finner vi instruktioner och utbildning om föräldrainvolveringens "best practice"; det samma finner vi på finska utbildningsstyrelsen.

Ur ett systemperspektiv kommer systemet för föräldrainvolvering på den enskilda skolan att rymma specifika frågor, begränsade normer och givna meningar som i sin tur utövar kraft på organiseringen (Luhmann, 2002; Parsons, 1971). När föräldrainvolveringen betraktas som ett system, så skapar den gränser för inklusion och exklusion (Luhmann, 1998). En viss typ av organisering av föräldrainvolvering kan i ett sådant perspektiv marginalisera vissa grupper. Det är därför ett rimligt antagande att organiseringen av föräldrainvolveringen kommer att bidra till att förstärka eller jämna ut social reproduktion.

Metod

Den här studien baserar sig på ett datamaterial från projektet "Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden" som studerar skola, organisering och välfärd i två nordiska kommuner. Kommunrepresentanter, rektorer och lärare vid totalt fyra skolor i två kommuner, har svarat på frågor om hur skolan organiserar sig i förhållande till de elevgrupper den möter. De utvalda skolorna är grundskolor. Skolorna i de två kommunerna är belägna i sociodemografiskt skilda områden och har därmed ett elevunderlag som skiljer sig markant när det gäller

elevernas sociala klassbakgrund (Skavhaug, 2011; Nilsen, 2004). Skolorna benämns i studien som *skolor i privilegierade områden (PO-skolor)*, respektive *skolor i utsatta områden (UO-skolor)*.

Den norska PO-skolan ligger i ett villaområde där befolkningen bor i fristående villor med hög boendestandard och med höga huspriser i förhållande till övriga delar av kommunen. En hög andel av invånarna har högre utbildning och har arbete som kan kopplas till hög socioekonomisk status och inkomst. Kännetecknande för en stor del av befolkningen i det norska högstatusområdet är att de har akademisk utbildning. Andelen invånare med utländsk bakgrund är i förhållande till övriga områden i kommunen låg (Leiulfsrud med flera, 2003).

Den norska UO-skolan ligger i ett utsatt område med många kommunala bostäder. Kännetecknande för invånarna är att de har låg utbildning, lågstatusyrken och låg inkomst. Skolan har en avsevärt högre andel elever med icke-norsk etnisk bakgrund jämfört med PO-skolan. Högstatusområdet i den finska kommunen har många likheter med det norska, med invånare som har jobb med högre inkomst. I likhet med det norska högstatusområdet är andelen invånare med icke- finsk etnisk bakgrund lägre. Föräldrar till barnen i den finska PO-skolan arbetar emellertid i högre grad med tekniska yrken, medan det i den norska PO-skolan finns fler akademiker (Leiulfsrud med flera 2003; Skavhaug, 2011; Minkinen, 2014).

Intervjupersonerna i studien är skolägare, rektorer och lärare i två kommuner och på fyra skolor. På kommunnivå har det genomförts intervjuer med en representant för skolledningen i den norska kommunen och en representant för den finska kommunen (leverantör för pedagogiska tjänster, med särskilt ansvar för läroplaner). Intervjuer har genomförts med skolledare vid de fyra skolorna samt med totalt 20 lärare, där specialpedagogisk personal representerades vid båda skolorna.

Intervjuguiden är semistrukturerad och intervjuerna har genomförts som dialoger med

särskilt fokus på hur man tänker och organiserar skolan. Frågorna ger möjlighet för lärarna och rektorerna att återge sin syn på hur skolan arbetar med organisering. Intervjupersonerna i studien har blivit fått frågor om hur de agerar, tänker och reflekterar kring skolan som system och praktik och framför allt kring hur inkludering och exkludering tar sig uttryck och organiseras på de utvalda skolorna.

Intervjuerna tog vardera mellan 1–1,5 timme. De genomfördes med två intervjuare ur forskarteamet på plats, varav en hade huvudansvaret för intervjun medan den andre kompletterade med uppföljningsfrågor och tog anteckningar. Intervjuerna genomfördes på arbetsplatsen, i kommunhuset eller på skolan, i rum med låg risk för störningsmoment.

De finska intervjuerna gjordes i huvudsak på engelska, samtliga med deltagande av en finstalande forskare som också talade svenska och engelska. Samtliga intervjuer spelades in på ljudband och transkriberades.

Normsystem och press i den sociodemografiska omgivningen

En skolas institutionella omgivning består av flera element som samverkar. Dels handlar det om nationella och lokala politiska riktlinjer, dels om legala policyer kopplade till föräldrainvolvering och dels om normsystem i den lokala organiseringen. När det gäller föräldrainvolvering så är den lokala organiseringen förankrad i skolområdet med utgångspunkt från dess sociodemografiska profil. Normsystemen har områdesspecifik karaktär, med likheter mellan utsatta områden över nationella gränser, men också likheter mellan olika områden inom landet i fråga.

UO-skolan i den norska kommunen organiserar sin föräldrainvolvering genom att ha en nära kontakt med familjer som, på grund av språk eller socioekonomisk bakgrund, upplever stor distans till skolinstitutionen. Problematiken är komplex med familjer som kommit till Norge som invandrare och flyktingar, där såväl föräldrar som barn har stora svårigheter med det

norska språket. Skolområdet präglas av en demografisk sammansättning av familjer med utmaningar när det gäller arbete, ekonomi, fysisk och psykisk hälsa, i en sammansatt problembild.

Även om skolans föräldragrupp är polariserad mellan å ena sidan en liten kravstark föräldragrupp med starkt engagemang i sina barns skolgång och å andra sidan en föräldragrupp som inte är närvarande i sina barns skolgång så tillhör flertalet av föräldrarna vid den norska UO-skolan den kategori som inte självmant tar steget in i skolan för att engagera sig, stötta och framföra sina synpunkter, ofta på grund av negativa erfarenheter av den egna skolgången.

Detta är även utmärkande för den finska UO-skolan med en heterogen och multikulturell elevsammansättning och familjer. Kulturellt sett finns här barn från alla världsdelar, men den största andelen elever med annan nationell tillhörighet härstammar från de finska grannländerna i öst.

I have six children in my class who have something else than the Finnish language as their mother tongue. I think it's very interesting, and they bring their own culture to our class room (Lärare, finska UO-skolan).

Elevintegrering och föräldrasamverkan med grupper från till exempel Somalia, Iran, Irak och Asien beskrivs som betydligt mer utmanande än jämfört med grannländerna Ryssland, Estland, Lettland och Litauen. Det uppstår en kulturkrock mellan skolan och de marginaliserade grupperna, där skolan blir en representant för inlärningsprocessen av den finska kulturen.

Andra normer präglar de privilegierade områdena i de båda nordiska kommunerna. Föräldrarna vid den norska PO-skolan engagerar sig starkt i skolan och i sina barns skolgång. Många föräldrar har både starkt ekonomiskt kapital och utbildningskapital med sig i bagaget och är ambitiösa å sina barns vägnar.

Det er legene, ingeniørene og altså høyt utdanna folk, som bor her i størst grad, og de har trykk på det faglige (Lärare, norska PO-skolan).

Vid den norska PO-skolan finns det också några elever och familjer med utmaningar. Ibland har föräldrarna svårt att se de utmaningar som deras barn har. Generellt sett är det problematiskt om inte föräldrarna är delaktiga i utredning och genomförande av åtgärder för sina barn, vilket inte alltid är så enkelt:

Når barnet har problemer, leter foreldrene etter problemer mer i lærenes rolle enn hos seg selve (...) De er høyt utdannet og når deres barn har problemer er det lettere å tro at det skyldes læreren (Lärare, norska PO-skolan).

Elevgruppen beskrivs som homogen, ja faktiskt som en "ganske ren" (lärare, norska PO-skolan) grupp elever. Homogeniteten bland eleverna på skolan med hänsyn till familjebakgrund gör det svårare för de elever som inte lever upp till skolnormen att passa in. Elever som kommer från familjer som inte har samma ekonomiska förutsättningar som den stora massan hamnar utanför. På grund av att normen om likhet är så stark på skolan i det privilegierade området, så blir det extra stor fallhöjd för de elever som inte passar in.

Föräldragruppen i det privilegierade finska området liknar föräldragruppen i det norska privilegierade området. De flesta invånarna i området äger sin egen bostad och många av föräldrarna har välbetalda arbeten inom högteknologiska områden. Många är intresserade av sina barns utbildning och ställer krav på en god skolgång. De ställer också krav på sina barn och har önskemål om att skolan ska få barnen att prestera bättre. Samtidigt finns det en grupp föräldrar som enligt lärarna inte har tid att följa upp sina barn på grund av den egna arbetssituationen.

Parents have become, during, I think the 15 years I have been a teacher, more demanding and more arrogant. (...) They know what you should do as a teacher, how to educate, and how much, how you should arrange this and that (Lärare, finska PO-skolan).

Karaktäristiken bland föräldrarna i de olika skolområdena påminner om varandra i de två nordiska länderna. De utsatta områdena har sin karaktäristik och de privilegierade områdena har sin. De olika områdena kännetecknas av olika normsystem som utövar press på skolan som organisation, på olika sätt.

I de utsatta områdena kan tröskeln vara hög för föräldrar som ska involvera sig i sina barns skolgång. Detta skapar en systempress som kräver anpassning till omgivningen. Många föräldrar vid den norska UO-skolan som själva lever under prekära förhållanden vänder sig till skolans personal för stöd och hjälp. I samarbete med andra hjälpinstanser blir de vuxna på skolan resurspersoner även för föräldrarna. Där finns också minoritetsspråkliga familjer och speciellt kvinnor som är distanserade från skolan och andra som inte alls går att involvera på grund av att deras egna liv är så oerhört problematiska.

Når det gjelder at foreldre kommer på større møter, så er det vanskelig, ikke bare med minoritetsspråklige. Det er like gjerne med andre familier. Det er flere som opplever en viss avstand til skolen. Foreldre selv kan være skolevegrete (Lärare, norska UO-skolan).

Kulturkrocken som i högre grad uppstår vid den finska UO-skolan än vid den norska kräver, som en lärare uttrycker sig, en översättning av den finska kulturen. Föräldrarna till barn med en annan kulturell bakgrund än den finska, har ofta större svårigheter att kommunicera med skolan och engagerar sig som regel mindre i sina barns skolgång.

Det är en utmaning för lärarna att ha många elever med speciell familjebakgrund, även om de flesta är positivt inställda till den. Många elever till ensamstående föräldrar som inte har tid för dem upplever ett stort behov av att prata med de vuxna på skolan samt att få stöd och hjälp med både skolarbete och livet i allmänhet. En lärare menar att var och en av eleverna behöver en egen vuxen:

Your own teacher is your property and they keep contacting you all the time, during every lesson. If you try to say stop, now you must work and do not ask anything, well, they come anyway. They need so much contact and a person to talk to whom they can trust, who tells them, OK, you did it well (Lärare, UO-skolan).

En liten grupp föräldrar framstår som krävande och försvarar sina barn till varje pris. De ställer frågor om varför skolan arbetar på ett speciellt sätt, varför eleven har fått ett visst betyg eller vilka bestraffningar eleven fått efter regelbrott och liknande. En annan grupp föräldrar upplevs inte alls ha kontroll, tid, intresse eller förmåga att bry sig om sina barns skolgång. De båda skolorna i de utsatta områdena arbetar i hög grad med att få föräldrar att engagera sig i sina barns skolgång. Föräldrar håller avstånd till skolan och det skapar ökad press på skolan att hantera integreringen mellan skola och elev. Lärarna blir betydelsefulla vuxna för eleverna och i den mån skolan klarar att involvera föräldrarna så blir de också betydelsefulla vuxna för föräldrarna.

Skolorna i de mer privilegierade områdena utsätts för en helt annan press där föräldrar ställer höga krav på skolans innehåll och organisering. Vid den norska PO-skolan gäller pressen de flesta aspekter som har betydelse för barnens framtid, men framförallt så är påtryckningen akademiskt orienterad. Pressen på skolan varierar beroende på om den sker i det offentliga rummet eller om den riktas mot specifika lärare och gäller de egna barnen. Pressen är stor när det gäller individuell uppföljning och skulden för misslyckande läggs ofta på lärarnas arbete i klassrummet. Det finns exempel där föräldrar drivit en sak så långt att en lärare varit tvungen att avsluta sitt uppdrag i klassen. En lärare berättar om en händelse där skolan utsattes för extrem kritik i förhållande till organisering och innehåll i skolan och klassrummet:

Nei, de laget lister over det vi gjorde feil da. Det var veldig mye kritikk på det vi gjorde egentlig. Lekser,

ukeplan, turdag, arbeidsro og alle slike ting. Så, det var ganske hardt, men også ganske lærerikt (Lärare, norska PO-skolan).

Det kan blåsa som en "vind" genom föräldragruppen, beskriver en lärare, där det skapas en gemensam förståelse av skolan bland föräldrarna; en förståelse som fort kan svänga i positiv eller negativ riktning. Rektorn på skolan berättar att föräldrarna också utövar press på skolan genom skolägaren. Alla är medvetna om suveräniteten som ligger i området och det blir därför extra viktigt för den norska PO-skolan att behålla sin legitimitet genom att ha god kommunikation med föräldraföreningen så att den årliga utvärderingen bland föräldrar ger goda resultat för skolan.

De flesta föräldrar lägger ner mycket tid på att hjälpa sina barn, men lärare på skolan menar att det också finns föräldrar som sätter alltför stor press på sina barn. Sådan press förstärks genom kulturen i området och på skolan:

Pressen ligger i foreldregruppen og suvereniteten i området. Da kommer vi også tilbake til det at det er tøft å være flink ikke sant. Det går jo på prestasjoner det og. Hvilke fritidsavtaler har de? Hvor stor bil har de? Hvor mange barn kan de kjøre? Jeg er klar over at de har masse press fra foreldrene i de gruppene her. Det kan man merke på foreldregruppa også som etterspør, hvor stor forskjell er det på min unge mot den andre ungen og så videre. Men det nekter jeg å svare på. Ja, et veldig faglig fokus. Så derfor så blir det jo fallhøyden større, ikke sant (Lärare, PO-skolan).

Det är en liknande press från föräldrar vid skolan i det finska privilegierade området, men det är ändå större distans mellan skola och familj. Den finska skolan har nationellt sett legitimitet i befolkningen och samarbetet mellan skola och familj är inte lika tätt kopplat. Emellertid så har krav från föräldrarna på skolan som helhet och på rektor och lärare ökat under det senaste decenniet. De krav som föräldrarna ställer på skolan bottnar en-

ligt lärarna ofta i en önskan om att underlätta för sina barn. En del föräldrar tar kontakt för att be skolan att ge färre läxor, bättre betyg och generellt sett lägre krav. Men det finns också föräldrar som tvärtom önskar att skolan ska ställa högre krav på elevernas uppförande och skolprestationer. En del föräldrar letar hellre efter fel hos läraren än hos sig själva när deras barn har problem. Detta menar lärarna är typiskt för de välutbildade föräldrarna som gärna hävdar att problemet ligger i lärarens brist på kompetens. Dessa föräldrar är inte beredda att ta ansvar för sina barns uppförande i skolan:

They are well educated, and when their child has problems, it's easier to think that it's because of the teacher (Lärare, PO-skolan).

En lärare berättar att många föräldrar inte längre har tid för sina barn. De får gå ensamma till och från skolan, själva ordna med mat efter skolan och de träffar ofta inte sina föräldrar förrän sent på kvällen. Föräldrarna bedriver dock ett slags övervakning av eleven i skolan genom bland annat mobiltelefoner. Det leder till att pressen på både elever och lärare ökar genom att föräldrarna kan nå såväl lärare som sina egna barn överallt och vid alla tidpunkter. Det är inte alls ovanligt att föräldrarna säger till sina barn att be sin lärare om hjälp med både det ena och det andra:

Over the last years I think that children have more of these mobile phones and parents can contact them even during the school hours (...) they can reach their kids easier and sort of guard their children. Children in 1st grade have their own mobiles (Lärare, PO-skolan).

Många föräldrar på skolan ställer höga krav på lärarna och är medvetna om sina rättigheter som "kunder". En lärare berättar att föräldrarna tycks tro att de vet hur lärarna borde agera och undervisa i klassrummet och dessa föräldrar förhandlar med lärarna om organisering, innehåll och anpassning.

Organisering genom legitimitet

De utsatta områdena och de privilegierade områdena har olika karaktärstik. Tillsammans med andra institutionella element som handlar om hur man skal och bör utöva föräldrainvolvering i de respektive länderna så utvecklas det normsystem som får betydelse för hur skolan organiserar sin föräldrainvolvering. Det är uppenbara skillnader mellan hur olika föräldragrupper möter skolan i de privilegierade områdena och de utsatta områdena. De resursstarka föräldragrupperna tränger långt in i skolans system med såväl stöd som press medan skolorna i de utsatta områdena måste jobba mer aktivt för att dra föräldrarna in i organisationen.

På skolan i det norska utsatta området finns en stark medvetenhet och en stor förståelse för olikheter när det gäller social bakgrund och vilka utmaningar det kan innebära för eleven. De flesta lärare som arbetar vid UO-skolan har aktivt valt att arbeta där. Rektor beskriver hur lärare som börjar jobba på skolan utan att ha någon förståelse för eller specifikt intresse av de utmaningar som föreligger, slutar ganska snabbt. Välfärd är en central del av tematiken på skolan och en stor del av arbetet handlar om att skapa förutsättningar för fostran och lärande med utgångspunkt från elevernas uppväxtvillkor.

Den norska UO-skolan organiserar sitt arbete på ett sätt som inte bara gör personalen till en hjälpinstans för eleven, utan även för föräldrarna. Arbetet med föräldrainvolvering sker systematiskt, standardiserat och genomtänkt utifrån de behov som finns i det speciella skolområdet och flexibelt då det anpassas den enskilda föräldern. Det läggs vikt vid att föräldrarna ska känna sig respekterade och sedda. Därför organiserar sig skolan på ett sätt som aktivt agerar för att familjer ska få tillit till skolan och kunskap om varför och på vilket sätt föräldrainvolvering är viktigt:

Vi ønsker at det skal jobbes ganske tett for at vi skal få til det her, det gode foreldresamarbeidet. Jeg tenker

at vi har positiv samhandling med foreldre. Det er ikke sånn at det er en stor avstand mellom skole og hjem (Lärare, norska UO-skolan).

Skolan har en gemensam strategi för hur arbetet gentemot föräldrar ska organiseras och för hur skolan ska kunna åstadkomma trygghet och inkludering. Det handlar om att liera sig med föräldrarna, att motivera för intresse av skolgång och om att få föräldrarna att hjälpa sina barn på de sätt de kan. För att få en god start på föräldrasamverkan börjar skolan med att bjuda in alla föräldrar till elever som ska börja i första klass till ett gemensamt föräldramöte i juni månad. De flesta föräldrar kommer, men det är alltid några som av olika anledningar uteblir. I augusti håller skolan de första föräldrasamtalen och då blir föräldrarna ombedda att bjuda hem klassläraren:

Så da drar vi hjem til alle disse familiene, for at de skal få kunne være på sin hjemmebane og presentere sitt barn. Det er jo foreldre her i distriktet som har et dårlig forhold til skole, som synes det er tungt å komme til skolen på foreldremøter, og som synes det er tungt og bare se skolebyggingen. Om vi kommer til dem så er det veldig positivt. Jeg har ikke hørt en eneste her si at det er trasig. Da vet vi hvilke kosebamser de har, hvilken tannbørste, koppen de putter tenner de har mistet i og bøker i hylla. Vi får så mye kunnskap om dem. Vi ikke så fremmede for dem da (Lärare, norska UO-skolan).

Den omfattande organiseringen av föräldrasamverkan upplevs av och till som övermäktig för lärarna, men för att få legitimitet hos föräldrarna så finner de ändå sätt att genomföra det på. Föräldrasamtal som är komplicerade att genomföra och där språk, missbruk eller annat socialt utanförskap förekommer ställer särskilda krav på lärarna att uppträda på ett sätt som gör att föräldrarna betraktar skolan som en samarbetspartner. Inför den typen av föräldrasamtal erbjuds vägledande samtal med specialpedagogisk samordnare. Lärarna stöttar också varandra genom att vid speciella

tillfällen ha föräldrasamtalen tillsammans.

Vid föräldrasamtal och föräldramöten arbetar skolan strategiskt med klassmiljö som tema för att försöka få stöd från föräldrarna vad beträffar elevernas beteende och uppförande i klassrummet. Det är viktigt för skolan att föräldrarna kommer på föräldramöten och man organiserar sig på ett sätt som kan beskrivas som "individanpassad föräldrainvolvering" för att få dem att delta.

Det var en lærer, som sa til meg; "ja, men den mora fikk jeg til å komme på foreldremøte når jeg sa til henne, vet du, nå setter jeg en stol her, og der henger jeg jakken min, slik at ingen andre setter seg der eller kan ta den. Så, når du kommer inn døra, så kan du bare gå rett dit og sette deg på den stolen". Da kom hun. Noen av oss strekker oss langt for å få det til, men det er ikke alle foreldrene som er så åpne på at dette er et kjempestort problem heller, så da får vi ikke til å tilrettelegge det slik (Lärare, norska UO-skolan).

När föräldrarna inte kommer på föräldramöten så finns det andra möjligheter. Skolan organiserar aktiviteter där eleverna uppträder eller visar fram sina arbeten och det arrangeras öppet kafé. Detta ses som mer informella arenor där föräldrar ofta deltar. Samtidigt ordnar skolan enskilda samtal med de föräldrar som inte deltar i gemensamma föräldramöten. Genom sin speciella organisering lyckas de etablera kontakt med de flesta familjer och på ett generellt plan skapa ett gott och positivt samarbete mellan skola och hem. Organiseringen leder till att de flesta föräldrar aktivt följer upp sina barn i deras skolarbete och de upplever skolan som inkluderande.

Den finska skolan i det utsatta området är av liknande karaktär, men organiseringen av föräldrasamarbetet ser väldigt annorlunda ut. Skolan jobbar inte aktivt för att vinna legitimitet i föräldragruppen och avståndet mellan skola och hem är större. Varje år har skolan ett enskilt samtal med föräldrarna då de träffas för en halvtimmes prat om eleven. En lärare berättar att det tar ca 12 till 15 tim-

mar per klass för henne att genomföra dessa samtal på kvällstid. Det betyder att varje barn och familj får ca 30 minuter var per år. Detta är betydligt mindre än vid den norska skolan i det utsatta området. En gång om året är det också föräldramöte, där lärarna träffar alla föräldrar samtidigt. Till föräldramötena kommer de flesta, men det är alltid några föräldrar som aldrig kommer. Här försöker lärarna ha någon typ av kommunikation med de föräldrar som inte närvarar, men det är svårt att få dessa föräldrar att delta i sina barns skolgång. Utöver de två formaliserade mötespunkterna så har lärarna en kontinuerlig, informell kontakt med föräldrarna, men på distans via telefon, sms, mail, osv. Det är emellertid ytterst ovanligt att föräldrar ringer till lärarna på kvällstid. En av lärarna berättar att det är mest mammor som tar kontakt. Lärarna upplever att det inte alltid är lätt att få information om elevernas hemförhållanden och uppväxtvillkor. Den typen av information når ofta skolan via barnen.

Lärares fokus i föräldrakontakten är i huvudsak riktat mot elevens lärande i skolan. Vid möten med föräldrarna blir det därför framförallt rapportering om hur eleven fungerar i skolarbetet, hur eleven uppför sig och fungerar socialt i klassrummet.

De allra flesta föräldrar försöker att samarbeta och stötta sina barns skolgång och i huvudsak menar lärarna att de har goda relationer till föräldrarna. Rektorn på UO-skolan berättar att det finns en allmän förståelse i Finland för att utbildning är viktigt för barnen och att det krävs att föräldrarna engagerar sig i sina barns skolgång för att de ska lyckas. Många föräldrar har en hög medvetenhet om detta, vilket medför att de ställer högre krav på både skolan och sig själva.

Vid skolan i det privilegierade området i den norska kommunen är förhållandena de motsatta. Här behöver inte skolan jobba aktivt för att dra föräldrarna in i skolan, däremot tyder mycket på att det är ännu viktigare i det privilegierade området att skapa legitimitet hos de kravstarka föräldrarna. Organiseringen av

föräldrasamverkan sker genom standardiserade modeller för föräldrautskotts-möten (FAU), föräldramöten samt elevsamtal. Möten med föräldrautskottet blir en särskilt viktig arena för att skapa förtroende mellan skola och hem. Den här skolan har en lång tradition av att vara en akademiskt stark skola med högpresterande elever. Lärare och rektor beskriver att den prestationsinriktade kultur som präglar skolan sitter i väggarna. Rektor på skolan har försökt att systematiskt arbeta i riktning mot att vidga ramarna för vad som betraktas som normalt på skolan, inte minst för att sänka prestationsstress och öka möjligheten till social integrering för alla elever. Bland annat har skolan under en period fokuserat på sociala relationer mellan elev-elev och lärare-elev. I det strategiska arbetet med att ändra kulturen på skolan så har man utarbetat en ny skolvision som bland annat lägger grunden för hur personalen på skolan ska bemöta eleverna och för hur eleverna ska uppträda. Skolvisionen har utarbetats i nära samarbete med FAU, och rektor på skolan har fått arbeta hårt för att legitimera satsningar av mer social karaktär i föräldragruppen i vilken det råder starkt fokus på skolprestationer.

Samtidigt måste skolan organisera sig i relation till starka föräldrar som på eget initiativ skaffar sig entré till skolan. De resursstarka föräldrarna beskrivs som en grupp som granskar skolan och vad som sker där. Flera lärare hanterar den pressen genom att, som en lärare beskriver, "sälja in sig i föräldragruppen" i början av elevernas skolgång. Lärarna menar att de högutbildade föräldrarna många gånger nog tycker att de hade kunnat göra jobbet bättre själva. Ett sätt som lärare hanterar pressen på är att skaffa sig legitimitet i föräldragruppen genom att använda föräldrarna som en resurs i undervisningen:

At vi bruker foreldrekreftene vi har til å hjelpe oss med og sette opp noe i... Når vi har jubileumsforestilling, så kommer en som jobber med Entertainment og hjelper oss og sånn. Og om de skal ha om arkitektur, så kommer en arkitekt. Så, vi vet at vi har mange vi kan bruke. (Lärare, norska PO-skolan).

Pressen från föräldragruppen måste hanteras för att skolan ska framstå som legitim. Den hanteras både genom en standardiserad, formell organisering, men också genom att lärarna skapar förtroende med sina föräldragrupper.

Trots liknande förhållanden i föräldragruppen vid skolan i det finska privilegierade området, så jobbar inte skolan tillnärmelsevis lika mycket med att organisera föräldrainvolvering och få skolan att framstå som legitim. Standardsystemet för föräldrainvolvering är ett föräldramöte och ett föräldrasamtal per år, precis som vid den andra finska skolan. Utöver detta är det upp till var och en av klasslärarna hur de vill bedriva föräldrasamverkan. En lärare berättar om att hen skriver "månadens informationsbrev" till föräldrarna. Rektorn vid skolan beskriver hur föräldrarna involveras i vissa beslut, till exempel beslut om vilka regler som skolan ska ha. När föräldrarna involveras i beslutsfattandet fungerar det enligt rektor som legitimering och underlättar vid eventuella framtida bestraffningar mot regelbrott. Samtidigt så framstår skolan i hög grad som legitim bland föräldrarna och trots att vissa föräldrar ställer krav på skolan så innebär detta inte att skolan måste anpassa sig. Rektor på skolan berättar tvärtom att skolan ibland ställer krav på föräldrarna – krav som är så komplicerade att vissa föräldrar inte ens förstår dem. Ett exempel är hur hemläxor kan skapa krav om specifik uppföljning i vissa ämnen som föräldrarna inte nödvändigtvis har kunskaper inom. Det gäller speciellt vissa föräldrar som inte har makt och möjlighet att bidra i läxläsningen och som inte förstår att det inte bara är skolans sak att utbilda eleverna. Men det kan också gälla de föräldrar som på grund av den egna arbetsbelastningen inte har tid över för sina barn.

En organisatorisk bild av social ojämlikhet i skolan

Samarbete mellan skola och hem är inte bara legal, medverkan har också blivit alltmer viktig i flera institutioner i samhället genom att privata såväl som offentliga institutioner upparbe-

tar ett kundorienterat förhållningssätt. Dessa marknadsorienterade principer har nära kopplingar till samhällets juridiska system, men användandet av dem etableras genom spridning av normer i den institutionella omgivningen (Meyer, 2010). Kravet om samarbete finns nedskrivet i såväl den norska som den finska skollagen, med skillnaden att det i den norska skollagen uttryckligen är skolans ansvar att få ett samarbete till stånd. Under de senaste decennierna har kundorienteringen i offentlig sektor ökat i bägge länderna, men den här studien pekar på tydliga skillnader mellan det finska och det norska fallet. Resultaten visar att i synnerhet den norska skolan har etablerat kundorienterade relationer till föräldrar, något som bland annat antas hänga ihop med skolans generella legitimitet i samhället, där den finska skolan över tid har applåderats för låga kostnader och hög effektivitet när det handlar om prestationsresultat på bland annat PISA-undersökningar. Samtidigt har den norska skolan högre grad av marknadsorienterad styrning, med kontraktering av samarbete, undersökningar hos sina "kunder" och stark evaluering av generell måluppfyllelse på skolenivå inklusive rapportering och kontroll.

Kundrelationen kräver planering och organisering på ett sätt som "fångar kunden", något som skiljer sig från skola till skola på grund av olika kundkretsar. Ju starkare kundrelationerna är, desto mer organisering sker. I den norska kommunen styrs och kontrolleras skolans föräldramedverkan genom kontrakt och kontroll via ett ledaravtal mellan skolägare och skola där bland annat samarbete mellan skola och hem följs upp. Skolägaren undersöker hur nöjd kunden är och skolorna utvärderas på detta i möten med kommunens administration. Kundorientering hänger ihop med den liberaliseringstrend som råder i västvärlden (Meyer, 2010). När det gäller den kommunala skolan så har marknadsorienteringen fått en betydligt större utbredning i den norska skolan än i den finska.

Hur anpassningen mellan skola och familj ska

se ut är ett val som varje nation och kommun måste göra när det gäller organiseringen av sin verksamhet och det är ett val som har betydelse för inkludering, exkludering och social reproduktion. När brukarmedverkan är kontrakterad, så som den är i de norska skolorna, så skapas en förståelse av att det är viktigt, oavsett om kunderna (föräldrarna) är intresserade av att involvera sig eller inte. Samtidigt så fungerar kundrelationerna betydligt bättre (med hänsyn till akademisk prestationsutveckling) i de privilegierade områdena. Precis som tidigare forskning visat (Karlsen Bæck, 2005, 2007; Tallberg Broman, 2009) engagerar sig föräldrar med hög socioekonomisk status på ett aktivt sätt i skolan. Den här studien visar att skolan också organiserar sitt samarbete med föräldrarna på ett annat sätt, beroende av föräldrarnas socioekonomiska status, en organisering som kan förstärka betydelsen av barnens klasstillhörighet. Föräldrars intresse för sina barns skolgång är viktigt för elevens skolprestationer (Fan och Chen, 2001; Epstein, m. fl., 2002; Epstein, 2005; Nordahl, 2007; Nokali, m. fl., 2010; Semke och Sheridan, 2012; Henderson och Mapp, 2002). Samtidigt kan det vara problematiskt när föräldrar blir mäktiga aktörer som utövar inflytande på skolans organisering av utbildningen. När utbildningen, på grund av föräldrars press, orienterar sig i en riktning som gör att andra elever med annan klassbakgrund marginaliseras, finns det anledning att fråga sig hur kundrelationerna i skolan ska se ut.

Skolor orienterar sig mot sin institutionella omgivning, förhandlar och anpassar sig till normer och värden. Tidigare forskning visar att bostadsområden kan präglas av normer som skapar territoriell stigmatisering (Willis, 1977; Kahlenberg, 2001; Sernhede, 2009; Kallstenius, 2010; Gewirtz, Ball och Bowe, 1995; Skolverket, 2003; Logan m. fl., 2012; Swanson, 2008) och resultaten i den här studien visar att dessa normer påverkar skolans organisering.

I den norska kommunen sker en förhandling mellan omgivning och skola, där skolor

måste arbeta för att skapa ett gott anseende. Det hänger ihop med flera aspekter av organiseringen av skolan (Rapp, 2018). Förhandling om hur skolan som system ska anpassa sig till press från den institutionella omgivningen kan ske på olika nivåer i kommunen. Den finska kommunen fredar sina skolor genom att eventuella förhandlingar ligger på skolägarnivå. Den finska skolan har hög grad av legitimitet bland föräldrarna och mycket lägre grad av förhandling, varför det finns skäl att anta att kopplingarna mellan skolan och dess institutionella omgivning är svagare i den finska skolan jämfört med den norska.

Kundorienteringen i den norska kommunen är tätt integrerad med sin omgivning där skolor lätt blir isomorfa (Meyer, 2010). De tenderar att anpassa sin organisering av skolan till de normer och värden som råder i den aktuella närmiljön. Samma polariserade mönster noteras i de finska kommunerna när det gäller föräldrarnas förfaringssätt. Hur skolan väljer att hantera detta skiljer sig emellertid mycket åt mellan de båda kommunerna. I den norska kommunen är kopplingen mellan skola och hem betydligt starkare, medan det i den finska kommunen finns en svagare koppling.. Två saker blir därför av betydelse om skolor ska klara att organisera sin föräldrainvolvering på ett sätt som bidrar till att utjämna social ojämlikhet. För det första när det gäller hur väl skolan klarar att utöva institutionellt entreprenörskap (Eriksson-Zetterquist, 2009; Hardy och Maguere, 2008). Det vill säga att både vara legitim i förhållande till sin omgivning och samtidigt utföra de uppgifter som den är ålagd (Brunsson, 2006). För det andra hur kundorienterad skolan och kommunen väljer att vara i sin hantering av institutionell press. Den institutionella omgivningen i den norska kommunen är på grund av sin kundorienterade styrning mer komplex än den finska. För att kunna hantera denna komplexitet anpassar skolorna den verksamhet som är knuten till samverkan mellan skola och hem på olika sätt. I de norska skolorna anses det värdefullt och

skapar status och identitet med nöjda kunder (Brunsson, 2006). När den norska kommunen väljer ett kundorienterat fokus får det konsekvensen att familjen blir väldigt betydelsefull inte bara för barnens skolgång (Tallberg Broman, 2009) utan även för organiseringen av skolan. När den finska kommunen väljer lösare kopplingar till familjerna och att låta skolägaren hantera eventuell institutionell press så skapar det handlingsutrymme för den enskilda skolan. Detta ger skolan större flexibilitet och en hög grad av pedagogisk frihet, vilket i sig kan ge upphov till utmaningar i hanteringen av social ojämlikhet.

Kommunerna i den här studien kan på papperet se relativt lika ut, men de hanterar föräldrainvolvering väldigt olika och på ett sätt som har socioekonomiska förtecken. Detsamma gäller de enskilda skolorna i framförallt den norska kommunen. Den här studien indikerar därför att vi måste se på organisering av skola, rent generellt, och på föräldrainvolvering i synnerhet på ett nyanserat och mer helhetligt sätt än vad vi tidigare gjort. Ett kundorienterat fokus kan ha fördelar genom att det stärker samverkan mellan skola och hem. Samtidigt ger det resursstarka föräldrar utrymme att pressa skolans normsystem i riktningar som skapar nya former av exkludering. Standardiserade system för hur föräldrasamverkan ska genomföras och vilket innehåll den ska ha (Nordahl, 2007; Drugli och Nordahl, 2016) utgör också ett problem. När effektivitetsstudier visar att föräldrasamverkan bidrar till bättre inlärning, ökad trivsel och färre beteendeproblem för att nämna några exempel, så speglar det ett okritiskt perspektiv som inte väger in elevers socioekonomiska bakgrund. Det är viktigt att förstå att föräldrasamverkan på olika sätt kan bidra till att skapa inkludering och exkludering av elever. I stället för att betrakta social ojämlikhet som en reproduktiv struktur, baserad på föräldrars socioekonomiska bakgrund, så kan den här studien öka insikten om hur respektive skola kan stärka social ojämlikhet genom sitt sätt att organisera föräldrainvolvering.

Referencer

- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic Model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 229–243
- Bakken, A. 2004. Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen, *Tidsskrift for ungdomsforskning* 4(1): 83–92
- Bakken, A. 2009. *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* NOVA, Utdanning.
- Bakken, A. og Danielsen, K. 2011. *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*, NOVA, Utdanning og forskning
- Berger, P.L. och Luckmann, T. 1979 (1966). *Kunskaps sociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* 2. uppl., Stockholm: Wahlström och Widstrand
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society* (Wiley series in urban research). New York: Wiley.
- Bourdieu, P. 1979/1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Boston: Harvard University Press
- Bourdieu, P. 1994/1999. *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, Göteborg: Daidalos AB
- Bourdieu, P. och Wacquant, L. J.D. 1996. *Refleksiv sociologi, mål og midler*,. København: Hans Reitzels forlag
- Broady, D. 1981. *Den dolda läroplanen*, KRUT- artiklar 1977–80. 1. uppl. Järfälla: Symposion
- Broady, D. 1998. *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Uppsala Universitet, ILU, Skeptron Occasional Papers nr. 15
- Broady, D. 2007. *Den dolda läroplanen*. Kritisk utbildningstidskrift, nr. 127
- Brunsson, N. 2006. *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*, . Malmö: Liber AB
- Brunsson, N. och Jacobsson, B. 1998. *Standardisering*. Stockholm: Nerenius och Santérus Förlag
- Bæck, U.-D. K. 2005. School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogik* 25: 217–228
- Bæck, U.-D. K. (2007) *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*, Norut AS, Rapport nr 06/2007
- Coburn, C. E. 2004. Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education* 77(3): 211–244.
- Coleman, J. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. The National Center For Educational Statistics, U.S. Government Printing Office Washington, D.C.:1966 <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Coleman, J. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital, *The American Journal of Sociology* vol. 94: 95-120
- Danielsen, A. og Hansen, M. N. 1999. Makt i Pierre Bourdieus sosiologi I: F. Engelstad, red. *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Drugli, M. B. og Nordal, T. 2016. *Samarbeidet mellom hjem og skole – En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Epstein, J. L. m.fl., red. 2002. *School, community, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2005). School-initiated family and community partnerships. I: T. Erb, red. *This we believe in action: Implementing successful middle level schools*. Westerville, OH: National Middle School Association. 77–96
- Eriksson-Zetterkuist, U. 2009. *Institutionell teori: idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB
- Fan, X. T. och Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review* 13: 1–22

- Gewirtz, S. Ball, S. J. och Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press
- Goldthorpe, J. H. 2007. *On sociology*. Volume One. 2nd edition. Palo Alto, CA: Stanford University Press
- Grønmo, L. S. och Onstad, T. 2013. *Opptur og nedtur. Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige*. Oslo: Akademika forlag
- Hardy, C. och Maguere, S. 2008. Institutional Entrepreneurship. I: Greenwood m. fl., red. *The Sage handbook of Organizational Institutionalism*. Los Angeles, CA: SAGE
- Henderson, A. T. och Mapp, K. 2002. *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. SEDL – Advancing Research, Improving Education. Annual Synthesis. National Center for Family and Community Connections with Schools SEDL. Austin, Texas. www.sedl.org
- Kahlenberg, R. D. 2001. *All together now. Creating Middle-Class Schools through Public School Choice*. Washington: Brookings Institution Press
- Kallstenius, J. 2010. *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholms Universitet, PhD-avhandling
- Lareau, A. 2011. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. 2nd ed. Berkeley, Calif.: University of California Press
- Leiulfstrud H., Jensberg H., Endresen B., Dahl Ø, Strand I., Nilsen E.P. och Frisvold B. 2003. *Childrens Life-Worlds: A comparative study of children's life chances and wellbeing in the Nordic countries*, Trondheim: Allforsk
- Levine-Rasky, C. 2009. Dynamics of Parent Involvement at a Multicultural School. *British Journal of Sociology of Education*. 30(3): 331–344
- Logan, J. R. och Darrah, J. 2012. The impact of race and ethnicity, immigration and political context on participation in American electoral politics. *Social Forces* 90(3): 993–1022
- Luhmann, N. 1995. *Social systems*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Markussen, E. 2009. *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Meyer, J. 2010. World society, institutional theories, and the actor. *Annual Review of Sociology* 36: 1 – 20
- Meyer, J. W. och Rowan, B. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2): 340–363
- Minkinen, J. 2014. Associations between school-related factors and depressive symptoms among children: A comparative study, Finland and Norway. *School Psychology International*. 35(5): 463–474
- Nilsen, P. E. 2004. *Barndommen som risikoprojekt*. NTNU, Masteroppgave i sosiologi
- Nokali, N. E., Bachman, H. J. och Votruba-Drzal, E. 2010. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development* 81: 988–1005
- Nordahl, T. 2007: *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- OECD 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD 2018. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Opheim, V., Gjerustad, C. och Sjaastad, J. 2013: *Jakten på kvalitetsindikatorene, Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen'* NIFU, Rapport 23
- Parsons, T. 1971. *The system of Modern Societies*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall
- Rapp, A. C. 2018. *Organisering av social ojämlikhet i skolan. En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, doktorgradsavhandling.

- Semke, C. A., och Sheridan, S. M. 2012. Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *The School Community Journal* 22(1): 21–48.
- Sernhede, O. 2009. Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning och Demokrati*, 18(1): 7–32
- Sirin, S. R. 2005. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research* 75(3): 417–453
- Skavhaug, G. K. 2011. *Å ha, å elske, å være. Barns velferd i et ulikhetsperspektiv. En komparativ casestudie av utvalgte skoler i Norge og i Finland*, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Masteroppgave
- Skolverket 2003. *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*, Rapport 230. Stockholm: Skolverket
- St.meld. nr.21. (2016 – 2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Swanson, D. A. och Murdock, S. H. 2008. *Applied Demography in the 21st Century Selected Papers from the Biennial Conference on Applied Demography, San Antonio, Texas, January 7–9, 2007*. Dordrecht: Springer Science och Business Media
- Tallberg Broman, I. 2009. "No parent left behind": Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet. *Educare* 2(3): 221–240
- Telhaug, A O. 2007. Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. I: H. Hølleland, red. *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag: 47–65.
- Vidje, G. et al. 2012. *Fokus på den nordiske velferdsmodellen*. Stockholm: Nordens Välfärdscenter. <https://nordicwelfare.org/>
- Willis, P.E. 1977. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

Författarpresentation

Anna Rapp er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, i Fagseksjon for pedagogikk. Hennes forskning retter seg mot organisering av sosial ulikhet og risiko for marginalisering, samt oppvekst og skole i rurale strøk. E-mail: anna.cecilia.rapp@ntnu.no

Barns erfaringer rundt mening og sammenheng i barnehagehverdagen. En analyse av tematisk innhold i samspillet mellom barn og barnehagelærer

Helen Bergem

Sammendrag

Artikkelen bygger på en studie som har undersøkt hva barn i alderen 1–3 år og barnehagelærere samspiller om i det daglige, og som har betydning for barns muligheter til å erfare sammenheng i hverdagen. Observasjonssekvenser av samspill er analysert over et tidskontinuum for å kunne identifisere hvordan det som kan fremstå som situert og av mer trivielt tematisk innhold i samspill er koblet til andre og mer abstrakte dimensjoner av barns institusjonskulturelle læring. Fire områder frem som representerer mer grunnleggende interesser i samspillet er analysert. Disse er: 1) Tidsperspektiver, 2) natur som grunnlag for handling, 3) relasjoner og følelser, og 4) kulturelle koder og regler. I artikkelen presenteres eksempler på disse tematiske områdene for å synliggjøre hvordan konkrete initiativ i samspillet, som ofte handler om materielle ting (klær, leker), er koblet til mer abstrakte fenomener. Diskusjonen handler om hvordan slike samspill representerer erfaringer av forutsigbarhet, belastningsbalanse og innflytelse, som er viktige betingelser for å oppleve sammenheng i tilværelsen, slik Aron Antonovsky beskriver det. Studien bidrar til å nyansere forståelsen av begrepet livsmestring i lys av det ansvaret som ligger hos ansatte som jobber med de yngste barna i barnehage.

Children's experiences of meaning and coherence in daycare. A thematic analysis of some basic interests in the interaction between kindergarten teachers and children

Abstract

This article is based on a qualitative study of interactions between kindergarten teachers and children (1–3 years old) where the main focus was to identify common interests that seem to be of importance to children's development of a sense of coherence within a daycare context. A thematic analysis of the observations over a time continuum revealed how more situated initiatives in the interaction were linked to other dimensions of children's institutional cultural learning. Four areas of more basic interests between children and their teachers were identified: 1) Time perspectives, 2) nature and action, 3) relations and feelings, and 4) cultural codes and rules. Further, in line with the thoughts of Aron Antonovsky, the author discusses how such interactions represent experiences of predictability, good load balance, and influence. The results of this study contribute to a nuanced understanding of how day care staff can promote children's abilities to comprehend and manage the environment, relations and activities within a day care context.

Introduksjon

Ifølge norsk rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal barnehagepersonell fremme barns livsmestring. Begrepet defineres ikke, men knyttes til personalets ansvar for barnas psykiske og fysiske helse. Flere forskere ytrer skepsis til å koble begrepet livsmestring til barn i barnehagealder (Greve, 2017; Pettersvold og Østrem, 2017). Deres bekymring handler om at begrepet kan fortolkes på en måte som kan føre til en individualisert og prestasjonsorientert tenkning i arbeid med de yngste barna og en oppfatning om at barn skal «klare-seg-selv». Spørsmålet er om begrepet kan romme andre fortolkninger og betydning. Med det som bakgrunnstegpe ønsker jeg i denne artikkelen å utforske hvordan barn og barnehagelærere samspiller rundt tematikk i hverdagen som kan ha betydning for barns opplevelse av mening og sammenheng. I studien som presenteres legger jeg til grunn teoretiske perspektiver som kan utvide forståelsen av begrepet livsmestring. Med forankring i sosiokulturell teori beskriver Barbara Rogoff (2003) hvordan barn gis innflytelse i felles meningsskaping i kulturelle sammenhenger. Den medisinske sosiologen Anton Antonovsky's teori (2012) legger vekt på hvordan man kan styrke individets opplevelse av sammenheng. Sammen kan disse teoriene bidra til å synliggjøre betydningen av ressursene rundt barn. Dette er aktuelt relatert til hvordan begrepet livsmestring er omtalt i rammeplanen for barnehager, hvor det er satt i sammenheng med barnehagepersonalets ansvar for å fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Problemstillingen som undersøkes og drøftes er: Hvilke samspillstema kan bidra til å skape mening og sammenheng i barns hverdagsliv?

Basert på observasjoner av barn og barnehagelærere i to barnegrupper over en periode på ni måneder har jeg foretatt en tematisk analyse hvor jeg har forsøkt å identifisere mer grunnleggende interesser i samspillet.

Bakgrunn for studien

Tidligere forskning stiller spørsmål ved om de yngste barna (1–3 år) blir sett og bekreftet, og om barn gis muligheter til å sette spor og oppleve tilhørighet. Bekymringene som uttrykkes er blant annet grunnet i intervjuer med barnehagelærere som gir uttrykk for krevende organisering av barnegruppene som de sier utfordrer deres muligheter til å implementere rammeplanens verdier (blant andre Alvestad m.fl. 2014; Eide mfl. 2017). Flere studier viser at samspillskvaliteten mellom barn i alderen 1–3 år og ansatte er varierende i norske barnehager (Bjørnstad og Os, 2018; Bjørnstad mfl. 2019; Klette mfl., 2016). Studiene synliggjør at det er viktig å undersøke hvordan barn kan få støtte til å orientere seg i krevende barnehagemiljøer og i relasjoner med mange mennesker. Et mer komplekst barnehagemiljø som mange barn opplever gir også muligheter for å erfare stort mangfold. Det å erfare variasjoner i relasjon med mennesker og fysisk miljø er i utgangspunktet positivt for barns læring, men forutsetter voksne som kan hjelpe barn å skape mening i opplevelser og hendelser og sørge for at barn har innflytelse i hverdagen (Lindahl og Pramling Samuelsson, 2002; Pramling Samuelsson og Asplund Carlsson, 2009; Ødegaard, 2007).

En oversikt over forskning om de yngste barnehagebarna som er utført i Norden i perioden 2000 – 2011 (Bjørnstad m.fl. 2012) oppsummerer hva som karakteriserer et godt samspill mellom barn og ansatte i barnehagen. Det synes å være enighet om at barnehagen skal være en plass hvor små barn møter sensitive, responsive og lydhøre voksne. Ansattes væremåte i arbeid med de yngste barna bør karakteriseres av anerkjennelse, en dialogisk relasjon (Bae, 2004). Denne formen for omsorgspedagogikk støtter og stimulerer til gjensidighet og skaper det som blir betegnet som intersubjektivitet. Sensitivt samspill av denne typen gir gode forutsetninger for emosjonelt å kunne veilede barn. Berit Bae (2004; 2012b) betoner leken som en drivkraft som bidrar til

romslige samspillsmønster mellom barn og ansatte i barnehagen. Det å gi rom for følelser og barns egne væremåter i voksenstyrt aktivitet og rutiner skaper bedre betingelser for de yngste barnas muligheter for medvirkning (Bae, 2012a; Tofteland, 2015). Forskningsoversikten påpeker at det er få studier som har fokus på tematisk innhold i samspill med de yngste barna (Bjørnstad m.fl. 2012:77). En av de få studier som er relevant i denne sammenheng er Elin Eriksen Ødegaards (2007) studie, der hun har undersøkt hvilke interesser i barnegruppa som gis oppmerksomhet i pedagogisk arbeid med de yngste barna. Hun peker på at barnehagelærerne har utfordringer med å gi alle barn i gruppa like muligheter for innflytelse på pedagogisk innhold, og at barns interesser forankret i populærkultur ofte ikke er verdsatt på lik linje med tradisjonskulturelt innhold. I tråd med Ødegaard (2007; 2012) er mitt anliggende å belyse hvordan barns interesser bekreftes og løftes inn i en pedagogisk sammenheng, men da med fokus på hva det er barn og barnehagelærer samspiller om som kan ha betydning for å oppleve sammenheng i barnehagehverdagen.

Teoretisk forankring

I studien har jeg ønsket å utforske hvordan institusjonskulturell læring skjer i en barnehagekontekst, nærmere bestemt hvordan dette kommer til uttrykk i samspill mellom barnehagelærer og barn. Hvordan og hva som skaper mening i samspillet blir da sentralt. Begrepet mening brukes her i lys av Barbara Rogoffs sosiokulturelle teori (2003). Hun sier at mening handler om at mennesker skaper seg selv og på samme tid skapes de av de sosiale og historiske kontekster de deltar i (Rogoff, 2003:10). Mening, ifølge Rogoff, konstrueres i samhandling med andre mennesker ut i fra initiativer som tas av deltagerne og som kommer til uttrykk gjennom tegn, ytringer og handlinger. Språklige initiativer i samspillet er forankret i en kultur (Rogoff, 2003). Barnehagen representerer en slik institusjonskulturell ramme for me-

ningsskaping hvor barn tilegner seg kunnskap om hvordan hverdagslivet fungerer. Rogoff argumenterer for veiledet deltagelse (guided participation) for å beskrive hvordan støttende læring kan skje i mer uformelle kontekster av barns liv (Rogoff, 2003, s. 284). Støttende læring beskrives som en betingelse for å fremme barnas interesser i kulturelle prosesser. Det samsvarer med andre studier som viser til betydningen av å løfte barns interesser inn i en pedagogisk sammenheng for å identifisere hvilke grunnleggende spørsmål som opptar barn (bl.a. Hedges og Cooper, 2016; Ødegaard, 2007). Rogoff utdyper at felles meningsskaping mellom barn og voksne skjer gjennom både forhandling og forening (mutual bridging of meaning, Rogoff, 2003:285). Gjensidig meningsskaping, slik Rogoff beskriver det, innebærer en tilpasning fra alle parter. Dette kan romme motsetninger og ulike posisjoner, men likevel tilstrebes det å finne en felles måte å vinne ny innsikt. Gjensidig deling som ikke bare bidrar til kulturell overføring, men også til nye forståelser, og hvor barns bidrag og kulturelle samhandlinger kan representere en transformativ dimensjon, er av betydning (Rogoff m.fl. 2003). Et annet viktig perspektiv som Rogoff m.fl. beskriver, er at barn kan være en del av en meningsfull sammenheng uten å være aktiv deltager, men være tilstede som aktiv lytter og observatør (intent participation, Rogoff, m.fl. 2003). At barn kan oppleve noe som meningsfylt selv om man ikke er aktivt med på å bestemme utfallet til enhver tid, er et viktig perspektiv relatert til de yngste barna i barnehagen.

Det situerte har en eller annen sammenheng med det som har skjedd før, og det er også et aspekt som peker fremover. Erfaringene er grunnleggende sosiale og knyttes til omgivelser og ting. De erfaringer barn gjør rommer både erfaringer som er gått forut, og legger samtidig premissene for kvaliteten på de erfaringene som følger etter. Dette peker på en kontinuitet i erfaring (Dewey i Hogsnes, 2014). Dette perspektivet finner vi også igjen

hos Antonovsky (1987; 2012), som når han beskriver grunnpremissene for å forstå sammenheng i tilværelsen. Menneskers livserfaringer i de nære sosiale nettverk innvirker på hvordan individer responderer og tilpasser seg situasjoner (Antonovsky, 1987). Antonovsky hevder at en bakenforliggende dimensjon i forholdet mellom barnet og den sosiale verden er makt og den er skjevt fordelt. Barn i småbarnsalder er i stor grad prisgitt andre, og de er dermed motiverte for å tilegne seg nødvendige handlingsmønstre, ferdigheter, holdninger og verdier for å danne seg en sosial identitet og finne sin plass. Det kan føre til at barn ikke deltar på måter som styrker deres opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012:111–112). Derfor betoner han ansvaret som ligger på omgivelsene for at barn skal oppleve forutsigbarhet, belastningsbalanse og innflytelse. Ifølge Antonovsky (1987:94–101) er erfaringer med forutsigbarhet grunnleggende for å begripe, og utdyper at det for barn handler om å møte stabile og forståelige reaksjoner i den ytre verden. Erfaringer med belastningsbalanse hevder han er grunnleggende for barnets opplevelse av å håndtere situasjoner. Det handler om at de krav som stilles til enhver tid samsvarer med barnas forutsetninger. Basert på nyere forskning som problematiserer kvaliteten ved samspill mellom omsorgsgivere og barn, er det relevant å spørre om de krav og forventinger som små barn i barnehage er stillet overfor er tilpasset deres forutsetninger og om det gis mulighet for å avgrense seg i møte med disse. Ifølge Antonovsky (1987) er innflytelse over ønsket utfall grunnleggende for opplevelse av meningsfullhet. Som nevnt tidligere, med henvisning til Rogoff, trenger ikke det å ha innflytelse over ønsket utfall nødvendigvis være relatert til barns individuelle ønsker, men handle om mulighet til å delta i en meningsfull sammenheng med jevnaldrende barn. Det å koble Rogoff's forståelse av hvordan kulturelle læringsprosesser skjer med Antonovsky's perspektiver på hva som styrker barns motstandsressurser, kan bidra til nye forståelser av hva

det kan innebære å fremme de yngste barnas livsmestring innenfor en barnehagesammenheng. Disse perspektivene benyttes i artikkelen som et teoretisk rammeverk i analyse og diskusjon av resultatet.

Design og metode

Menneskers meningsskaping i møtet med omverden er sentrum for forskningsinteressen, som kan forankres i en fenomenologisk – hermeneutisk forskningstradisjon (Bjørklund 2010; Thangaard, 2013). Studiens design er inspirert av videografisk metodetilnærming. Det innebærer at jeg som forsker benytter auditiv og visuell dokumentasjon for å beskrive hendelser i deres miljø (Bjørklund, 2010; Kronblach, m.fl. 2012). I denne sammenheng har det handlet om å gjøre observasjoner av samspill mellom barn og barnehagelærere i hverdagssituasjoner, hvor deltagerne har hatt oppmerksomheten rettet mot ett og samme fenomen over en viss tid (Bjørklund, 2010). Ved å kjede samspillssekvenser på tvers av situasjoner og analysere dem over et tidskontinuum (Fig. 1) har det vært mulig å danne seg et bilde av hvilke samspillstematikker som representerer barn og barnehagelæreres mer grunnleggende interesser. Dette er i tråd med Antonovskys (2012:183) anbefalinger om at opplevelse av mening og sammenheng kan undersøkes ved å se på det vi kan kalle gruppens kulturelle produksjon. Et viktig spørsmål er i denne sammenheng: hvordan kan vi vite at et kulturelt produkt gjenspeiler verdensbildet i det fellesskapet det springer ut av? Antonovsky argumenterer for at observasjoner av kollektiv adferd, mønster for samhandling, analyse av gruppens tradisjoner og hverdagspraksis, kan bidra til å si noe om gruppens kollektive egenskaper og interesser (Antonovsky, 2012:183–184). Det har derfor underveis i feltarbeidet vært viktig å diskutere innholdet i filmene med barnehagelærerne som står tett på barna og kjenner hverdagen. Det har bidratt til å finne frem til situasjoner som deltagerne kjenner seg igjen i og som de mener er representative.

Samtale med barna kunne vært et viktig supplement for å styrke analysen av observasjonene, men ble vurdert som lite egnet på grunn av barnas alder. Det å synliggjøre hvilke metodiske valg som er gjort er av sentral betydning i kvalitativ forskning (Yardley, 2008). Jeg vil derfor videre gjøre rede for forskningsprosessen mer detaljert med henhold til datainnsamling, utvalg og analyse av datamaterialet.

Deltagere og datamaterialet

Deltagerne i studien var to barnehager beliggende i samme drabantby på Østlandet. Kriterier for utvalg av barnegrupper var barnas alder (1–3 år) og barnehagelærere med relativ lik lengde arbeidserfaring etter utdanning (5–6 år). For å sikre en viss variasjon og bredde ble barnegrupper av ulik størrelse og sammensetning valgt. Oversikt over deltagerne ser slik ut:

Barnehage A	16 barn (1–3)	Avdeling	1 barnehagelærer
Barnehage B	24 barn (1–3)	Base	2 barnehagelærere

Informert samtykke er innhentet fra alle deltagerne, hvor foreldre har samtykket på vegne av sine barn. Datamaterialet som er samlet inn, er lagret på en måte som ivaretar deltageres krav til konfidensialitet. I observasjonene som presenteres i resultater, benyttes pseudonymer for å ivareta kravet om anonymitet. I tråd med å se barns samtykke som en løpende prosess (Einarsdottir, 2007), forsøkte jeg å ivareta barns muligheter til å avgrense seg i situasjoner som jeg filmet. Eksempler på situasjoner der jeg trakk meg unna er hvis barn ga uttrykk for utrygghet ved å bli sittende på fanget til barnehagelærer eller om barns interesse for kamera gikk ut over deres sosiale aktivitet sammen med andre barn.

Datamaterialet ble generert gjennom observasjoner av samspill mellom barnehagelærer og barn i to ulike barnegrupper over en periode på 9 måneder, til sammen fire uker i hver barnehage, fra september 2014 til juni 2015. Datamaterialet består av til sammen 421 minutter samspillsobservasjoner med en relativ

lik fordeling mellom frilek, måltid, av og påkledning og samlingsstund for å sikre en jevn fordeling mellom situasjonene med tanke på en tematisk analyse.

Analyse

Analysearbeidet er en prosess som starter samtidig med datainnsamlingen. Det innebærer at jeg som forsker må reflektere over og synliggjøre hvordan mine subjektive tolkninger preger observasjoner og analyser gjennom hele forskningsprosessen (Thangaard, 2013). Jeg har tidligere nevnt at jeg underveis i analyseprosessen diskuterte innholdet i materialet med barnehagelærerne med henhold til gjennkjennelse og representativitet, og videre vil jeg forsøke å synliggjøre hvilke valg jeg har gjort for å gjøre analysen transparent for etterprøvbarehet (jf. Braun og Clarke, 2006). Studien har en abduktiv tilnærming som vil si at teori og data har hatt et dialektisk forhold i analyseprosessen (Thangaard, 2013).

Det har vært viktig tidlig i feltarbeidet å ramme inn samspillet karakterisert av det Bae (2004;2017) beskriver som romslige samspill. Denne innrammingen av samspillet mellom barn og barnehagelærer var viktig for å ha et datamateriale egnet for analyse av tematisk innhold med betydning for opplevelse av mening og innflytelse for barn involvert. Innflytelse i denne sammenheng er forstått som det å bli regnet med i samspillet ved å bli lyttet til og at initiativer bekreftes, og hvor kommunikasjonen karakteriseres av felles fokus og gjensidighet. Det var derfor jeg fulgte barnehagelærerne og barn i disse situasjonene med et fokusert blikk for allerede her å kunne identifisere og filme samspill innrammet på denne måten. Jeg forstod raskt at en plan om å starte filmingen i det felles fokus ble etablert mellom barn og barnehagelærer ville utelate alle de initiativer som oppstår i forkant av etableringen av et felles fokus. Derfor gikk jeg i denne fasen av feltarbeidet mer åpent ut og filmet lengre sekvenser for å få et bedre inntrykk av dynamikken i samspillet over tid. Først i etterkant av



Fig. 1: Analyse av tematisk innhold i samspillet over et tidskontinuum

filmingen når observasjonene ble gjennomgått i dataprogrammet «Atlas ti» ble samspill som representerte «brudd» kodet og sortert vekk. For å skille mellom romslige og trange samspill ble det i denne gjennomgangen kodet «brudd» der hvor barnehagelærer og barn ikke lengre hadde felles fokus mot det samme og når samspillet gikk over til å bli dominert av barnehagelærer (reduert gjensidighet). Disse sekvensene ble utelatt fra materialet. Resterende samspillssekvenser ble transkribert og videre kodet med henhold til tematisk innhold.

I første fase gjorde jeg meg kjent med materialet ved å gå gjennom hver episode, transkribere samspillet og gi innholdet en deskriptiv kode basert på likheter i hver analyseenhet. nonverbale og verbale initiativer som ble gjenstand for felles oppmerksomhet hos både barn og barnehagelærere er kodet med henhold til tematisk innhold. Følgende spørsmål har vært retningsgivende for utvalg av sekvenser og koding i første trinn i analyseprosessen: Hva handler initiativene om? Hva gjør tilsynelatende samspillet meningsfylt for flere? Hvilken informasjon ser ut til å være viktig i situasjonen for å klargjøre meningsinnholdet? Hvilke ressurser tas i bruk for å støtte barnas mestring av utfordringer/oppgaver? De kodede tema ble videre avgrenset ved å sortere materialet etter følgende spørsmål: hvilke samspillstema (deskriptive koder) kommer til uttrykk ved hvert besøk og på tvers av de observerte situasjonene? 16 deskriptive koder ble identifisert som hver beskriver tematikk som på ulike måter går igjen i samspillet mellom barn og barnehage-

lærerne i den perioden de ble observert. 143 samspillssekvenser (med varierende lengde, fra 2 – 18 min), er grunnlaget for de 16 deskriptive samspillstema som er identifisert.

I *andre trinn* av den tematiske analysen er hensikten å kategorisere og tematisere de deskriptivt kodede sekvensene (jf. Braun og Clark, 2006). Tematiske områder ble utarbeidet ved å gå grundig gjennom de kodede sekvensene fra første trinn, der det ble stilt spørsmål ved hvordan temaene var koblet sammen. Konkrete eksempler på slike koblinger er: klær – regler, klær og (natur)fenomener, klær og følelser. Det har slik vært mulig å analysere frem de tematiske områdene, som synliggjør koblinger mellom det som primært er i fokus, men som utvides til å handle om koblinger mellom deskriptive tema og mer abstrakte fenomener. Andre trinn i analysen resulterte derfor i syv tematiske områder som representerer hvordan de deskriptive kodene i første fase er koblet til annen tematikk. Disse er: 1) Naturfenomener, 2) regler og grenser, 3) ritualer, 4) gangen i dagsrytme (tid), 5) følelser, 6) hjem, familie og venner, og 7) fysiske omgivelser og materiell.

Figuren illustrerer tematisk analyse av samspillssekvenser over et tidskontinuum. De situasjonsbaserte initiativene som ble analysert frem i første fase, trer frem som mer vedvarende interesser når de samme tematiske områdene på ulike vis forekommer i materialet som er observert ved hvert besøk. Analysen viser at barns forhold til for eksempel klær og leker har en sterk meningsdimensjon hos barn, slik eksempelet i illustrasjonene viser. Hvordan

de tematiske områdene nyanseres over tid, fortolkes i denne studien som mer grunnleggende kollektive interesser i samspillet mellom barn og barnehagelærere, og analysetilnærmingen er inspirert av studien til Hedges og Cooper (2016).

I *tredje trinn* ble de foreløpige kategoriseringene i fase 2 gjennomgått på ny med hensikt å abstrahere og begrepsfeste de deskriptive temaene. Antonovsky's begreper «begripe» og «håndtere» kan karakteriseres som «sensitiverende begreper» i den siste fasen av analysen (Charmaz, 2006:148). Fire kjerneområder er identifisert, hvor koblingene mellom deskriptiv samspillstematikk og mer abstrakte fenomener er forsøkt teoretisert i kjerneområder, som beskriver hva barn og barnehagelærerne sammen forsøker å begripe og håndtere: 1) Tidsperspektiver i hverdagen 2) Kunnskap om naturfenomener som grunnlag for handling, 3) Følelser og relasjoner og 4) Kulturelle koder. Områdene overlapper hverandre, men hver for seg beskriver de det som fremtrer tydeligst som en dimensjon i barn og barnehagelærernes felles meningskonstruksjoner.

Resultater og diskusjon

Analysen synliggjør hvordan mer situasjonsbasert samspillstematikk representerer mer vedvarende interesser i samspill mellom barn og barnehagenlærere. Områdene som er analysert frem handler om viktige sider ved institusjonslivet og kan ses på som mer grunnleggende interesser. Jeg velger videre å fokusere på initiativer som handler om materielle ting for å synliggjøre hvordan deskriptiv tematikk under denne kodede kategorien henger sammen med hver av de tematiserte områdene i fase to og tre. Dette samspillsområdet er valgt fordi barnas initiativer ofte handler om materielle ting som for eksempel klær og leker. Det egner seg derfor godt til å synliggjøre kompleksiteten i barns erfaringer med samspillstematikker som kan fremstå som praktiske og trivielle i hverdagen.

I eksemplene synliggjøres hvordan tematisk innhold utvides og nyanseres i samspill, settes i sammenheng med mer abstrakte fenomener, kulturelle koder for bruk og hvordan klær og leker kan representere personlige og kollektive interesser hos barn. Barnas navn i eksemplene er byttet ut med pseudonymer. Barnas alder (i parentes år/måned) er tatt med som en forklaringsvariabel for hvordan barn og barnehagelærere samspiller i eksemplene. For å ivareta bredden i materialet struktureres resultatet etter de fire områdene som er analysert frem: 1) Tidsperspektiver i dagsrytmen; rutiner og ritualer - klær, 2) kunnskap om naturfenomener som grunnlag for handling; klær og vær, 3) følelser og relasjoner; når klær får en spesiell betydning og 4) kulturelle koder; regler og lekemateriell. Underveis diskuteres det hva som gjør at samspillstematikkene som er identifisert fremstår som viktige for å skape mening og sammenheng, sett i lys av Antonovskys (1987, 2012) og Rogoffs (2003) teorier. Det handler om hvordan innflytelse kommer til uttrykk i samspillet og hvordan områder for felles fokus mellom barnehagelæreren og barn kan representere erfaringer av forutsigbarhet og belastningsbalanse.

Tema 1: Tidsperspektiver (gangen) i dagsrytmen – klær

Rutiner og ritualer

Analysen viser at konkrete ting som for eksempel klær representere en form for knagger å orientere seg etter koblet til gangen i dagen; hva skjer når. Observasjonene av samspill synliggjør at klær kobles til andre tema som for eksempel rekkefølge på aktiviteter og faste ritualer. I eksempelet som presenteres her stiller barn spørsmål til barnehagelærer om hva de skal ta av seg og hva de skal beholde på, og barnehagelærer kommer med innspill som setter barnas spørsmål i sammenheng med hva som skal skje frem i tid. Eksempelet under er hentet fra når barna kler av seg i garderoben, i overgangen fra utelek til måltid:

Ida (2/10), Stian (2/9) og Amal (2/4) står i ring, de veksler mellom å ta av seg ett og ett plagg og titte på hverandre.

Ida spør, henvendt til barnehagelærer: denne? (ser ned på fleecejakka si)

Barnehagelærer sier: vi skal spise om litt, trenger du fleecejakke da, Ida?

Amal kler av seg til han står i trusa, barnehagelærer sier: jeg tror det kan bli litt kaldt å bare sitte i trusa når du skal spise, Amal (latter). Kom, jeg skal hjelpe deg å ta på en genser og strømpebuksa.

I eksempelet samspiller barnehagelæreren og barna om hvilke klær som kan være hensiktsmessig å ha på under måltidet. Andre eksempler viser at eldre barn i gruppa forteller yngre barn hva de skal ha på seg relatert til hva som skal skje, som når Hanne (2/11) hjelper Mohammed (2/1) med avkleddning i garderoben og sier: «du skal sove». Hun kler av ham alt til han står igjen i bodyen. Barnas daglige erfaringer med samspill om klær relatert til ulike situasjoner ser ut til å hjelpe dem å forstå hva som gjelder nå. Eller omvendt, at barnas kunnskap om hva som skal skje, kommer til nytte når de håndterer oppgaver eller hjelper hverandre i overgangs- og rutinesituasjoner. Det kommer til uttrykk slik som i eksempelet hvor Hanne bruker sin kjennskap om hvilke aktiviteter som kommer når i dagsrytmen som grunnlag for å hjelpe Mohammed.

I noen overgangssituasjoner benyttes også leker, vers/regler og sanger som hjelpemiddel for å organisere barn i mindre puljer og skape orden. Ett eksempel på dette er fra en garderobesituasjon, i overgangen mellom samlingsstund og stell, hvor barna skal gå og vaske hender på badet før måltid. Barnehagelærer startet opp med å si: «de som har lyseblått på klærne kan gå først på badet». Slik foregår leken til alle barna er «sluset» videre til neste aktivitet. Dette ritualet i form av en lek engasjerte barna på ulike måter. De barna som kunne fargene og hadde vært med på dette mange ganger før gav uttrykk for både forventning og trygghet på hva som skulle skje. Mens

de yngre barna tilstede gav uttrykk for at de ble usikre og søkte hjelp hos barnehagelærer og de eldre barna for å finne ut av fargene. Ritualer, slike som nevnt i eksempelet, som skaper oversikt for noen barn, men trenger ikke være like forståelige for alle. Analysen synliggjør derimot at slike gjentakende ritualer likevel representerer en felles preferanse for barn, og de skaper kontakt mellom barn som ellers ikke leker så mye sammen. Mange observasjoner viser også at de yngste barna finner smekken som henger på knaggene ved vasken på eget initiativ, noe som tyder på at forutsigbarheten i dagsrytmen i form av rutiner og ritualer i overgangene mellom aktiviteter bidrar til å støtte opp under barns muligheter til å tilegne seg en kunnskap som er av betydning for barns utvikling av autonomi både individuelt og kollektivt.

Diskusjon tema 1

Rutiner og gjentakende aktiviteter i dagsrytmen som for eksempel påkleddning, samlingsstund, måltid og hvilestund, gjentas til relative stabile tidspunkt og representerer faste holdepunkter i en ellers varierende hverdag. Antonovsky (1987) påpeker betydningen av forutsigbarhet som en premiss for å begripe. Analysen viser at deltagelse i faste rutiner og ritualer gir barn et grunnlag for å forstå gangen i hverdagen. Ifølge Antonovsky trenger ikke rutiner og ritualer i en kultur å representere en positiv forutsigbarhet, gjentatte erfaringer med ritualer i en kultur som representerer overbelastning eller underbelastning kan innvirke negativt på barnas opplevelse av mening og dermed opplevelse av sammenheng (Antonovsky 1985 i Antonovsky, 2012:70). Barns erfaringer med ritualer i form av sanger, leker og faste aktiviteter i dagsrytmen og som karakteriseres av aktiv deltagelse ser ut til å skape mening. Slike ritualer representerer både spenning og gjenkjenning som kommer til uttrykk i nysgjerrighet for hva som skal skje frem i tid. De erfaringene barn gjør seg gjennom daglige rutiner bygger opp deres kjennskap til gangen i dagen, noe som både bidrar til å utvikle enkeltbarns auto-

nomi og muligheten/evnen til å kunne hjelpe andre barn, som vist i eksempelet med Hanne som hjelper Mohammed med avkleddning i garderoben.

Tema 2: Naturfenomener; praktiske oppgaver – klær og vær

Som tidligere nevnt, viser analysen av observasjonene at barns opplevelser med konkrete ting kobles i samspillet med andre til mer abstrakte fenomener, og slike koblinger fremtrer på tvers av situasjoner. I garderobesituasjonen og i lek samspilles det for eksempel om klærnes egenskaper i relasjon til barnas erfaringer med ulikt vær. I dialog med barn under måltidet og i samlingsstund gjenkaller barnehagelærerne ofte disse erfaringene som handler om forholdet mellom mer konkrete og abstrakte fenomener. Eksempelet fra materialet som presenteres her, viser hvordan barnehagelæreren setter det som skjer her og nå i sammenheng med et barns tidligere erfaringer. Fire av barna er i ferd med å kle på seg for å gå ut:

Barnehagelæreren henvender seg til Stian (2/8) og sier:

Da du kom i barnehagen i dag, Stian, var det snø ute på lekeplassen da? Eller var det vått?

Stian: glatt

Barnehagelærer: var det glatt? Regnet har blitt til is, da er det kaldt ute. Hvis det ikke er vått ute, trenger vi regnbukse da?

Stian sier nei, og de tre andre barna tilstede rister på hodet.

I dette eksempelet spør barnehagelærer om barnets erfaringer fra veien til barnehagen tidligere samme dag og setter det i sammenheng med påkleddning som skjer her og nå. Det at barnehagelærer støtter seg til det ene barnets erfaringer, kan fortolkes som at hun ser på hans bidrag som betydningsfullt i situasjonen, og det oppmuntrer til å koble erfaringer med vær som grunnlag for påkleddning. Andre eksempler i materialet viser at samspillet handler om koblinger mellom andre fenomener som for eksempel maten som barn spiser og

hvor den kommer fra, eller utforsking av lys og mørke settes i sammenheng med å late som om det er dag og natt i lek. Analysen viser at dette området har en sterk link til følelser og relasjoner ved at engasjementet opprettholdes lenge i samspillet og skaper en spesiell kontakt av glede og undring mellom barna og mellom barna og barnehagelærerne.

Diskusjon tema 2

Analysen viser at barn og barnehagelærerne ofte samhandler om koblinger mellom konkrete og praktiske ting som for eksempel klær og naturfenomenet vær. Slike samspill ser også ut til å fremme forutsigbarhet i relasjoner mellom barn. Refleksjon rundt slike koblinger mellom barn og barnehagelærerne ser ut til å bidra til at barn bygger opp en nyansert kunnskap som gjør at de gradvis håndterer disse situasjonene på egen hånd. Det kommer til uttrykk i observasjoner fra påkleddningssituasjon som viser at flere av de eldre barna i gruppa går til vinduet for å sjekke været før de kler på seg, noe som kan tyde på at det å reflektere over været er en del av påkleddningsritualer i disse to barnehagene. Analysen synliggjør at den kjennskap barn opparbeider når de daglig erfarer slike ritualer styrker kontakten mellom barn, på tvers av de relasjoner som barn ellers velger selv. Det kan bidra til å styrke samholdet i barnegruppa (Aarts mfl. 2016).

Tema 3: Følelser og relasjoner – klær og lekemateriell

Dette området handler om hvordan barn har sterke følelser til materielle ting, som kommer til uttrykk både når det samspilles rundt personlige ting og felles ting, som for eksempel klær og annet lekemateriell.

Hjem – barnehage; klær

Observasjonene av samspill viser også at barns erfaringer med klær i hverdagen i barnehagen knyttes til samarbeid med foreldre. Eksempelet er hentet fra en garderobesituasjon hvor barnehagelærer samspiller med Martin (2/4) og

June (2/2). June er i fokus i samspillet. June gir uttrykk for at hun ikke vil bytte genser selv om den er våt. Barnehagelærer forklarer June at hun kan bli syk, men June gir uttrykk for at hun ikke aksepterer dette, hun går litt unna. Barnehagelærer foreslår for June (2/2) at de sammen kan putte genseren i pose, og skrive lapp til foreldrene om å ta med en ny dagen etter. Barnehagelærer rekker ut hånden slik at de to kan gå sammen bort til Junes plass. June tar barnehagelærer i hånden og de går til Junes plass. Barnehagelærer forteller June hvor genseren blir av når den tas av, det ser ut til å gi June den informasjonen hun trenger for å godta det å måtte skifte klær. Hva som ligger til grunn for barnets ønske om å beholde genseren selv om den var våt er vanskelig å si. Men eksempelet synliggjør betydningen av at barn gis muligheter for forhandling i slike situasjoner, og at barnehagelærer forsøker å forstå barns uttrykk for motstand og finner løsninger som barn har forutsetninger for å relatere seg til. I dette tilfelle var det informasjonen om hvor genseren ble av, at den skulle tas med hjem, som bidro til at June tilsynelatende aksepterte barnehagelærers forslag.

Følelser for personlige ting; klær

Barn gir uttrykk for at de har et spesielt forhold til materielle ting, noe som kan komme til uttrykk også ved å yte motstand slik som i situasjonen i garderoben med June. Flere eksempel viser barn som ikke vil bytte klær når de skal ut, men ønsker å beholde et spesielt klesplagg på seg gjennom hele dagen. Barns uttrykk for at slike materielle ting har en spesiell mening, bekreftes og gis oppmerksomhet, og så langt det er mulig tas det hensyn til barnas ønsker i observasjonene. Ett av eksemplene på dette er når barnehagelærer på vei inn til samlingsstund sier til Marius (2/4) at «du kan godt ha på Sabeltannkappa i samlingsstund», hvor Marius ser opp på barnehagelærer og smiler. Barnehagelærers bekreftelse av Marius sine interesser får en dypere mening når denne situasjonen ses i lys av andre observasjoner før på

dagen hvor Marius har hatt på seg kappa siden han kom i barnehagen og har protestert hver gang en voksen har foreslått at den skal tas av. Marius sin «kamp» om å få beholde kappa på kan fortolkes som et uttrykk for at den betyr noe spesielt for han. Barnehagelærerne viser i slike samtaler at de har en god kjennskap til barnas spesielle interesse for noen ting og støtter barnas ønske om å vise frem og fortelle om det i barnegruppa.

Følelser; lekende atmosfære i påkledning

De fleste observasjoner viser at utforsking rundt påkledning kan utløse sterke følelser av glede, til og med fryd. I slike situasjoner relaterer barnehagelærerne ofte påkledning til det som skal skje frem i tid, for eksempel ved å fortelle hvem som venter ute eller hva det er mulig å leke med. Ett eksempel på dette er når barnehagelærer forteller fire barn hvem som er ute og at det foregår lek med vann, hvor Mikael (2/4) hopper opp og ned, og synger: Ut, ut! Hans engasjement smitter over på to av de andre barna, som smiler og hopper opp og ned. En av barna spør barnehagelærer om hjelp til å få på seg lua. Et annet eksempel viser hvordan lek og humor er en del av det å kle på seg.

Henvendt til Anne (2/1) sier barnehagelærer: Se på Helene (2/3), det gikk fort det! Hun tar på seg bukse, skal du også ta på bukse?

Anne tar vottene opp fra gulvet og viser de frem til Helene og barnehagelærer. Barnehagelærer sier: du har veldig lyst til å ta på deg vottene, det ser jeg. Kan det blir litt vanskelig å ta på bukse med vottene på? (smiler)

Anne fortsetter å ta på votten. Barnehagelærer sier: da tar vi vottene på så kan du prøve å ta på buksa med vottene. Hva tror du Helene? Vi kan heie på Anne vi, hal i og dra! (ler). De tre andre barna i lek har også fattet interesse, ser på Anne som forsøker å ta på buksa med en vott og de stemmer i: Hal i og dra (alle ler)

Barnehagelærer gir råd når det gjelder rekkefølgen i påkledning, men holder ikke fast på sitt

perspektiv. Hun bekrefter barnets ønske om å gjøre det på sin måte. Slik skapes det muligheter for å utforske på en lekende og humoristisk måte i et romslig spillmønster (Bae 2004). Barnehagelærer oppmuntrer barna til å se hva andre barn gjør, gir veiledning på hvordan de kan gjøre ting sammen (koordinere seg med andre i gruppa), mens hun samtidig viser respekt for barnets autonomi.

Diskusjon tema 3

Antonovsky (2012:41) advarer mot en altfor stor vekt på det kognitive aspektet ved opplevelse av sammenheng, og han (2012:41) understreker, slik som Rogoff (2003), betydningen av å være involvert «både som deltager i prosessene som former ens egen skjebne, og i sine egne, daglige erfaringer». Han utdyper at det handler om hva som gir mening følelsesmessig og ikke bare i kognitiv forstand. Analyse av observasjonene viser at samspillet har en gjensidig transformativ karakter, slik Rogoff m.fl. (2003) beskriver det å forene perspektiver. Det trer ikke bare frem i lek, men også i rutiner hvor barns bidrag utvider barnehagelærernes fokus på praktiske oppgaver. Relatert til Antonovsky's (2012) perspektiver på meningsfullhet handler det om hva som skaper motivasjon for å delta i situasjoner og ville gjenta dem. Eksempler fra påkledning synliggjør at barn setter an tonen for spillsklima preget av lek og humor hvor barnehagelærer er på bølgelengde. Praktiske oppgaver i rutinesituasjoner fremtrer derfor på måter som karakteriseres av utforskning og kreativitet heller enn instruksjon i hvordan utføre oppgaver. Resultatet samsvarer med flere andre studier som argumenterer for å gi rom for følelser og lekende spill i rutinesituasjoner (Bae, 2012b; Os og Eide, 2013; Tofteland, 2015).

Tema 4: Kulturelle koder

– regler og lekemateriell

I de fleste eksemplene hvor det forhandles i samspillet om personlige ting eller felles ma-

teriell, er det lekemateriell det handler om. Observasjonene viser at det er en tematikk som utløser sterke følelser hos barn og som utfordrer barnas evne til å dele og samarbeide, slik eksempelet med Marius viste at han har et spesielt forhold til «sabeltann»- kappa. Barnehagelærerne viser i samspillet en forståelse av hva personlige ting kan bety for barn ved for eksempel å gi barn retten til å eie, og kunne dele og samarbeide om slike materielle ting på barnas egne premisser.

En slik romslig praksis utvises også i spill om felles leker. Eksempel viser hvordan enkeltbarn blir tatt hensyn til i spill rundt konflikter om felles leker da det oppstår en konflikt rundt en duplofigur. Eksempelet er fra en frileksituasjon hvor to barn er direkte involvert i samspillet med barnehagelærer, mens fire andre barn er «tilskuere»:

Mia (2/11): hvor er den jeg hadde? Hvor er den jenta (duplofigur) som jeg hadde?

Barnehagelærer: Åh ja, jeg tror Helene har den. Helene trodde den var ledig.

Hun sier til Helene (2/9): Den var det Mia som hadde

Mia: jeg som hadde! (tar duplofiguren ut av hånden til Helene)

Barnehagelærer sier til henvendt til de andre barna som står rundt: Helene trodde den var ledig. Kanskje babyen gråt og Helene ville trøste.

Barnehagelærer bekrefter Mias krav og hjelper henne å få tilbake leken som et annet barn har tatt i bruk, samtidig forklarer hun for Mia andre barns positive hensikter. Barnehagelærers respons kan fortolkes som at hun hjelper Mia i å forsvare sin rett til å «eie» leken selv om det er felles eiendom og de ansatte praktiserer en regel om at når barn har lagt lekene fra seg kan andre barn leke med dem. Her balanserer barnehagelæreren tilsynelatende ulike hensyn på måter som viser respekt for alle parter. Eksempelet synliggjør at barn i slike forhandlinger får muligheter til å kunne ta stilling til andres perspektiver og til å kunne avgrense seg.

Diskusjon tema 4

Analysen viser at kjennskap til felles regler også representerer rammer for hva som gjelder og skaper forutsigbarhet i samspillet mellom barn. Kunnskap om og veiledning rundt regler uttrykkes i samspillet av både eldre barn og barnehagelærer og bidrar positivt når barn skal koordinere sine handlinger med andre barn. Antonovsky (1987) trekker frem barns erfaringer med belastningsbalanse som avgjørende for at de skal oppleve situasjoner som håndterbar. Analysen viser at ressurser til å takle de krav og forventninger som barn i barnehagen blir stilt overfor, som for eksempel det å skulle forholde seg til felles regler, finnes i form av sosial støtte fra barnehagelærer som forsøker å ivareta og balansere barns ulike ønsker og behov. Eksempelet med Mia som ikke ville dele duplofiguren med andre barn, viser at det gis muligheter til å avgrense seg. Uttrykk for slike avgrensninger kan handle om at et barn hevder sin rett til å «eie» en leke (Johansson, 2002), men kan også være en måte barnet tar avstand fra noe det opplever å ikke håndtere i relasjon med andre barn (Alvestad, 2010). Det å opparbeide forutsigbarhet i relasjoner handler om at barn opplever positive samspill med jevnaldrende. Hvis barn opplever andre barn som for krevende å forholde seg til, som for eksempel i konflikter rundt leker, skygger de ofte unna, og de kan bli mer opptatt av å kjempe for sin rett til leker enn å leke sammen med andre (Alvestad, 2010 Johansson, 2002). Når barn opplever støtte i samspillet hvor hensynet til enkeltbarns interesser ser ut til å veie tynge enn forventning om samarbeid og deling av felles leker, kan det representere erfaring med belastningsbalanse, slik Antonovsky (1987) beskriver det. Det at barnehagelærerne støtter enkeltbarn på denne måten kan fremme forutsigbarhet i relasjoner mellom barn, gjennom å få andre barn til å forstå enkeltbarns intensjoner i for eksempel i lek. Barnehagelærerne balanserer slik hensynet barns autonomi mot krav og forventninger om å koordinere seg med andre barn i barnegruppa.

Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Barn og barnehagelærernes samspill rundt de tematikker som er identifisert i analysen, representerer foreløpige, felles forståelser som stadig bygges på i hverdagens mylder av interaksjoner. Det situerte har alltid en eller annen sammenheng med det som har skjedd før, og det er også aspekter som peker fremover (Rogoff, 2003). Resultatene i denne studien synliggjør at barn tilegner seg en institusjonskulturell kompetanse med støtte fra barnehagelærer, noe som igjen styrker kontakten mellom barn og bidrar til en kollektiv opplevelse av sammenheng i barnegruppa. Slik fremtrer det som kan fortolkes som mer trivielle samspillstatemikk i hverdagen, som betydningsfullt for barns livsmestring i form av erfaringer av forutsigbarhet i dagsrytme, i relasjoner og i form av kjennskap til den spesifikke institusjonskulturen de er en del av. Slik styrkes barns mestring innenfor en institusjonskontekst. Resultatene kan dermed representere en alternativ forståelse av livsmestring som ikke nødvendigvis skaper en individualisert og prestasjonsorientert tenkning som andre forskere advarer mot (Greve, 2017; Pettersvold og Østrem, 2017), men som heller synliggjør betydningen av de ressurser som til enhver tid finnes i miljøet som styrker barns mestringsressurser.

I den nordiske sosialpedagogiske barnehagetradisjonen står synet på barn som subjekt sterkt noe som innebærer at barn skal være delaktig og ha innflytelse på alle sider ved barnehagelivet (Bae, 2014; Einarsdottir mfl. 2014). Det er forsket mye på hvordan de yngste barna gis rom for delaktighet og innflytelse i samspill de siste to tiår (Bjørnstad mfl. 2012). Det å være barnesentrert og bygge samspillet på barnas initiativer fremheves som spesielt viktige kvaliteter når vi snakker om både å gi de yngste barn innflytelse og gjøre barns læring relevant (bl.a. Ødegaard, 2007; Sheridan mfl. 2009). Innenfor barnehagefeltet er det å være barnesentrert forstått og praktisert i stor

grad som å ha fokus i det situerte (Øksnes og Sundsdal, 2016). Sett i lys av at Ødegaards resultater som synliggjør at barnehagelærere sliter med å gi alle en stemme inn i fellesskapet kan vi stille spørsmål ved om det å ha fokus i det situerte kan være med å hindre barnehagelærere i å løfte barns interesser inn i en pedagogisk sammenheng. Det som ikke berøres i Ødegaards studie er hvordan barns kollektive interesser kan analyseres frem og gis mer innflytelse i diskusjonen om barnehagens innhold. Resultatet som er diskutert i denne artikkelen synliggjør at det å forstå barnas interesser ut over det situasjonsbaserte kan bidra til å synliggjøre barns interesser som uttrykk for mer grunnleggende spørsmål barn lurer på i sin hverdag. Resultatet kan ses i lys av annen

forskning som argumentere for barns 'working theories' som en inngang til å styrke det pedagogiske innholdet basert på kontekstuelle forhold (Hedges, 2014). Grunnlaget for analysen i denne studien er observasjoner av samspill mellom barnehagelærere og barn. Barns initiativer og interesser som oppstår i samspill mellom barn uten personalets innblanding er ikke belyst, men det vil være viktig å undersøke i videre forskning. Det å finne måter å analysere frem og synliggjøre både barns individuelle og mer kollektive særinteresser i barnegrupper kan bidra til å styrke barns muligheter for å utvikle sin egen barnekultur innenfor institusjonelle rammer samtidig gi barn mer reell innflytelse på det pedagogiske innholdet i planer og praksis.

Referanser

- Alvestad, T. 2010. *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B. J., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Pramling Samuelsson, I., Winger, N. 2014. Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5): 671–688.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 2012. *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aarts, M., Burk, W.J., og Riksen-Walraven, M. 2016. Group functioning in child care centers: conceptualization, measurement and relation with structural characteristics. *Small Group Research* 47(5): 483–509.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Unipub.
- Bae, B. 2012a. Barnehagebarns medvirkning. I: B. Bae, red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget: 13–31.
- Bae, B. 2012b. Kraften i lekende samspill. I: B. Bae, red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget: 33–56.
- Bae, B. 2017. Children and pedagogues as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. I: C. Ringmose og G. Kragh-Müller, red. *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. Switzerland: Springer International Publishing: 171–186.
- Bjørklund, C. 2010. Att fånga komplexiteten i små barns lärande. En metodologisk reflektion. *Nordisk Barnehageforskning* 3(1): 17–26.
- Bjørnstad, E., Samuelsson, I. P., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. og Os, E. 2012. *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M.L., Os, E. og Baustad, A.G. 2019. Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2019.1639813

- Bjørnstad, E. og Os, E. 2018. Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(2):1–17.
- Braun, V., og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77– 101.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Trough Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Eide, B. J., Dahle, H.F., Winger, N. og Wolf, K. D. 2017. “Ei linerle vet at hun er ei linerle” En kvalitativ studie av små barns well-being i barnehagen. *Barn* 1: 23–40.
- Einarsdottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2):197–211.
- Einarsdottir, J., Purola, A-M., Johansson, E. M., Broström, S., og Emilson, A. 2014. Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education* 23:1: 97–114
- Greve, A. 2017. *Mestrer du livet?* Blogg postet 26.04.2017, hentet fra: <https://blogg.hioa.no/godebarnehageliv/2017/03/26/mestrer-du-livet/>
- Hedges, H. (2014). Young children’s ‘working theories’: Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1): 35–49.
- Hedges, H. og Cooper, M. 2016. Inquiring Minds: theorizing children’s interests. *Journal of Curriculum Studies* 48(3): 303–322.
- Hogsnes, H.D. 2014. Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn* 3: 45–60.
- Håberg, L. I. A. 2016. *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen. Ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. 2002. *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Klette, T., Drugli, M.B. og Aandahl, A.M. 2016. Together and alone – a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian child care centres. *Early Child Development and Care* 188(3): 387–398.
- Kronblauh, H., Schnettler, B., Raab, J. og Soeffner, H-G. 2012. *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. UK: Peter Lang Publications.
- Kunnskapsdepartementet, 2017. *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindahl, M. og Pramling Samuelsson, I. 2002. Imitation and Variation. Toddlers’ strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46(1): 25–45.
- Os, E. og Eide, B.J. 2013. Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. I: A. Greve, S. Mørreaunet og N. Winger, red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget: 209–226.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2017. Alt skal mestres, også selve livet. *Barnehagefolk* 1: 36–39.
- Pramling Samuelsson, I. og Asplund Carlsson, M. 2009. *Det lekende lærende barnet – i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R. Correa-Chávez, M. og Angelillo, C. 2003. First-hand learning by intent participation, *Annual Review of Psychology* 54: 175–203.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. og Johansson, E. 2009. *Barns tidige læring. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Thagaard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

- Tofteland, B. 2015. Med følelser som drivkraft. Måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis? I: K. Jansen, J. Kaurrell og T. Pålerud, red. *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yardley, L. 2008. Demonstrating validity in qualitative psychology. I: J. A. Smith, red. *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage: 235–251
- Ødegaard, E. E. 2007. *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Doktorgradsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ødegaard, E.E. 2012. *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. 2016. «Æ ha lært det mæ det sjøl» I: M. Øksnes og E. Sundsdal, red. *Læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Forfatterpresentasjon

Helen Bergem er universitetslektor og stipendiat ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet Storbyuniversitet. Hun forsker på kvalitet i omsorgspedagogisk arbeid med de yngste barna med fokus på med å utvikle barnehagelæreres kompetanse på området. E-post: hebe@oslomet.no

Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseleven – en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag

Helena Ackesjö och Sven Persson

Sammanfattning

Denna studie analyserar hur framställningen av det sexåriga barnet har förändrats genom historien, beroende på hur samhället har hanterat frågor om skolplikt, sexåringens skolmognad och skolstart. Policydokument från 1940-talet fram till 2017 har analyserats med hjälp av begreppen subjektifiering och kvalificering. Policydiskurser formulerar mening och sanningar om barnet men ger också en indikation på vad som är problemen och hur dessa problem ska lösas. Policydiskurser innehåller också ekonomiska argument och formulerar den roll som utbildning spelar i att förbereda barn och unga för framtida utbildning och arbetsliv. Vi svarar på frågorna: vem är sexåringen i policydokumenten och vad ska sexåringen kvalificeras för genom utbildning? Resultaten visar att det sker en förskjutning från beskrivningar av den omogna sexåringen till den presterande och skolpliktiga eleven. I början av tidsperioden formuleras diskurser om det omogna och problematiska barnet som inte förväntats klara av att passera nålsögat för att bli insläppt i skolan. Runt millennieskiftet sker dock ett diskursivt brott då barnets förutsättningar hamnar i förgrunden. Problemet kom då istället att handla om hur skolan ska anpassas till det kompetenta barnets individuella förutsättningar. Perioden är dock kort, och en bit in på 2010-talet är det återigen den skolpliktiga, presterande och mätbara eleven som förväntas anpassa sig till statens krav. Denna förskjutning kan sättas i en global kontext som framhäver konkurrens, kunskapseffektivitet och ekonomiska incitament för skolarisering.

From the immature six-year-old to the school-obliged preschool class pupil – a document analysis of the six-year-old child in the Swedish educational landscape from the 1940s to present day

Abstract

This study analyzes how the discursive representation of the six-year-old child has changed throughout history, depending on how society has handled issues of compulsory schooling, school maturity and school start. Policy documents from the 1940s up to 2017 have been analyzed using the concepts of subjectification and qualification. Policy discourses formulate meaning and truths about the child as well as the problems in education and how these problems should be solved. Policy discourses also contain economic arguments and formulate the role of education in preparing children and young people for future education and working life. We answer the questions: who is the six-year-old child in the policy documents, and what should this child be qualified

for through education? The results show that there is a shift from descriptions of the immature six-year-old to the performing and school-obliged pupil. At the beginning of the period, discourses are formulated about the immature and problematic child who was not expected to be able to pass the eye of the needle to be admitted to school. However, around the turn of the millennium, there is a discursive shift where the child's abilities are in the foreground. The problem then came to be about how the school should adapt to the individual child's prerequisites. However, the period is short, and in the 2010s, it is the school-obliged performing and measurable pupil who is expected to adapt to the state's requirements. This shift is discussed in a global context that emphasizes competition, knowledge efficiency and financial incentives for a schoolarisation.

Inledning

Denna studie handlar om hur beskrivningar av det sexåriga barnet i olika slags policytexter har förändrats genom historien och hur dessa kan kopplas till hur samhället har hanterat frågor om skolplikt, skolstart och sexåringens mognad för skolan. Vi undersöker diskursiva representationer av sexåringen i olika tidsperioder, från 1940-talet och framåt. Hur framställs sexåringen och vad vill samhället göra med detta sexåriga barn som tycks vara föremål för så många politiska utbildningsreformer? Studien är en del av ett forskningsprojekt kallat *Förskoleklassen i en brytningstid*. Brytningstiden kan definieras som en tidpunkt då nya mål för en skolform på policynivå konfronteras med en befintlig pedagogisk praktik, dvs. mötet mellan praktikens policy och den statligt initierade policyn. Projektet i stort syftar till att förstå och förklara hur policy tas emot, tolkas och översätts till pedagogisk praktik, samtidigt som den pedagogiska praktiken formerar nya innebörder av policy.

I denna artikel är emellertid framställningen av det sexåriga barnet i fokus. Som stöd för att beskrivningar av det barn som ska utbildas är centralt för att förstå policy, vill vi citera Bloom (1997). Han skriver:

Every education system has a moral goal that it tries to attain. It wants to produce a certain kind of human being. This intention is more or less explicit, more or less a result of reflection; but even the neutral subjects like reading, writing and arithmetic, take their place in their vision of the educated person. (Bloom, 1997, sid. 498).

Citatet från Bloom fäster uppmärksamhet på utbildningens kärna. Utbildning handlar i grunden om att "producera" en människa genom utbildning, och med Blooms ord tar utbildningen sin utgångspunkt i visionen om den utbildade personen. Oftast är det ett barn som ska formas genom utbildning och visionen om det utbildade barnet är kärnan i reformer som vill förändra utbildningen. Ett sätt att analysera policy för utbildningssystemet är att fokusera på subjektet, dvs. på vad samhället vill att sexåringen ska bli i form av "utbildat subjekt". I det här fallet är det beskrivningar i policydokument av sexåringen och hur utbildning ska forma sexåringen som är i fokus. Policydokument definieras som texter avsedda att styra och påverka utvecklingen i utbildningssystemet (förskola och skola). I studien avgränsar vi oss till analys av nationella dokument skrivna på regerings- och departementsnivå såsom utredningar, propositioner och uppdrag men även skollagsskrivningar.

För att kunna göra en analys av sexåringen som subjekt behöver vi emellertid kontextualisera policydokumenten historiskt. Det innebär att vi betraktar hela utbildningsväsendet som integrerat i de politiska, ekonomiska och sociala sfärer som vill skapa ett subjekt, en (ny) "utbildad människa" i en historisk kontext. Utbildning förstås då som ett instrument för att förändra och utveckla samhället, och de som ska utbildas, i en viss riktning (Rickardsson, 2010). Förändringar kan då förstås från två sammanflätade och dialektiska perspektiv: beskrivningar av subjektet (sexåringen) relate-

ras till den politiska viljan att förändra/bevara skolan och beskrivningar av skolan relateras till den politiska viljan att skapa ett nytt subjekt. Nyckelbegrepp blir därför *subjektifiering* och *kvalificering* (Biesta, 2009).

Studiens tidsperiod: från efterkrigstiden ...

Vi inleder vårt analysarbete i statliga policydokument från 1940-talet. 1930-40-talen beskrivs som brytpunkter (Hammarström-Lewenhagen, 2016), vilket gör denna tidsperiod intressant att använda som utgångspunkt. Dels behövde samhället återuppbyggas efter krigsperioden, dels hade skolan ännu inte anpassat sig till den nya tiden. Samhället behövde utbilda de unga till att bli medborgare i ett vardande samhälle (SOU 1944:20; SOU 1949:35).

...”det moderna industrialiserade samhället kräver utbildad arbetskraft... En kapitalinvestering, som möjliggör ett bättre utnyttjande av den viktigaste produktionsfaktorn, den mänskliga arbetskraften, måste anses väl motiverad” (SOU 1948:27, sid. 11).

Under samma tid började dessutom kvinnorna i större utsträckning förvärvsarbeta, vilket innebar att utbildning och omsorg för de yngsta barnen behövde byggas ut. Staten ville ta sitt ansvar och bistå familjerna om problem med barnens tillsyn och omvårdnad uppstod för den förvärvsarbetande modern. Staten skulle nu ”lätta de hemarbetande mödrarnas bundenhet vid barnen och ge dem en viss frihet” (SOU 1948: 27, sid. 66–67). 1930- och 40-talen var således händelserika och omvälvande decennier. Förskolepedagogiken fick ett samhälleligt erkännande och ett mer vetenskapligt professionellt förhållningssätt tillsammans med att ett uttalat statligt ansvarstagande för förskoleverksamheten växte fram (Hammarström-Lewenhagen, 2016).

Flera utbildningspolitiska initiativ togs under denna tidsperiod och följande decennier för att stärka både förskola och skola. Dock hamnade sexåringarna i skuggan av, eller i gränslandet

mellan, förskola och skola. Därav blir denna åldersgrupp intressant att särskilt fokusera särskilt i föreliggande studie.

... till samtida nationella positionsförskjutningar och globala policyrörelser

Enligt Ball (2007) genomsyras det politiska samtalet i 2000-talets början av en innehålls- och resultatorienterad diskurs där ekonomisk utveckling och global konkurrens är signalord. I sådana resonemang ses utbildning som avgörande för en nations konkurrenskraft. Såväl förskola, skola som samhället i stort karaktäriseras idag av globalisering, decentralisering, målstyrning, marknadsorientering och individualisering, vilket kräver nya former av styrning och reglering i form av exempelvis dokumentation, utvärdering och standardisering (Djelic och Sahlin-Andersson, 2006).

Utbildningspolitiska reformer riktade mot utbildning för de yngsta barnen handlar om att hitta framgångsfaktorer för ett ökat lärande samt för att kvalificera barnen för fortsatt skolgång. Utifrån denna utgångspunkt kan man hävda att den svenska förskolans utveckling från 1990-talet har karakteriserats av en positionsförflyttning – från en socialpedagogisk till en mer akademisk och skolförberedande position, men med behållande av några kärnvärden från socialpedagogiken (Persson, 2010). Aspelin och Persson (2010) har analyserat denna positionsförskjutning utifrån policydokument, och kopplar den till en globaliserad kunskapsekonomi som betonar att utbildning för de yngsta barnen ses som en investering för att förbereda dem inför skola och en alltmer konkurrensinriktad utbildningssituation. Idén med den ”kunskapseffektiva skolan” är att investeringar i utbildning på ett mer effektivt sätt ska kvalificera elever för vidare utbildning och arbetsmarknad.

Bakgrunden till dessa positionsförskjutningar står att finna på den globala nivån. OECD är en av de stora globala aktörerna som både främjar och uppmanar till förändringar i policy. De

mest kraftfulla politiska instrumenten har varit resultaten från PISA-programmet, i vilket över 80 länder har deltagit sedan introduktionen 2003 (Ball, 2017). Internationella storskaliga bedömningar fungerar som projektionsskärmar för att argumentera för reformer eller upprätthålla ett status quo (Pettersson, 2014). I föreliggande studie fokuserar vi dock endast nationella policytexter.

Syftet med studien

Syftet med föreliggande studie är att fördjupa kunskapen om utbildningens subjekt (sexåringen) såsom det beskrivs i policydokument över tid. Vidare vill vi genom dessa beskrivningar få kunskap om utbildningens kvalificerande funktion för denna sexåring. De forskningsfrågor som ska besvaras är:

- a) vem är sexåringen i policydokumenten?
- b) vad ska sexåringen kvalificeras för genom utbildning?

Teori och teoretiska analysbegrepp

I relation till det beskrivna syftet krävs en definition av begreppet policy. I studien lutar vi oss mot beskrivningen av policy som inte enbart politisk retorik, utan även något som bidrar med terminologi, tolkningsredskap, handlingsnormer och (nya) premisser för utbildning (Lund och Sundberg, 2012), det vill säga textuella uttryck och instrument för förändring. Dessa måste ställas i relation till pågående samhällsutveckling. Genom ny policy strävar myndigheter och andra aktörer efter att åstadkomma förändring, vilket innebär att policy kan betraktas som ett lämpligt sätt att kontrollera, styra och förändra samhället generellt och för att reformera, modernisera och höja standarden i utbildningen specifikt (Braun, Maguire och Ball, 2010). Ur ett globalt perspektiv handlar detta om att modernisera utbildningssystemet och att öka standarden och resultaten (Ball, Maguire och Braun, 2012). Sökandet efter framgångsfaktorer är tydligt i dagens policy.

Policytexter har en semantisk och ontologisk

kraft eftersom språket förmedlar betydelser och sociala positioner. Policy mobiliserar och formulerar sanningskrav, snarare än reflekterar den sociala verkligheten. Enligt Ball (2017) är det skillnad på policy som text (ord på papper) och policy som diskurs. Policytexter är inramade av större diskurser, vilka är konceptualiseringar av världen.

Policydiskurser spelar därmed en stor roll i hur problem och lösningar definieras och hur effekter av reformer i utbildningssystemen mäts över tid (Ball, 2017). Stone (2002) förklarar att policyskrivande är en process av övertalning, ett sökande efter kriterier och ett sätt att motivera olika val och uttalanden. Policydokument formulerar de problem som ska lösas, och på en strukturell nivå också hur man löser dem. Påståenden om sanning, beskrivningar av sexåringen och innebörden av vad "god utbildning" kan vara i utbildningspolitiska texter och dokument, är alltså placerat i en rörlig diskursram som fungerar under en viss tidsperiod.

Lindblad och Popkewitz (2004) hävdar att policy är narrativ om utveckling och "räddning" (salvation). Utbildning handlar om 'finding a better life' (sid. 71) och om att skapa nya medborgare genom utbildning. Policydiskurser formulerar därför påståenden om ett subjekt, dvs. om barnet/eleven som ska utbildas. För att främja förändringar måste policy göra anspråk på utbildningssystemet som helhet, dvs. vad det är som barnet ska kvalificeras för. Frågan om vad "god utbildning" är har begreppsloggiorts av Biesta (2009). Biesta föreslår ett ramverk som skiljer mellan bland annat *subjektifiering* och *kvalificering* som samhällsliga funktioner av utbildningssystemet, dvs. de uppdrag som ett samhälle ger till utbildningen för att forma dess medborgare. Dessa begrepp används i föreliggande studie för att analysera formuleringar om sexåringen i policydokument och vilka (utbildningspolitiska) argument som ligger bakom tankarna om utbildning för just denna åldersgrupp.

Enligt Biesta (2009) handlar utbildning om

subjektifiering – policy uttrycker diskurser om ett subjekt, den individ som ska utbildas. Det innebär att det kommer att finnas (sannings)anspråk på subjektets – barnets – natur i policytexterna. I denna artikel fokuseras beskrivningarna av sexåringen (vad barnet är) och vilken som är den önskvärda sexåringen (vad barnet ska bli). I analysen av policydokument besvaras följande fråga: *Vem är sexåringen i policydokumenten?*

Diskursen om *kvalificering* handlar om att ge barnen de kunskaper, färdigheter och insikter som gör att de kan klara av framtida utbildning. Kvalificering relaterar till de krav som kommer att finnas längre fram, men som nödvändigtvis inte finns ännu, något som barnen måste förberedas för. Kvalificeringstanken säger oss något om vilken kunskap som anses nödvändig och hur sexåringen ska förberedas. I analysen av policydokument besvaras följande fråga: *Vad ska sexåringen kvalificeras för genom utbildning?*

Urval, material och genomförande

Nationella policydokument från 1940-talet fram till 2017 har valts ut för analys. Även om den konkreta styrningen av utbildningen ofta är påverkad av transnationella diskurser (Sjöstrand Öhrfeldt, 2019) använder vi oss inte av globala policydokument (t.ex. EU- eller OECD-dokument) i våra analyser. Utifrån vår definition av policydokument, som texter avsedda att styra och påverka utvecklingen i utbildningssystemet, har vi valt att analysera utredningar och statliga utbildningspolitiska dokument som på något vis har berört eller föregått reformförändringar gällande sexåringarna och/eller skolstarten; nämligen främst svenska statliga utredningar (SOU), politiska förslag, skollagar, lagstiftningsförslag, uppdrag från regeringen och departement till Skolverket och regeringens promemorior. Dessa dokument beskriver en önskvärd eller förestäld förändring (Sjöstrand Öhrfeldt, 2019). I dokumenten finner vi påståenden om önskvärda re-

sultat likväl som förgivettagna antaganden om barnet, samhället och utbildningens funktion – och hur dessa har skiftat över tid.

Resultaten som presenteras grundar sig på en genomförd diskursanalys bestående av empirinära läsning, dekonstruktion och rekonstruktion av text. Diskursanalys handlar om skapandet av mening i text, exempelvis policydokument. Det kräver noggrann läsning och tolkning av textmaterial, vilket möjliggör upptäckten av mönster (Potter och Wetherall, 1987; Coyle, 1995). Genom att söka efter variation är det också möjligt att utesluta konkurrerande tolkningar (Cohen, Manion och Morrison, 2005). Analysprocessen beskrivs i det följande:

Empirinära läsning: Inledningsvis lästes alla utvalda policydokument i sin helhet. Avsnitt som handlade specifikt om sexåringarna och/eller om förändringar av utbildningen för sexåringarna valdes ut för vidare analys.

Dekonstruktion av text: Den utvalda texten dekonstruerades sedan till meningsskapande enheter och nyckelord.

Rekonstruktion av text: Nyckelorden syntetiserades till påståenden för att besvara de frågor som ställdes i relation till de teoretiska begreppen subjektifiering och kvalificering. Påståendena är formulerade utifrån nyckelorden och är inte bokstavligt citerade från policydokumenten. Slutligen har resultaten sammanfattats i tabellerna 1, 2 och 3.

Resultat

I resultatavsnittet presenteras svar på frågeställningarna under rubrikerna subjektifiering och kvalificering.

Subjektifiering – Vem är sexåringen i policydokumenten?

Barnets mognad, eller snarare det omogna barnet, får stort utrymme i policytexterna under **1940–1950-talen**. Sexåringen beskrivs som ett problematiskt barn och de hemmavandrande barnen i storstäderna behöver tas om hand (SOU 1948:27). Det beskrivs även att

hemmen har svårt att ta hand om "de svårhanterliga sexåringarna" (SOU 1951:15, sid. 116) vilket märks på att allt fler föräldrar försöker skriva in sina sexåringar i skolan, eftersom "...barns skolgång får begynna det kalenderår, under vilket barnet fyller sex år, om föräldrar och målsmän så önskar och om barnet befinnes vara väl skolmoget..." (SOU 1948:27, sid. XV). Att allt fler vårdnadshavare ville skriva in sina barn i skolan kan också ha att göra med att allt fler kvinnor behövdes på arbetsmarknaden under efterkrigstiden.

Barnen sorterades utifrån en bedömning av mognad. För att få börja skolan krävdes att barnet (både sex- och sjuåringen) hade uppnått en viss mognadsnivå och skolmognadsprov (pedagogiskt prov och läkarundersökning) infördes för att avgöra detta (SOU 1948:27). Begreppet skolmognad införs i skollagen för första gången 1946. Skolmognadsprovets mål var att göra det möjligt för skolan att skapa "eftersträvarsärd homogenitet i fråga om intelligensåldern i klasserna" (SOU 1948:27, sid. 10). Om barnet inte ansågs skolmoget hänvisades barnet att vänta ytterligare ett år i hemmet eller förskola (SOU 1951:15). Sexåringen kunde också placeras i skolan på försök och återgå till hemmet om de ej ansågs mogna nog (SOU 1944:20). Dessutom föreslogs att man skulle inrätta förskoleklasser – även kallade skolmognadsklasser – för "normalåriga" och skolpliktiga men ej skolmogna sjuåringar (SOU 1949:35).

Under **1960–1970-talen** beskrivs sexåringen som ett *oroligt men energifyllt och initiativrikt barn*. Man beskriver fortsatt sexåringen som en orolig individ, och funderar över om det skulle gå att skapa åldershomogena sexårsgrupper. Å ena sidan skulle åldershomogenitet förenkla för lärarna men å andra sidan beskrevs att många sexåringar befinner sig i en labilitetskris... "vilket innebär att en grupp sammansatt av övervägande sexåringar kan vara en mycket orolig grupp" (SOU 1972:26, sid. 227–228).

Fortsatt bedrivs diskussionen om det skol(o-)mogna barnet. I Skollagen 1962:319, 6 kap. § 32, beskrivs att barn som ännu inte har

uppnått skolstartsåldern, men anses moget, kan få börja skolan som sexåring. Har ett skolpliktigt barn inte uppnått den mognad som krävs för att delta i undervisningen ska dess skolgång skjutas ett år, tills att barnet är åtta år gammalt. Därmed finns fortsatt ett minimikrav för skolmognad oavsett om barnet är sex eller sju år.

Under denna tidsperiod börjar det dock uppmärksammas att barn kunde ha det svårt i samband skolstarten, oavsett mognad. Man börjar nu också diskutera svårigheten i att bedöma och bestämma ett barns mognad och eventuella svårigheter genom ett skolmognadsprov (SOU 1972:27). Proven som hade använts i decennier börjar ifrågasättas som otillförlitliga mätinstrument som inte var förankrade i utvecklingspsykologisk eller psykologisk-pedagogisk teori. "Skolmognad har blivit ett psykologiskt-pedagogiskt begrepp som skapat förvirring. Det har alternativt givits en absolut eller en relativ innebörd, och uppfattningen av begreppet har även i övrigt varierat" (SOU 1974:53, sid. 449). Skolmognadsbegreppet och den önskvärda mognaden inför skolstart anses odefinierat vilket gjorde mätningen av mognad diskutabel.

Samtidigt sker något i utbildningsdebatten. Istället för att diskutera barns mognad vill man nu börja tala om undervisningsmetodik. Man argumenterar för att mognaden står i samband med barnens socio-ekonomiska bakgrund och att elever från mindre stimulerande hemmiljöer därmed missgynnas redan vid skolstarten. SIA-utredningen (SOU 1974:53) föreslår därför mer flexibla och individanpassade gruppindelningar, samlad skoldag samt förskola för alla sexåringar, och avvisar samtidigt organisationen med skolmognadsklasser.

Under **1980–1990-talen** förändras bilden av sexåringen. Nu framträder *barnet som behöver förberedas och anpassas* till skolan inför skolstarten utifrån argumentet att det krävs en relativt passiv elevroll i lågstadiundervisningen jämfört med i förskolan (SOU 1985:22). Detta innebär att diskussionen om skolmog-

nad fortsätter i början av tidsperioden. Enligt Skollagen (1985:1100, 3 kap. § 7–8) fick kommunens skolstyrelse under denna tid, efter medgivande av vårdnadshavare, besluta att ett skolpliktigt barn ska vänta med skolstarten till barnet fyller åtta år om barnet inte anses vara skolmoget – men också besluta att ett barn kunde börja skolan som sexåring om barnet anses skolmoget. Skollagen innehöll därmed under denna tid två centrala kriterier: "Dels det objektiva skolpliktskriteriet; barnets levnadsår, dels det subjektiva; erforderlig mognad för skolgång" (SOU 1985:22, sid. 28). Hur mognad definieras och hur barnet kan beskrivas som skolmoget återfinns dock inte i några texter.

Under 1990-talet ändras dock beskrivningarna. I regeringens proposition 1990/91:115 skriver man att "föräldrarna får rätten att avgöra om ett barn skall börja i skolan vid sex eller sju års ålder. Det betyder att vi erkänner att föräldrarna har de bästa förutsättningarna att bedöma barnets mognadsnivå och vilka förutsättningar det har att delta i skolans verksamhet" (regeringens proposition 1990/91:115, sid. 46–48). Den flexibla skolstarten införs och därmed förskjuts bedömningen av barnets mognad från stat och skola till hemmen. Rätten att avgöra när barnet är moget att börja skolan blir i och med detta en tolkningsfråga för vårdnadshavarna.

Förslagen i denna proposition leder till förändringar i Skollagen som efter ändringen föreskriver att ett barn kan börja den obligatoriska skolan som sexåring om vårdnadshavare begär det (3 kap. §8). Samma skrivningar återfinns även i nästkommande Skollag (1997:1212). Intressant att notera är den centrala position som vårdnadshavare tillmäts under denna period. Från att stat och skola under de tidiga decennierna hade haft makten över bedömningen av barns skolmognad övergår nu ansvaret till vårdnadshavarna. Därmed får, enligt policydokumenten, barnen rätt att vara de individer de är medan skolan får ansvaret att anpassa sig till alla barn.

Under slutet av 1990-talet implementeras

förskoleklassen som en frivillig skolform, organisatoriskt skild från förskolan och inlemmad i skolan. Den sexåring som då beskrivs är *ett lekande och utforskande barn* (SOU 1997:21, sid. 84). Nu framträder ett fokus på vad barnet är snarare än på vad barnet ska bli i de utbildningspolitiska texterna. I slutet av tidsperioden börjar barnet beskrivas som en kompetent individ som utifrån sina givna förutsättningar ska få möta en verksamhet som utgår från olikheter och det individuella barnets förutsättningar.

Under **2000-talet** diskuteras inledningsvis inte sexåringen specifikt i policytexterna. Från 2010 och framåt fokuserar däremot beskrivningarna på dels kunskapsresultat och dels ökade samhällsklyftor. I ESO-utredningen (2012:2) har man frångått beskrivningar av det essentiella barnet. Istället betonas de uppväxtvillkor som svenska barn växer upp under. Det är barn med olika förutsättningar och förmågor som vi möter i texterna, och nu betonas specifikt barn i behov av särskilda utbildningsinsatser.

I grundskoleutredningen (SOU 2015:81) förändras formuleringarna om vad barnet är och vad det ska bli. Termen "barn" har nu bytts ut mot "elev". Från 2016 (SOU 2016:59) är det den *presterande skoleleven* som skrivs fram i texten.

Hösten 2018 blir det obligatoriskt för alla sexåringar att delta i förskoleklass. Argumenten för att sänka skolstartsåldern är att det finns en liten andel barn som inte har deltagit i förskoleklassverksamheten, och därmed gått miste om den utbildning som bl.a. ska förbereda dem för fortsatt skolgång: "Barnens möjligheter och framgångar i skolan grundläggs redan i förskolan och därefter i förskoleklassen" (regeringens proposition 2017/18:9, sid. 16). Skolplikt införs i förskoleklassen. Den sexåriga skolelevens förmågor gällande språklig medvetenhet och matematiskt tänkande ska kartläggas från hösten 2019 (SOU 2016:59). Sexåringen ska också kunna börja i årskurs 1 om vårdnadshavare begär det och barnet bedöms ha tillräckliga förutsättningar.

Nu talar man om förutsättningar istället för skolmognad: "Beslut i frågan om barnets förutsättningar för att hoppa över förskoleklassen och börja direkt i grundskolan eller sameskolan ska fattas av rektorn" (regeringens proposition 2017/18:9, sid. 45). Den obligatoriska förskoleklassen och skolplikten utgör därmed en brytpunkt som innebär att barnet ska anpassas och formas utifrån fasta kriterier (statens). Därmed har det skett ett skifte från att betrakta och beskriva vad barnet *är* till formuleringar om vad det *ska bli*.

Resultatet sammanfattas i tabell 1. Värt att notera är att tabellen inte ska betraktas som en linjär och entydig utveckling. Snarare finns det överlappningar mellan de olika tidsperioderna. De tre första kolumnerna speglar två decennier vardera. Kolumnerna fyra och fem delas in i kortare tidsperioder på grund av ökad reformtätthet där specifika policydokument kan betraktas som utbildningspolitiska brytpunkter. Här tas startpunkten för de olika tidsperioderna i utredningarnas publiceringsår. Därmed kan de olika diskurserna om sexåringen illustreras enligt tabell 1.

Kvalificering – vad ska sexåringen kvalificeras för genom utbildning?

Hur sexåringarna ska kvalificeras för fortsatt skolgång har växlat under årens lopp. Från statligt håll vill man redan under **1940–1950-talen** att barnen ska fostras i förskoleverksamhet helst från 3 års ålder men absolut från 5 års ålder. I förskolans arbete med 5–7-åringar är huvuduppgiften fostran av social gruppsamverkan och gruppkänsla. Syftet är social fostran i fredad miljö samt att komplettera hemmet. Karaktärsdaning fokuseras, man vill fostra barnen till goda kamrater samt till att vara uthålliga och ansvars-kännande (SOU 1951:15).

Från statligt håll är man tydlig med att det inte ska förekomma skolmässig undervisning i förskoleverksamheten. Lekskolans karaktär ska bibehållas för sexåringarna men verksamheten ska vara pedagogiskt inriktad (SOU 1944:20; SOU 1947:11; SOU 1949:35).

Samtidigt diskuteras kontinuiteten i utbildningen och att en del av innehållet i småskolan borde kunna flyttas till förskolans verksamhet. I policytexterna beskrivs att mycket i småskolan anses vara för enkelt och tas upp för sent, särskilt om barnen har gått i förskola innan de börjar i skolan (SOU 1948:27).

Ett obligatoriskt eller frivilligt förskoleår för de äldsta förskolebarnen, inom skolans ram men under ledning av småskollärarinnor, diskuteras redan under denna tid. En sådan skolform skulle underlätta barnens lärande och mera direkt förbereda dem för skolan. Ett sådant förskoleår blir dock aldrig aktuellt. Dessutom är efterfrågan på förskoleplatser stor och köerna långa. Om ett särskilt år för sexåringar infördes skulle detta medföra att de yngre barnen fick vänta ännu längre på förskoleplats (SOU 1951:15).

Under **1960–1970-talen** diskuterar Barnstugeutredningen fortsatt hur förskola och skola skulle kunna närma sig varandra. I syfte att skapa kontinuitet i barnens övergång mellan verksamheterna diskuteras hur en del moment i skolans verksamhet skulle kunna flyttas över till förskolans för att knyta samman verksamheterna. Samtidigt ska inte förskolans verksamhet bli allt för lik skolans eller bindas upp för hårt i exempelvis en kursplan (SOU 1972:26). Barnstugeutredningen betonar att barnens kvalificering för fortsatt skolgång inte ska innebära att de ska möta undervisning i traditionell mening redan i förskolan. Det ska inte heller finnas prestationskrav. Varje barn ska istället stödjas och stimuleras utifrån sina speciella förutsättningar (SOU 1972:27). Utredningen betonar vikten av att kvalificera barnen för fortsatt skolgång men varnar samtidigt för ett fokus på angivna kunskapsinnehåll. Istället ska verksamheten i förskola/deltidsförskola komplettera hemmet, barnen ska få möta kamrater och skapa relationer med både barn och vuxna utanför hemmet och göra saker som man inte kan göra hemma. Barnens egna aktiviteter och lek framstår som högst prioriterade (SOU 1972:26).

Tabell 1: Policydiskurser om sexåringen

	1940–1959	1960–1979	1980–1996	1997–2012	2012–2017
Subjektifiering	Det omogna barnet. Förväntas ej vara moget för skolan.	Det oroliga men energifyllda barnet. Förväntas ej vara moget för skolan.	Barnet som behöver förberedas och anpassas till en kommande passiv elevroll.	Det lekande och utforskande barnet. Skolan ska anpassas till barnet.	Den presterande (och skolpliktiga) eleven. Barnet ska anpassas till förskoleklass och skola.

Av utredningarna framgår också hur en ny förskolepedagogik håller på att växa fram. Man beskriver hur en del barn ligger långt fram i sin utveckling av exempelvis läsning och skrivning samtidigt som andra behöver mer träning (SOU 1972:26). I linje med den tidigare kritiken mot skolmognadsproven betonar man vikten av att differentiera undervisningen "...så att varje barn kan fortsätta inom skolans ram där det slutade i förskolan" (SOU 1974:53, sid. 93–95). För att detta ska bli möjligt krävs att förskola och skola närmar sig i termer av mål, innehåll och metodik. Först då kan grundskolan fortsätta på den grund som läggs i förskolan (SOU 1974:53).

I Barnstugeutredningen diskuteras återigen allmän eller obligatorisk förskola. Utredningen betonar vikten av att alla sexåringar ska omfattas av den stimulans och utveckling som förskolan kunde ge eftersom man ser att de barn som deltagit i förskoleverksamhet har vissa försprång i skolan (SOU 1972:27). Beslut tas om lagfäst allmän förskola för alla sexåringar, vilken införs 1975 (regeringens proposition 1973:136).

Under **1980–1990-talen** är sexåringarna inledningsvis fortsatt placerade i deltidsförskolan. Utredningarna under denna tid betonar dock att forskning om innehåll och arbetssätt i denna verksamhet saknas, vilket innebär att det är svårt att i de statliga utredningarna ge råd om hur man bäst planerar och genomför verksamheten, vilka mål man ska ha och vad man skall hinna med innehållsmässigt. I utredningen Förskola–Skola beskrivs dock att arbetet i deltidsguppen ska ha siktet inställt framför allt på en "allsidig personlighetsutveckling för varje barn inklusive fostran och träning i social gruppsamvaro." I tillägg till detta ska barnens

erbjudas språkutveckling och begreppsbildning och en första omvärldsorientering i natur och samhälle samt fysisk aktivitet (SOU 1985:22).

I utredningen Förskola–Skola (SOU 1985:22) resonerar man om huruvida förskollärarna i deltidsförskolan ska bedriva läsundervisning med sexåringarna eller inte. Argumenten baseras inte på sexåringarnas behov eller kvalificering för kommande skolgång, utan på den utbildning förskollärarna har. Utredningen noterar att det historiskt och traditionsmässigt har varit skolans uppgift att bedriva läsundervisning. Man noterar dock att deltidsförskolan har närmat sig skolans organisation och innehåll mer och mer, och att man därför måste vara mer lyhörd än tidigare för skolans krav på vad barnen bör förberedas med inför kommande skolgång (SOU 1985:22).

I Förskola–Skola-utredningen (SOU 1985:22) poängteras att kvalificeringen av sexåringen bör ske genom ett samarbete mellan förskola och skola, och från statligt håll betonas att skolan ska ta vid där förskolan slutar och därmed bygga vidare på barnens tidigare erfarenheter. Trots dessa ambitioner beskrivs samtidigt att sexåringarna behöver anpassas inför skolstarten. "Att lära sig sitta stilla och arbeta vid sin plats, att tyst och på egen hand, utföra förelagda oftast individuella arbetsuppgifter, att vänta på sin tur, räcka upp handen..." osv. var exempel på önskvärda beteenden (SOU 1985:22, sid. 106) och kompetenser som sexåringen förutsätts behöva utveckla. Kommittén menar att krav måste ställas på såväl förskolan som skolan att erbjuda en mer varierad och barnanpassad verksamhet. I samband med detta poängteras att skolmognadsbegreppet inte längre kan vara aktuellt

eftersom barn med olika mognadsnivåer alltid kommer att finnas i gränsskiktet på båda sidor om tidpunkten för skolstart (SOU 1985:22).

Skolans skyldighet att anpassa verksamheten till barnens mognadsgrad betonas ytterligare i regeringens proposition 1990/91:115. När förskoleklassen implementeras 1998 beskrivs återkommande att undervisningen ska anpassas till elevernas olika kunskapsnivåer och förutsättningar och inte tvärt om. Samtidigt införs nya läroplaner för förskola, förskoleklass, fritidshem och skola som hänger väl pedagogiskt samman. Förskoleklassen beskrivs som en mötesplats mellan förskolans och skolans kulturer och lärandet i förskoleklassen ska betraktas som pågående processer och inte som en produkt. I undervisningen ska lek och omsorg vara viktiga beståndsdelar samtidigt som en individanpassad undervisning ska skapas för att kvalificera barnet för fortsatt skolgång. Barnet är lekande och utforskande och ska därför mötas av en verksamhet som är processinriktad snarare än produkt- och resultatnriktad (SOU 1997:21). Under samma tidsperiod flyttas ansvaret för förskola och fritidshem över från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet.

Från **2010** förändras språkbruket kring undervisningen av sexåringarna. Nu används utbildningspolitiska argument som snarare handlar om att både förskoleklassens undervisning och sexåringarna ska anpassas till skolans kultur och organisation. Diskussionen om flexibel skolstart och skolmognadsprov aktualiseras återigen (SOU 2010:67). Sänkt skolstartsålder och obligatorisk förskoleklass förs upp på den utbildningspolitiska agendan tillsammans med diskussioner om tidiga bedömningar av elevernas kunskaper (SOU 2010:67; ESO 2012:2). Argumenten faller väl samman med pågående diskussioner om att de äldre grundskolelevernas kunskapsresultat sjunker i nationella och internationella mätningar.

Diskussionen om tydligare kunskapsfokus och ökade kunskapskrav blir mer tongivande efter 2012. Förslag förs fram om att barns och elevers kunskaper bör bedömas och kartläggas

tidigt i både förskola och skola (ESO 2012:2). Här återkommer tydliga referenser till internationella kunskapsmätningar (som TIMSS, PISA, PIRLS) som motiverar satsningen på reformer för att öka kunskapsnivån. Under denna tidsperiod har Sverige som nation sjunkit i PISAs kunskapsmätningar, vilket även får genomslag i diskussionen om förskoleklassens kvalificeringsuppdrag. De internationella mätningarna återkommer som motiv för reformering av undervisningen för sexåringarna. Nu formuleras tydligare att förskoleklassens undervisning ska bidra till att sexåringarna senare uppnår den obligatoriska grundskolans mål. Detta är i sin tur kopplat till likvärdighet (SOU 2015:81; SOU 2016:59), vilket får diskussionen om att tydliggöra förskoleklassens innehåll och uppdrag i termer av nationell likvärdighet att ta fart (U2015/191/s).

I 2017 års utredning (SOU 2017:35) förstärks bilden av det globala kunskapssamhället och av ett samhälle som inte erbjuder likvärdiga förutsättningar. Samhället har förändrats på ett genomgripande sätt de senaste decennierna, som en följd av bland annat globalisering, digitalisering och demografiska förändringar. Livslångt lärande och skapandet av ett kunskapssamhälle är nyckelord när sexåringarna ska kvalificeras för kommande krav i skolan. Samtidigt förs en kritisk diskussion om skolsystemets likvärdighet, sambanden mellan familjers bakgrund och elevers skolresultat samt konsekvenser av det fria skolvalet.

Under slutet av tidsperioden 2012–2017 sänks skolstartsåldern och en tioårig grundskola skapas med obligatorisk förskoleklass inklusive skolplikt (regeringens proposition 2017/18:9) tillsammans med ett förtydligat undervisningsuppdrag som ska ta sikte på skolans kunskapskrav (SOU 2015:91; regeringens proposition 2017/18:9). Obligatorisk kartläggning av elevernas kunskaper utreds tillsammans med en garanti för tidiga insatser och extra stöd vilket förväntas leda till ökad måloppfyllelse (SOU 2017:35) och införs som obligatorium hösten 2019. Kartläggningen av sexåringarnas

kunskaper ska utgå ifrån en nationellt statligt fastställd mall (SOU 2016:59). Argumenten för förändringarna är ökad likvärdighet.

Resultatet sammanfattas i tabell 2. Inte heller denna tabell kan betraktas som en linjär och entydig utveckling utan även här finns överlappningar mellan tidsperioderna. Vi väljer ändå att betrakta de olika årtalen som utbildningspolitiska brytpunkter då de följer policydokumentens publiceringsår. De olika diskurserna om kvalificeringen av sexåringen kan således illustreras enligt tabell 2.

Sammanfattande resultatanalys

Syftet med denna studie är att fördjupa kunskapen om utbildningens subjekt (sexåringen) såsom det beskrivs i policydokument över tid. Vidare vill vi genom dessa beskrivningar få kunskap om utbildningens kvalificerande funktion.

Utgångspunkten för vår analys är att de språkliga formuleringarna om utbildningens subjekt (sexåringen), och hur detta subjekt ska kvalificeras i utbildningssystemet, förmedlar betydelser och sociala positioner. Diskursiva påståenden om vem sexåringen är får ka-

raktären av sanningar om sexåringen. Dock vill vi påminna om att policy i sin definition inte självklart reflekterar den sociala verkligheten. Det finns ingen linjär relation mellan policy och praktik eller anledning att tro att policy och praktik följer varandra på ett synkront vis. Av resultaten framgår ändå att påståendena går att placera i olika tidsperioder som anger vad som är möjligt att säga om barnet och vad barnet ska kvalificeras för.

Kvalificeringen av den (o-)mogna sexåringen

Vad går då att utläsa om kvalificeringen av utbildningens subjekt i de policydokument som vi har analyserat? En dominerande diskurs är påståenden om sexåringens skolmognad, vilka mer eller mindre explicit lyser igenom i samtliga policydokument; för att få börja skolan (oavsett om barnet är sex eller sju år) måste en viss mognad ha uppnåtts. Den omogna, oroliga och energifyllda sexåringen som beskrivs på 1940-talet, och ett par decennier framåt, passar inte in i skolans ram, och skolans undervisning förväntas inte heller anpassa sig till barnet. Genom den statistiska synen på skolan

Tabell 2: Policydiskurser om kvalificering av sexåringen i utbildningssystemet

	1940–1959	1960–1979	1980–1996	1997–2012	2012–2017
Kvalificering	Sexåringen kvalificeras i hemmet eller i pedagogiskt inriktad lekskole- verksamhet. Lekscole- verksamheten ska komplettera hemmet och fokusera på karaktärsdaning, social utveckling och fostran.	Sexåringen kvalificeras i hemmet eller deltidsskolan. Deltidsskolans verksamhet är fri från prestation, och ska inte vara skollik. Varje barn ska stödjas utifrån egna förutsättningar. Verksamheten ska komplettera hemmet och baseras på lek och relationer.	Sexåringen kvalificeras i hemmet eller deltidsskolan. Verksamheten ska fokusera social fostran och barnens personlighets- utveckling och träning i gruppsamarbete. Barnen ska lära sig att sitta stilla, räkka upp handen och vänta på sin tur.	Sexåringen kvalificeras i förskoleklass. Undervisningen ska individanpassas. Lek, lärande och omsorg betraktas som en process, inte som en produkt. Verksamheten ska anpassas till elevernas förutsättningar och kunskapsnivåer.	Sexåringen kvalificeras i förskoleklass. Barnet ska anpassas till skolan. Kunskapsfokus för en likvärdig utbildning. Barnets förmågor bedöms utifrån statens kriterier efter skolstart.

som var förhärskande under denna tidsperiod, samt tron på att tester kunde placera rätt barn på rätt plats, kom synen på skolmognad att prägla alla utredningar från skolkommissionen 1946 (SOU 1948:27; 1949:35) och framåt. Skolmognadsproven (både pedagogiskt och medicinskt prov) skulle bidra till att skapa intelligenshomogena klasser i skolan.

Intressant att notera är att diskursen om barnets mognad för skolan pågick långt in på 1980-talet, även om SIA-utredningen (SOU 1974:53) bidrog till att nyansera skolmognadsbegreppet. Formuleringar om att barnen måste ha nått en viss mognad för att kunna börja skolan finns dock kvar i Skollagen fram till 1991. Samtidigt införs den flexibla skolstarten (regeringens proposition 1990/91:115) som innebär att ansvaret för att avgöra om barnet är moget för skolan förskjuts från stat till vårdnadshavarna.

När ansvaret för att besluta om den (o-)mogna sexåringens skolstart förs över till vårdnadshavarna, förändras problemformuleringarna om sexåringarnas kvalificering. De tidigare beskrivningarna av hur sexåringen ska kvalificeras till en i grunden statisk skola och undervisning, ersätts nu av formuleringar som förskjuter ansvaret för anpassning till skolan. Skolan får uppdraget att anpassa undervisningen till alla elever, oavsett tidigare kunskaper och förmågor. Skolan ska bli "barnmogen".

Detta betyder emellertid inte att diskursiva framställningar om det omogna barnet försvinner. Snarare tar sig problembeskrivningarna andra uttryck. Under 2000-talet formuleras i policytexterna vad som ur en historisk kontext framstår som ett omvänt skolmognadsprov. Mot bakgrund av den kritik som riktats mot skolmognadsprov är det inte längre möjligt att argumentera för användningen av dem. Efter 2012 beskrivs återkommande hur eleverna i förskoleklass ska bedömas, utvärderas och kartläggas – men efter skolstart istället för före. Genom åtgärdsgarantin (SOU 2016:59), som införs i slutet av den undersökta tidsperioden, inför staten ett nytt nationellt kontrollsystem. Skolan får nu i uppdrag att kartlägga

alla elevers språkutveckling och matematiska begreppsbildning och i förlängningen också ansvar för att stötta alla elever som inte når upp till den standard staten har bestämt. Trots att kartläggningen sker efter skolstart, och trots att alla sexåringar nu är skolpliktiga, så går det att argumentera för att detta skulle kunna betraktas som ett omvänt skolmognadsprov. Trots sitt ämnesfokus, implicerar kartläggningen nämligen också att sexåringen måste kunna sitta still och lyssna, ta instruktioner och anpassa sig till skolans normer och mätkultur. Nu ska barnet kvalificeras genom nationellt fastställda krav, och det förväntas också ha utvecklat många av de kompetenser som ska kartläggas redan före starten i den obligatoriska förskoleklassen.

Analysen gör det synligt att diskursen om skolmognad lever kvar än idag även om begreppet sällan lyfts fram i utbildningspolitiska diskussioner. I förarbetet till beslut om den obligatoriska förskoleklassen beskrivs exempelvis hur sexåringen kan hoppa över förskoleklass och börja i årskurs 1 direkt om barnet bedöms ha förutsättningar för det (regeringens proposition 2017/18:9). Diskursiva påståenden om barns mognad för skolan och skolans suveränitet samt bedömning av barnens förmågor från 1940-talets policydokument, återkommer i en ny skepnad under det andra decenniet av 2000-talet.

Diskurser om sexåringen har under flera av de decennier vi har analyserat format bilden av det omogna och problematiska barnet. Detta barn har inte förväntats klara av att passera nålsögat för att bli insläppt i skolan. Barnet skulle vara moget nog att kunna anpassas till den passiva elevroll som krävdes för att kunna börja i skolan och behövde mogna till dess att det var undervisningsbart (ex. SOU 1948:27; 1949:35; 1985:22). Även idag finns en syn på att sexåringen måste anpassas till en statisk skola. I slutet av den undersökta tidsperioden växer beskrivningar av sexåringen som en presterande skolelev fram (ex SOU 2015:81; 2016:59). Det är en elev som förväntas besitta förmågor och som kartläggs genom allt fler nationella och statiska tester. Samma sexåring, som på 1960-talet (t.ex.

i Skollagen 1962:319) beskrevs som skolomogen och labil (SOU 1972:26), beskrivs i slutet på 2010-talet som en elev som presterar och producerar. Den diskursiva framställningen av vad en sexåring är har alltså förändrats drastiskt. Denna resultatanalys sammanfattas i tabell 3:

Ett diskursivt brott

Det som överraskar är det diskursiva brott som sker under den reformtäta perioden 1997–2012. Under denna period beskrivs sexåringen som ett lekande och utforskande barn (SOU 1997:21), och betoningen i policytexterna läggs på vad barnet *är* snarare än på vad barnet ska *bli* vilket kan jämföras med begreppen *Being* och *Becoming*

som är centrala inom den tvärdisciplinära barnomsforskningen (Lee, 2001). Till skillnad från beskrivningar av barnet som ofullständiga, icke mogna och som individer som måste formas in i både samhälle och skola (*becomings*), vilket var vanligt förekommande i de tidigare texterna, beskrivs barnet under denna tidsperiod istället som kompetent och anses ha viktiga individuella förmågor (beings). Kvalificeringen skulle utgå från det individuella barnets intressen och nyfikenhet, vilket med Lees (2001) ord gör att barnet framställs som en aktiv agent i sin utbildning snarare än en passiv mottagare av utbildning.

Detta är den tidsperiod då barnet träder fram och får ett ansikte i policydokumentens beskriv-

Tabell 3: Sammanfattning av resultatanalysen

	1940–1959	1960–1979	1980–1996	1997–2012	2012–2017
Subjektifiering	Det omogna barnet. Förväntas ej vara moget för skolan.	Det oroliga men energifyllda barnet. Förväntas ej vara moget för skolan.	Barnet som behöver förberedas och anpassas till en kommande passiv elevroll.	Det lekande och utforskande barnet. Skolan ska anpassas till barnet.	Den presterande (och skolpliktiga) eleven. Barnet ska anpassas till förskoleklass och skola.
Kvalificering	Sexåringen kvalificeras i hemmet eller i pedagogiskt inriktad lekskole-verksamhet. Lekscole-verksamheten ska komplettera hemmet och fokusera på karaktärsdanning, social utveckling och fostran.	Sexåringen kvalificeras i hemmet eller deltidsskolan. Deltidsskolans verksamhet är fri från prestation, och ska inte vara skollik. Varje barn ska stödjas utifrån egna förutsättningar. Verksamheten ska komplettera hemmet och baseras på lek och relationer.	Sexåringen kvalificeras i hem eller deltidsskolan. Verksamheten ska fokusera social fostran och barnens personlighetsutveckling och träning i gruppsamvaro. Barnen ska lära sig att sitta stilla, räcka upp handen och vänta på sin tur.	Sexåringen kvalificeras i förskoleklass. Undervisningen ska individanpassas. Lek, lärande och omsorg betraktas som en process, inte en produkt. Verksamheten ska anpassas till elevernas förutsättningar och kunskapsnivåer.	Sexåringen kvalificeras i förskoleklass. Barnet ska anpassas till skolan. Kunskapsfokus för en likvärdig utbildning. Barnets förmågor bedöms utifrån statens kriterier efter skolstart.
...i relation till skolstart och skolmognad	Skolmognad och skolstart avgörs av staten genom skolmognadsprov. Syftet är att skapa homogena klasser i skolan. Alternativ till skolstart är ett år i lekskola eller hemmet.	Skolmognad och skolstart avgörs av staten genom skolmognadsprov. Syftet är att skapa homogena klasser i skolan. Alternativ till skolstart är ett år i deltidsskola eller hemmet.	Skolmognad och skolstart avgörs inledningsvis i perioden av staten och i slutet av perioden av vårdnadshavare, t.ex. genom flexibel skolstart.	Skolmognad och skolstart avgörs av vårdnadshavare, t.ex. genom flexibel skolstart. Barns rätt till likvärdig utbildning baserad på sina egna förutsättningar betonas.	Skolstarten avgörs av staten genom sänkt skolpliktsålder. Skolmognad diskuteras officiellt inte. Omvänt skolmognadsprov?

ningar. Nu beskrivs att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning baserad på deras *egna förutsättningar*. Lek, skapande och kreativitet får stor plats i undervisningen, vilket gör att barnet inte längre förväntas behöva anpassas till en (kommande) passiv elevroll. Problemet kommer istället att handla om hur skolan ska anpassas till det kompetenta barnets individuella förutsättningar. Här skjuts ansvaret för bedömning av skolmognad och skolstart över från stat till vårdnadshavare och skolstarten görs flexibel utifrån barnets behov och önskemål (SOU 1997:21; SOU 2010:67).

Intressant att notera är att barnet, och hur skolan skulle anpassa sig till barnets olika individuella förutsättningar, endast skymtar förbi just här – runt millennieskiftet. Perioden är kort, och en bit in på 2010-talet ersätts beskrivningarna återigen med beskrivningar av barnet som måste anpassa sig till statens krav, uttryckta i exempelvis läroplansskrivningar (SOU 2015:81) och kartläggningssmaterial (SOU 2016:59). När den obligatoriska förskoleklassen och skolplikten införs sker återigen ett diskursivt skifte; från att formulera vem barnet är till vad barnet ska bli.

Diskussion

Sedan 1940 och framåt har många utbildningspolitiska initiativ tagits för att stärka både förskola och skola. Dock har sexåringen ofta hamnat i skuggan av, eller i gränslandet mellan, förskola och skola. Sexåringen har framställts som för stor för att vara i förskolan och för liten för att vara i skolan. Därav har denna åldersgrupp varit särskilt intressant att fokusera. I detta sista avsnitt sätter vi resultaten i ett utbildningspolitiskt sammanhang.

Skolarisering – diskurser om sexåringen legitimerar en positionsförskjutning i utbildningssystemet

I början av den tidsperiod vi har studerat är relationen till nationella förhållanden tydlig. Sverige befinner sig i efterkrigstiden och är på väg att bygga upp en välfärdsstat genom satsningar på offentliga institutioner. I slutet av perioden är de globala diskurserna om barnet och kvalificeringen till skolan såväl implicit som explicit närvarande.

Förskjutningen i policybeskrivningarna över tid, från det *omogna och oroliga barnet till den målstyrda och mätbara eleven*, kan förstås som en nationell anpassning till en global diskurs om kvalificering av de yngsta barnen i utbildningssystemet.

Efter förskoleklassens införande har flera initiativ tagits för att förstärka och tydliggöra hur sexåringen ska kvalificeras. Dessa utbildningspolitiska reformer har främst handlat om att hitta framgångsfaktorer för ett ökat lärande samt för att kvalificera barnen för fortsatt skolgång. Svenska skolelevers resultat i nationella kunskapsmätningar som TIMSS, PISA, PIRLS motiverar satsningen på reformer för att öka kunskapsnivån hos de yngsta barnen, i vår studie exemplifierat genom diskurser om sexåringen. Ackesjö och Persson (2019) kallar denna förskjutning för skolarisering (schoolarisation); ett begrepp som beskriver en positionsförskjutning med två processer; ett närmande till skolans innehåll, mål och former för undervisning och en samtidig distansering från det innehåll, mål och arbetssätt som är förhärskande i förskolan.

Diskurser om kvalificering och subjektifiering är enligt Biesta (2009) förknippade med ekonomiska argument och om den roll utbildning spelar i att förbereda barn och unga för framtida utbildning och arbetsliv. Kvalificering genom utbildning handlar om att säkra en nations ekonomiska tillväxt i global konkurrens. Den amerikanske ekonomen och nobelpristagaren, James Heckman, har därvidlag spelat en stor roll i den ekonomiska argumentationen för tidiga insatser i förskola och de tidiga skolåren. Hans teorier om Human Capital (Heckman, 2000) baseras på beräkningar av framtida kostnader för barn som befinner sig i riskzonen och hur mycket tidiga insatser kan bespara samhället i form av utgifter för dessa barn. Subjektet för utbildningen, i vårt fall sexåringen, blir i denna diskurs också ett ekonomiskt subjekt i en teori om framtida kostnader för barn som inte lyckas i utbildningssystemet. Campell-Barr (2012) menar att denna globala ekonomiska diskurs om *value for money* har resulterat i att yngre barns kognitiva förmågor bedöms i allt mer ökad utsträckning. I linje med vår analys ser hon att den tidiga bedömningen av barns kognitiva

föråågor kan sättas i en global kontext som framhåver konkurrens, kunskapseffektivitet och ekonomiska incitament för skolarisering.

För att återanknyta till vår inledning handlar utbildning i grunden om att "producera" en människa genom utbildning vilket tar sin utgångspunkt i förestållningar om det barn som ska utbildas samt visionen om den utbildade personen. Sexåringen framställs i en samtida diskurs som en skolpliktig och mätbar förskoleklasselev. Vår analys pekar på att denna diskursiva representation av sexåringen legitimerar en pågående skolarisering av det svenska utbildningssystemet.

Referenser

Ackesjö, H. och Persson, S. 2019. The schoolarisation of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5(2): 127–136.

Aspelin J. och Persson, S. 2010. *Om relationell pedagogik*. Stockholm: Gleerups.

Ball, S.J. 2007. *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Ball, S.J. 2017. *The education debate*. 3:e upplagan. Bristol: Policy Press.

Ball, S.J., Maguire, M. och Braun, A. 2012. *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1): 33–46.

Bloom, A. 1997. *The closing of the American mind*. New York: Simon and Schluster.

Braun, A., Maguire, M. och Ball, S.J. 2010. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy* 25(4): 547–560.

Campbell-Barr, V. 2012. Early years education and the value for money folklore. *European Early Childhood Education Research Journal* 20(3): 423–437.

Finansiering

Studien ingår i projektet "Förskoleklassen i en brytningstid. Konsekvenser av positionsförskjutningar i ett reformerat utbildningslandskap" som är finansierat av Vetenskapsrådet (Ackesjö, dnr. 2017–03592) 2018–2021.

Tack till

Ett stort tack riktas till Ann-Louise Larsson på Universitetsbiblioteket (LnU) för ovärderlig vägledning genom lagar och förordningar. Vi vill också tacka de granskare som bidragit med konstruktiva kommentarer och förslag till förbåtringar av manus.

Cohen, L., Manion, L. och Morrison, K. 2005. *Research Methods in Education*. 5:e upplagan. London: Routledge Falmer.

Coyle, A. 1995. Discourse analysis. I: G. M. Breakewell, S. Hammond och C. Fife-Shaw, red. *Research methods in psychology*. London: Sage Publications: 243–258.

Djelic, M. L., och Sahlin-Andersson, K. red. 2006. *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hammarström-Lewenhagen, B. 2016. *Förskolans århundrade: pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Heckman, J.J. 2000. *Invest in the very young*. Chicago, IL: Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.

Lee, N. 2001. *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.

Lindblad, S. och Popkewitz, T. S. red. 2004. *Educational restructuring. International perspectives on travelling policies*. Connecticut: Information age publishing.

Lund, S. och Sundberg, D. 2012. Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning och Demokrati* 21: 5–14.

Persson S. 2010. Förskolans Janusansikte. I: B. Riddersporre och S. Persson, red. *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Gleerups: 61–80.

- Pettersson, D. 2014. Three Narratives: national interpretations of PISA. *Knowledge Cultures* 2(4): 172–191.
- Potter, J. och Wetherall, M. 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications
- Rickardsson, G. 2010. *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. 8:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Analyserade policydokument

- ESO 2012:2. *En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan*. Finansdepartementet.
- Regeringens proposition 1973:136. *Kungl. Maj:ts proposition om förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation*.
- Regeringens proposition 1990/91:115. *Om vissa skollagsfrågor m.m.*
- Regeringens proposition 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*.
- Regeringens proposition 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder*.
- Skollagen 1962:319
- Skollagen 1985:1100
- Skollagen 1997:1212
- SOU 1944:20. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1947:11. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27. *1946 år skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1949:35. *Skolöverstyrelsens underdåniga utlåtande över vissa av 1940 års skolutrednings betänkanden (SU) och 1946 års skolkommissons principbetänkande (SK) jämte sammanfattning av yttranden av folkskolestyrelser, skolråd, folkskoleinspektörer, lärarkollegier och lärarorganisationer*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1951:15. *Daghem och förskolor. Betänkande om barnstugor och barntillsyn angivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården*. Stockholm: Socialdepartementet.

- Sjöstrand Öhrfeldt, M. 2019. *Ord och inga visor – konstruktioner av förskolebarnet i kunskapssekonomi*. (Doktorsavhandling). Växjö: Linéuniversitetet.
- Stone, D. 2002. *Policy paradox: The art of political decision making*. New York: W. W.

- SOU 1972:26. *Förskolan del 1: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:27. *Förskolan del 2: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet
- SOU 1974:53. *Utredningen om Skolans inre arbete, SIA-utredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1985:22. *Förskola - skola: betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande – Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2010:67. *Utredningen om flexibel skolstart i grundskolan. I rättan tid?: Om ålder och skolstart*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2015:91. *Mer tid för kunskap – förskoleklass, förlängd skolplikt och lovskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- U2015/191:s. *Uppdrag till Statens skolverk om förtydligande av förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag m.m.*

Författarpresentation

Helena Ackesjö är docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Hennes forskningsintresse har fokus på professionerna i förskoleklass och fritidshem, deras arbete och uppdrag samt möte med ny policy i ett utbildningslandskap som ständigt förändras. Email: helena.ackesjo@lnu.se

Sven Persson är seniorprofessor vid Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Malmö universitet. Han har skrivit flera forskningsöversikter om förskolans likvärdighet och förskolans möjlighet att verka för social jämlikhet. Han bedriver också forskning om förskoleklassen i en brytningstid. Email: sven.persson@mau.se

Observasjon – en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek

Johanna Birkeland

Tittelen på denne prøveforelesningen¹ er «Observasjon - en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek». Dette er et tema som, slik jeg ser det, kan gripes an ved å innta forskerposisjonen og redegjøre for observasjon som en metode forskeren bruker som en inngang til å forstå barns verden, læring, samspill og lek eller det kan knyttes til barnehagen, der observasjon kan være en vei til forståelse av barns verden, læring, samspill og lek, for barnehagelæreren. Jeg har valgt en hybrid av disse innfallsvinklene, der jeg først tar for meg observasjon som forskningsmetode, samt den vitenskapsteoretiske forankringen for dette, deretter relateres det oppgitte temaet til observasjon i barnehagepedagogisk arbeid. Barns verden har jeg avgrenset til barnehagekonteksten. Underveis vises eksempel i form av foto fra den gang jeg drev barnehage. Fotoene har jeg tillatelse fra ansatte og foresatte til å bruke.

Observasjon

Observasjon av barn har i et historisk perspektiv hatt både pedagogiske og forskningsmessige hensikter (Sommerseth 2005). Ordet observasjon kommer fra latin «observare» og betyr å iaktta eller undersøke (Norsk etymologisk ordbok 2013). For pedagoger er observasjon en profesjonell ferdighet, knyttet til pedagogens arbeidsoppgaver (Bjørndal 2017), og som har vært lagt til grunn for kunnskapsbasen til barnehagelærere fra de første utdanningene (Simmons-Christenson 1979; Balke 1995) til i dag (Universitets- og høyskolerådet 2018). En lærer om observasjon som del av det didaktiske arbeidet, for å forstå barn, oppdage barn som trenger hjelp og støtte, som grunnlag for samarbeid med barnas foresatte, men også for å få nye innsikter, dyktiggjøre en i arbeidet med barna, få innsikt i og forståelse for barns læring, samspill og lek, samt for vurdering, endring og utvikling av pedagogisk praksis.

Observasjonsmetodologi og ulike observasjonsmetoder har vært utviklet innenfor ulike fagtradisjoner som antropologi, sosio-

logi og psykologi (Kristiansen og Krogstrup 1999; Sommerseth 2005), med forankringer i ulike kunnskapssyn og vitenskapsteoretiske perspektiver. Observasjon innen sosiologi stammer fra den antropologiske tradisjonen (Fangen 2010), mens den psykologiske tradisjonen er sterkere knyttet til den positivistiske tradisjonens vitenskapsidealer (Hammersley og Atkinson 2007). I den positivistiske tradisjonens vitenskapsidealer settes objektivitet i høysetet. Forskning i et tradisjonelt positivistisk perspektiv skal i størst mulig grad gi et bilde av virkeligheten slik den er. I en slik forståelse vil observatørens deltagelse svekke resultatenes gyldighet. Mens positivismen har utspring i idealer om nøytralitet og objektivitet, representerer hermeneutikken et visst motsetningsforhold til et slikt syn. Hermeneutikken står i opposisjon til positivismen ved å hevde at en ikke kan forholde seg uforutinntatt og objektivt til såkalte fakta. Objektivismeidealet er blitt sterkt kritisert, eksempelvis av Skjervheim (1996), som fremhever at forskeren er en del

¹ Dette er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesningen «Observasjon - en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek». Prøveforelesningen ble avholdt i forbindelse med min disputas på Høgskulen på Vestlandet (HVL) den 31. januar 2020

av den virkeligheten han eller hun studere. Kravene til objektivitet eller nøytralitet i forhold til problemstillinger forskeren studerer blir dermed problematisk. Forskerens/observatørens egen erfaringsbakgrunn vil influere på forståelsen av det som studeres.

(Før)forståelse

Forståelse er å begripe, fatte, gjøre bruk av forstanden, innse og oppfatte. Det betegner også resultatet av å forstå (som i «å komme frem til en forståelse»), resultatet av en undersøkelse, det å gripe en mening med noe (Store norske leksikon). Forståelse er et sentralt begrep i vitenskapsfilosofien. Men vi kan og snakke om førforståelse, slik Skjervheim berører. Alle mennesker bringer sin forståelseshorisont med inn i enhver forståelsesprosess. Våre holdninger og oppfatninger utgjør de fordommer vi til enhver tid har, og er resultat av tidligere erfaringer. I konstitusjonen av forståelse vil den enkeltes forståelseshorisont være av avgjørende betydning. Som Bourdieu påpeker med sitt begrep «participant objectivation» er det nødvendig for forskeren å være refleksiv i forhold til sin egen forforståelse og teoretiske blikk (Bourdieu og Wacquant 1992:68). Bente Ulla (2014:13) peker på at «sjølv med det mest finslipte blikket vil ein betraktar skape den betrakta». Hun viser hvordan det betraktende blikket kom til uttrykk i barnehagelærernes fortellinger om kartlegging, der alderskategorier for barns normalutvikling viste seg som anker for barnehagelærerens vurderende øye.

Skjervheim (1996) pekte på at det ikke er mulig å være ren tilskuer til andre mennesker og det sosiale fellesskapet. Man står i et deltaende forhold til det som studeres og det som skjer. Ifølge Denzin og Lincoln (2005:12) er det ingen objektive observasjoner, kun observasjoner sosialt situert i verden til observatør og de observerte. Relatert til observasjon i barnehagekontekst peker også Mariane Hedegaard (2013) på at observatøren er del av virkeligheten han/hun observerer. Det lar seg ikke gjøre å sette observatøren i parentes. Både

observatøren og konteksten barnet er en del av, influerer på barnet. Observasjon av barn og forståelsen av barn/barnet kan ikke oppnås ved ensidig å konsentrere seg om barnet, slik naturvitenskapens tradisjon og utviklingspsykologiens mål har forfektet, der observasjoner, tester og eksperimentelle metoder for objektiv beskrivelse av barns funksjonsområder resulterer i at barn blir isolert som objekt. Med det vil samspillet og omgivelsene teknifiseres eller utelates, og barnets perspektiver oversees sier Hedegaard. For å forstå barn må vi prøve å se verden i barnets perspektiv. Innsikt i barnets verden og forståelse av denne oppnås ved å se barnet i de samspill det inngår i, den konteksten, det vil si de relasjoner, miljøet og kulturen barnet er en del av. F.eks. er Liv Torunn Grindheims (2014) avhandling et bidrag til å forstå mer om barns hverdagsliv i barnehagen, der hun gjennom observasjon i sitt feltarbeid i tre barnehager viser barn som agenter som søker felles forståelse og utforming av hverdagslivene sine sammen med andre barn, i interaksjon med vilkårene som er tilrettelagt i barnehagen som norsk samfunnsinstitusjon. Dette innebærer et deltakerperspektiv i søken etter å forstå barns verden.

Observasjon som metode defineres av Løkken og Søbstad (2013) som en tredelt prosess som innebærer iakttagelse ved hjelp av sansene, nedtegnelse og refleksjon. En generell observerende grunnholdning er altså ikke tilstrekkelig. Ut fra en slik forståelse skiller jeg mellom formell og uformell observasjon, der det å være til stede å se – å iaktta – ikke betraktes som anvendelse av observasjon som metode. Det betyr ikke at jeg forkaster den uformelle observasjonen, men ser den heller som en oppmerksom tilstedeværelse som også er viktig i pedagogens arbeid med barna i barnehagen, slik jeg beskriver det i avhandlingen min (Birkeland, J. 2020). Imidlertid finner jeg i min avhandling at i norske barnehager, i likhet med hva Eva Johansson (2016:166) i sitt avhandlingsarbeid finner i den svenske førskolen, at observasjonene som gjøres i stor grad

er uformelle. Jeg velger her å ta med et eksempel fra Johanssons avhandling. Det er et utdrag fra pedagogen Berit og forskeren Evas samtale etter en byggelek i barnehagen:

Eva: – Är det något som du lägger märke till kring barnen när du sitter här, och dokumenterar du det på något sätt?

Berit: – Ja, jag observerar och noterar 'i huvudet', men jag skriver inte ner det.

Eva: – Jag ser att du fotograferar.

Berit: – Ja, jag vill att det ska bli lite mer, att vi använder det sedan.

Dette handler, slik jeg leser det, også om hva som forstås som observasjon. Barnehagelæreren synes her ikke å tenke at foto er en form for observasjon. Alt etter hvilken vitenskapsteoretisk tradisjon en legger til grunn vil de metodologiske utfordringene eller dilemmaene knyttet til observasjon fremstå vesensforskjellige. Det vil også innvirke på hvilke former for observasjon som vil anses som observasjonsmetoder.

De «redskaber» vi bruker er ikke nøytrale, men medskapere av det perspektiv som kan komme til syne (Warming 2019). Min avhandling har f.eks. vist at narrativ metodologi i form av praksisfortellinger er en metode for observasjon i barnehagene. En praksisfortelling kan defineres som «selvlagde fortellinger om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltagerne er fremstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren» (Birkeland 1998:15). Jeg inkluderer praksisfortellinger i observasjonsmetoder, med bevissthet om at det er den menneskelige fortolkede virkeligheten som beskrives – ikke den fysiske verden, som en sann eller objektiv virkelighet. Om jeg la til grunn positivismens vitensidealer, ville praksisfortellinger vært ekskludert. En praksisfortelling er en fremstilling av levd erfaring sier Birkeland, og hun fremhever at praksisfortellinger er skapt i en sosial og kulturell kontekst. Dette synet på fortellingen er også i tråd med forskningstradisjonen Narrative Inquiry (Clandinin og Connelly 1990), en ontologi inspirert av John Deweys (1938) filosofi om erfa-

ring, fundert i amerikansk pragmatisme. Uten å anerkjenne barnehagelærernes erfaringer vil vesentlig informasjon om hverdagslivet i barnehagen gå tapt. Kari Kvistad (2008) har pekt på, slik jeg også fremhever i min avhandling, at praksisfortellinger kan danne grunnlag for undring og spørsmål i personalgruppen, som kan bidra til endring og utvikling av pedagogisk praksis.

Det er en utopi at vi alle ser ting på same måte. Helene Illeris (2004:265) peker på at vi ser ting gjennom et «blurred filter», kulturelt og sosialt konstruert. Jayne E. White (2011:63) peker også på at «what can be 'seen' is always impaired or enhanced by what each person brings to their gaze – be it frameworks or ideologies». Cato Wadel (2014) poengterer at vi observerer gjennom øynene og begreper, som vi knytter observasjonene til. Vi bruker teori til å se med (Christophersen 2010; Kvernbekk 2000), som en måte å forstå og forklare på. Teorien setter dermed vilkår for hvordan vi ser og oppfatter barn, og for hva som kan komme til syne. Observasjonsarbeidet farges av de erfaringene, den kunnskapen og kulturen man er en del av og kunnskapssynet, synet på barn, barndom og barns utvikling vil styre blikket, hva man ser og ser etter. Det ligger således en makt i observatørens menings- og kunnskapskonstruksjon, som fordrer etiske, kritiske refleksjoner om observatørrollen og teoriene man støtter seg til. Observasjon kan sees som en hermeneutisk prosess (Løkken 2012; Wadel 2014). Ens tolkning bør utfordres ved at flere deltar i tolkningsprosessen (Askland 2011:177), der det individuelle blikket kan styrkes og utfordres av andres blick gjennom felles refleksjon og fortolkning (Eik, Steinnes og Ødegaard 2016).

I likhet med Sommer, Samuelsson og Hundeide (2010:199) ser jeg det som vesentlig at teorier man støtter seg til og metodologi og metoder man velger er compatible med dagens syn på barn som «experiencing, meaning making actors in their life-worlds». Dette er et kunnskapsgrunnlag som ser barn som deltagere (Fleer og Hedegaard 2010; Garvis, Ødegaard og Lemon 2015; Ødegaard og

Krüger 2012), og der barns utvikling, læring og dannelse sees sammenkoblet med de institusjonelle praksiser de er deltagere i (Hedegaard 2019). Testing av barns ferdigheter anses ikke å være forenlig med dette nye barnesynet og en søken etter å forstå barns perspektiver (Sommer m.fl. 2010).

Observasjon i barnehagepedagogisk arbeid

Hedegaard (2013) har utviklet det hun kaller interaksjonsbasert deltagende observasjon, som tar på alvor det bevegelige samspillet mellom barn og omverdenen. Barnas handlinger viser til deres forståelse av de sammenhengene de befinner seg i, og handlingene viser samtidig til barnas engasjementer, interesser og intensjoner i situasjonen. Ved å studere et barns handlinger i verden får vi innblikk i barnets forståelse av verdenen og samtidig hvordan verden forholder seg til barnet. Observatøren er deltager i barnas hverdag og metoden innebærer å beskrive barn i deres dagligdag, i omgang med andre mennesker og de aktiviteter som karakteriserer deres tilværelse i barnehagen. I en slik tenkning ligger det i en viss likhet med Løgstrups (1956) etiske fordring, at vi også skaper vilkår for andres utvikling og muligheter. Den voksne som observatør står i en maktposisjon vis-à-vis barn, som Eide, Hognestad og Winger (2010) poengterer. Dette krever sensitivitet, respekt og selvrefleksivitet, når det gjelder både barns rettigheter, respekt for barns integritet og bevissthet om at de metodene man velger reflekterer et syn på barn som subjekter i eget liv.

Innenfor antropologisk feltarbeid har observasjon ved deltagelse i menneskers hverdagsliv vært sentralt (Hall og Preissle 2015). I Norge har det utviklet seg en sterk tradisjon hvor antropologer forsker i eget felt (Wadel 1991). Malterud (2017) viser i likhet med Wadel til at feltarbeid i egen kultur gir den fordel at feltkunnskapen gir umiddelbar forståelse av fenomen utenforstående

ikke oppfatter. Men samtidig er det en fare for feltblindhet, at en tar ting for gitt. I avhandlingen min tar jeg til orde for å tenke om barnehagelæreren som en "forsker" som undersøker egen og barnehagens praksis, der forhold Malterud peker på er relevante. Systematiske observasjoner, dvs. observasjoner som nedtegnes i en eller annen form, enten det er skriftlig tekst, foto, video eller annet, er nødvendig for kritisk distanse og refleksjon, som grunnlag for tilbakeblikk og et fremadrettet blikk i videre planlegging, utvikling og endring av praksis. Systematiske observasjoner kan slik informantene i min studie uttrykte, gjøre en forskjell på synsing og realitet. Du kan få aha-opplevelser når du ser litt bedre etter:

Når vi observerer, oppdager vi at vi ser ting veldig forskjellig, én kan si «vet du hva jeg så?» neste «det har jeg aldri sett». Vi legger forskjellige ting i det vi ser (Barnehagelærer nr. 3).

En annen uttrykker:

De fleste observasjonene vi gjør, er uformelle. Det er også ofte disse sammen med praksisfortelling som gir oss grunnlag for å gå videre med konkret tema i formell observasjon. Det kan gjøre en forskjell på synsing og realitet (Barnehagelærer nr. 30).

Barnehagelæreren – den observerende vegfareren

Ifølge Birkeland og Ødegaard (2019) kan Ingolds (2010:121) metafor «vegfarer» være et fruktbart utgangspunkt til det å tenke om barnehagelæreren som en forsker. Barnehagelæreren er en som går sammen med barn og «forsker» på egen praksis. Et slikt tenkesett er godt dokumentert som forskningstilnærming av eksempelvis Myrstad og Sverdrup (2019) for å få inngang til barns verden. De retter oppmerksomheten mot de yngste barnas læringsprosesser gjennom barnas involvering og engasjement med sosiale og fysiske omgivelser i barnehagen. De viser

hvordan barnekropper i bevegelse er kilde for erkjennelse og læring. Som utgangspunkt for sine analyser har de valgt eksempler fra barns aktivitet i barnehagens uteområde. De har vært deltakende observatører og inngått som en del av konteksten barnas bevegelser og aktivitet foregikk i. Tim Ingolds begrep vegfaring (wayfaring) er anvendt i deres analyser av hvordan bevegelse kan forstås som læring. Dette er læringsprosesser som handler om å være i verden fremfor å lære om verden. Ingolds økologiske antropologi fremhever hvordan menneskets liv og læring er innvevd i myriader av relasjoner, i alt mennesket er del av ved å bebo verden. Ved å ta i bruk et slikt perspektiv på læring gir Myrstad og Sverdrup (2019) et bidrag til å tydeliggjøre innholdet i et helhetlig læringssyn i barnehagens pedagogiske praksis. Ved å se barns utvikling, læring og danning som innvevd i barnets totale omgivelser vil kompleksiteten i hvordan barn erfarer verden i større grad kunne synliggjøres. Observasjon i en slik forståelse kan være en inngang til å støtte opp om barns lærings- og dannelsesprosesser. Ingold (2000:169) viser til Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, der kroppens kontinuerlige involvering med omgivelsene blir utgangspunkt for menneskets erkjennelse. Barn skaper altså mening i verden gjennom kroppen i dens interaksjon med omgivelsene.

Vegfareren har lang tradisjon i pedagogisk filosofi. Allerede Comenius (1592-1670) pekte på menneske som «Homo viator» (det vandrende menneske) og pedagogen som en vegfarer (Ødegaard 2018). Ved en slik metafor er pedagogen en som søker mening ved å vandre, ved å oppdage det som skjer «langs livets vei» (Comenius 2008; Ødegaard 2018). Vegfareren vil nok trenge en loggbok for notater og fortellinger og et kamera når det passer seg. En vegfarende observatør anno 2020 vil måtte ha beredskap for å se de små detaljer som oppstår når en oppdager sammen med barn. Ved vekt på multimodal metodologi kan man skape representasjoner av det en opp-

lever og oppdager sammen. Barn kan f.eks. også selv ta foto, slik Knudsen og Ødegaard (2011) har vist, og selv bidra ved å fortelle om sine erfaringer.

Barns kroppslige tilstedeværelse i verden

Gunvor Løkken (2004), som i likhet med Ingold støtter seg til Merleau-Ponty, viser i sin forskning om toddlerkultur i barnehagen- hvor hun for øvrig har brukt videoobservasjon som sin tilnærming- at ett- og toåringer har en særegen kroppslig måte å leke og kommunisere på. Gjennom sine egne kroppslige handlinger skaper de vennskap og fellesskap med hverandre. Løkken ser på kroppen som barnets primære uttrykksmåte i sosial omgang med jevnaldrende. Sandseter, Hagen og Moser (2013) belyser ulike sider av barns kroppslighet i barnehagen. De forstår kroppslighet som barns grunnleggende måte å være på; barn opplever og persiperer gjennom alle sansene i sin kroppslige utforskning og tilegnelse av verden. Dette innebærer at observasjon av de yngste barna, som ennå ikke har et velutviklet verbalspråk, må tilnærme seg barns verden gjennom multimodale metoder (Olaussen, 2018:45) og kan være en inngang til å ta små barns deltagelse på alvor.

I den norske barnehagen går det mange små barn. De deltar med erfaringer fra et bredt og variert tegnlandskap når de leker og når de er i relasjon med andre (Birkeland og Ødegaard, 2019). Også Engelsrud (2005, 2010) har ut fra sin fenomenologiske forankring betont forståelsen av barn som kropp i verden, og at det krever at fokus må rettes på både barnet, det fysiske miljøet og relasjonene de inngår i, der en ser seg selv og barnet som deltagere i en kontekst, som tilstedeværende kroppssubjekter situert i tid og rom.

Observasjon for å lytte til barn

Alison Clarks (2006) internasjonale reviewstudie viser en rekke observasjonsmetoder brukt av både forskere og praktikere i barnehagen.

Deltagende observasjon trekkes frem som særlig relevant for å studere små barns liv, og observasjon fremstår også som en metode for å lytte til barn. Clark (2006:494) tar også til orde for det hun betegner som multi-sensory approaches:

There is a range of techniques for listening to young children which shift the balance away from the written or spoken word to visual or multisensory approaches. These include the use of cameras and audio equipment, tours, map making and arts-based activities. These can become the focus for «everyday listening» to young children and provide a living record of young children's lives in the institution.

«Tours» som nevnes, er i betydningen «involve young children taking researchers or other adults on a guided walk around their pre-school setting, to indicate how they felt about the environment and activities», slik vi og ser hos Myrstad og Sverderup (2019). Også Berit Bae (1996, 2004, 2005) viser til at kvalitative tilnærminger i observasjonsarbeidet, med observasjon av levde prosesser og barns hverdagsliv, er avgjørende for å kunne få innsikt i barns perspektiver, deres subjektivitet, kompetanser og samspill med omgivelsene.

For barns trivsel er deltagelse i barnehagens fellesskap viktig (Bae 2018). Sosiometri kan være en inngang til å undersøke forholdet mellom flere personer i en gruppe. Du kan registrere hvem som tar kontakt med hverandre verbalt og nonverbalt, og dette er en tilnærming godt egnet for å finne ut om det er barn som blir lite inkludert i gruppen. Eksempelvis hadde jeg noen 3.kl studenter i barnehagelærerutdanningen, som ville se nærmere på måltidsituasjonen i en barnehage. De brukte en enkel form for sosiogram for å se på kommunikasjonen verbalt og nonverbalt rundt bordet. Det ble tydelig at det var lite kommunikasjon mellom «Ola» og de andre. Var det slik i mange av måltidsituasjonene? Gjentakende sosiogram avdekke

det, men her var ikke systematisk observasjon det viktige for å dokumentere at Ola falt utenfor, det viktige var å bruke dokumentasjonen til å reflektere sammen i personalgruppen. Resultatet ble at de ville forsøke å skifte plass på de voksnes plasser rundt bordet, og bildet ble da et helt annet. Personalet var ikke klar over at Ola var så lite inkludert som sosiogrammet viste. Dette enkle sosiogrammet som disse studentene brukte ble en tankevekker som ledet til en endring av måltidsituasjonen for Ola.

Det som karakteriserer barnehagen er en «endless interaction» mellom både barna selv og mellom personalet og barna. Barnehagen er fremfor alt en kollektiv arena, sier Samuelsson og Pramling (2013:521). Videoobservasjon har ofte vært brukt for både å skaffe empiriske data og for utvikle barnehagepersonales bevissthet om livet i barnehagen og forståelse for barns verden (Sommer, Samuelsson og Hundeide 2013). Kupfer (2011:101) poengterer at: «Listening to children's voices is one of the teachers' most important strategies for recognizing what is happening for children». Eide m.fl. (2010) har i likhet med White (2011) pekt på barns mange stemmer eller uttrykksmåter, og at disse må lyttes til, gjennom at man i observasjonsarbeidet fokuserer på ikke-verbale og kroppslige uttrykksmåter. Gjennom observasjon eller andre dokumentasjonsformer kan vi synliggjøre det å lytte til små barn (Åberg og Taguchi, 2006; Clark og Moss, 2011), og barna kan således gis medvirkning (Bae 2010; Bratterud, Sandseter og Seland 2012; Løkken og Søbstad 2013). Jeg vil her gi et eksempel fra barnehagen:

En dag i august satt Mj og Mg under klatrestigen. Dette var huset deres. Rita (voksen) ser dette og hører Mg si til Mj: Vil du komme inn i huset mitt? De lekte at de laget kaffe og vaffler. Rita (voksen) går bort til dem, ringer på og blir invitert inn. Hun får kaffi og gafler (= vaffler). Hg kom også inn i huset og fikk kaffe og vaffler.



De voksne hev seg på, og laget vafler mens barna sov. Ute om ettermiddagen fortsatte leken, med flere hus. I det største huset ved rutsjebanen kom alle på besøk og spiste nys-tekte vafler. For meg handler dette om barns medvirkning. Disse små barnas lek fikk stor innvirkning på resten av dagen i barnehagen, fordi det ble fanget opp og bygget videre på. Det hører med til historien at barnehagen hadde denne rutinen: Mens barna sov skrev personalet ut bilder og satte inn i barnas permer og i den digitale fotorammen, slik at foresatte fikk innblikk i barnehagedagen til barna. Foresatte hadde samtykket til en slik bruk av bilder. I sovetiden ble det en dialog om bildene blant personalet, og da de gikk ut igjen etter at barna hadde hvilt, hentet de voksne fram flere artefakter; sleiver, røreballer og krakker som kunne gi næring til leken.

Å lytte til barn og ta barns perspektiv er en fremtredende diskurs om barn i dag (Bae 2018; Docket, Einarsdottir og Perry 2009; Sommer m.fl., 2013). Observasjon av lek kan

være inngang til å lytte til barn (Clark 2006). Lek er kjernen i den norske barnehagetradisjonen (Einarsdottir, 2013; Bae, 2018; Børhaug m.fl., 2018), der lek og en holistisk tilnærming til læring skal legges til grunn. Min studie viser derimot at lek ikke fremstår som et høyt prioritert fokus for observasjon. Under 10 % av totalt 1273 styrere, praksislærere og pedagogikklærere rapporterte fokus på lek siste halvår. I følge rammeplan for barnehager skal personalet observere, analysere, støtte, delta i og berike leken (Utdanningsdirektoratet, 2017:21). Studier som retter fokus på barns leke- og læringsmiljø fremhever barnehagepersonalets sentrale rolle for å skape rom for improvisasjon, lek, læring og utforskning (Bjørgen 2017; Fønnebo og Rolfsens 2014; Moser 2012). Børhaug m.fl. (2018) viser at barnehagelærere legger stor vekt på at lek og læringsaktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas interesser og undring, men at det synes å være potensial for å utvikle en praksis hvor barnehagelæreren i større grad utvider og ut-

vikler leken ved å hjelpe barna med å samarbeide og sammen utforske innholdet i leken.

Samuelsson og Pramling (2011) fremsetter et perspektiv der kommunikasjon er kjernen i utdanningspraksiser hvor barns meningsskaping er i fokus. Det betyr at barnehagelærerens deltakingende rolle også er avgjørende for barns læring. Å lytte til barn er ikke tilstrekkelig ut fra et slik perspektiv. Den voksne må også utvide barns perspektiver og læring. Observasjon i pedagogisk arbeid må da ha som hensikt å lede fremover. Det ser i dag ikke ut til å være tilfelle, i og med at studier som min avhandling, Eva Johanssons (2016) avhandling, Emilson og Samuelssons artikkel «Jakten på det kompetenta barnet» (2012) og Pettersvold og Østrem (2019) «Mestrer mestrer ikke» viser at det først og fremst er barns avgrensede funksjonsområder som er fokus i observasjons- og dokumentasjonsarbeidet. Til tross for at barnehagelærere ikke ønsker å vurdere barn, er det i stor utstrekning det som gjøres (Franck og Nilsen 2015; Johansson 2016). En studie av Lewis, Fleer og Hammer (2019) viser også at den voksne rolle, som en mer kompetent annen (jf. Vygotsky 1987 og hans teori om den proximale utviklingssone), er avgjørende i barns læringsprosesser, der det å utvide barns læring er vesentlig i en barnesentrert pedagogikk. Jeg ser en slik forståelse som vesentlig for å støtte barns læringsprosesser og oppfylle barnehagens mandat. Det innebærer at også den voksne bidrag må synliggjøres i observasjonene som foretas. En slik forståelse innebærer samtidig en etisk, respektfull og ansvarlig pedagogrolle. I min avhandling fremstår den voksne som en blind flekk i observasjonsarbeidet i barnehagen, slik også Kallestad og Ødegaards (2014) studie har vist. Baustad, Rønning og Bjørnstad (2018) finner at barnehagelærere i liten grad omtaler sin egen rolle, når det gjelder å støtte barns læring og utvikling.

De fleste læringsteorier anerkjenner den voksne rolle i barns læringsprosesser. Bø m.fl. (2019) har adressert fenomenet lærings-

felleskap i barnehagen basert på skygging av fem barnehagelærere. De synliggjør barnehagelærernes profesjonelle arbeid og utforsker hvordan barnehagelærerne fremmer gode læringsfelleskap. Deres forskning viser at skygging kan være en inngang til å synliggjøre praksis. I stedet for i vurderende hensikt kan man løfte frem gode eksempler for deling og refleksjon i personalgruppen, for økt bevissthet og utvikling av praksis til barns beste. Askland (2011) peker på at observasjon er et verktøy for planlegging og vurdering, men at det viktigste er å komme nær barnets verden (s. 151). Larsson, Williams og Zetterqvist (2019) har da også vist hvordan skygging av barn kan være en inngang til barns verden i barnehagen.

Læring, samspill og lek

Dagens forskning viser at gruppefelleskap har stor verdi for barns trivsel, læring og allsidige utvikling, og at positive gruppefelleskap sees på som en kvalitetsfaktor for barns helhetlige læring (EVA 2017). Når det gjelder læring, kan begrepet forstås snevert eller bredt: I land som Storbritannia og USA dominerer en mer skoleforberedende barnehagetradisjon, mens den norske og nordiske barnehagetradisjonen er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon (Johansson 2016). I Forskrift om rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver, er det fremhevet at lek har en egenverdi, men også at leken skal være en arena for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2017). Barnehagen skal fremme læring gjennom å ha et stimulerende miljø som bl.a. støtter opp under barns lyst til å leke og utforske. Barn er homo ludens, lekende mennesker, og barn lærer og utvikler sammensatt kompetanse gjennom lek. Lek er samspill og kommunikasjon og er en vesentlig del av barnekulturen. For barnet er det å ha en venn, noen å leke med, et stimulerende miljø og gode voksenpersoner av betydning. Små barn lærer hovedsakelig i samspill med andre mennesker og gjennom de erfaringer de gjør (Drugli 2017). Læring i barnehagen foregår i et gjensidig samspill mellom barn, voksne og

barnehagens miljø. Observasjon kan bidra til innsikt i barns verden, deres involvering og engasjement med sosiale og fysiske omgivelser i barnehagen. Min avhandling har vist at samspill mellom barn er hovedfokus i barnehagelæreres observasjoner i barnehagen, men at fokuset synes å være konsentrert om vurdering av barns samspillskompetanse.

Johansson (2016) finner at barns læringsprosesser fremstår som usynlig i vurderingsarbeidet i svenske barnehager. Dette til tross for at pedagogene løftet fram læring som viktig. Hun finner at vurdering av barns prestasjoner synes å forsterke læring som en usynlig prosess. Selv om læring i stor grad ble omtalt av barnehagelærerne, var det forsvinnende lite i vurderingene som faktisk viste eksempel på lærings- og kunnskapsinnholdet. Johansson konkluderer med at et utviklingsområde i pedagogisk praksis er å sette barns kunnskapsutvikling i fokus, heller enn deres personlighet og atferd. Johansson finner det overraskende at barns læring er så usynlig. Dette var et hovedfunn også i min avhandling i norsk kontekst, som viste at fokus på barns læring er fraværende i observasjoner i pedagogisk arbeid i barnehagen.

Å søke barns perspektiver

Barn kan gi uttrykk for aspekter ved deres livsverden gjennom ord og non-verbal kommunikasjon. I mange sammenhenger er det nettopp disse uttrykkene, som er valgt ut og fortolket av de voksne, som benevnes som barneperspektiv eller barns perspektiver (Warming m.fl. 2017). Sistnevnte begrep «barns perspektiver» foreslår Hanne Warming å reservere til barns sansninger, følelser, tanker og holdninger. Men da vi aldri kan få 100 % adgang til disse, fremstår det problematisk å bruke dette begrepet om forskerens eller pedagogens representasjoner av disse. Det vil innebære en blindhet for den delen av representasjonsproblematikken som handler om at det er barns perspektiver, som er hørt/sett, forstått, fortolket, utvalgt og gjengitt av voksne.

De voksnes bestrebelser på fenomenologisk å nærme seg og gjengi barns perspektiver benevner Warming barneperspektiv, og som en presisering av hva det handler om tilføyer hun at dette er «et tilstrevet innenfraperspektiv» på barns væren i verden. Et barneperspektiv må da bety å (forsøke å) se gjennom barnas øyne (og andre sanseorganer) – altså et innenfraperspektiv. Et barneperspektiv må forstås som de voksnes forsøk på å nærme seg barns verden. Dion Sommer (2014) foreslår å skille mellom barneperspektiv og barns perspektiver, der begrepet barneperspektiv adresserer et fokus på barns intensjonalitet, agency og posisjoner. Selv om vi må erkjenne at vi aldri kan få 100% adgang til barns perspektiver, forstått som deres syn på og opplevelse av verden og egen væren i denne, må vi aldri slutte å prøve å tilnærme oss en forståelse av deres verden, deres perspektiver. Ulike metodiske innganger kan være en hjelp for barnehagelæreren i så måte. Jeg vil ta med et siste eksempel fra et temanummer om barneperspektiver fra EVA (2018):

Anita (pedagogen) velger 4 barn, som kan ha litt forskjellige syn på barnehagen: et av de yngste og et av de eldste barna, et stille og et aktivt barn. Anita ber barna om å vise seg rundt på avdelingen og fortelle hva de best liker å leke på de ulike stedene. Hun ber dem også om å velge det de synes er det aller beste stedet og ta et bilde av det. Underveis etterspør hun barnas opplevelser.

Til Anitas store overraskelse velger det barnet, som hun opplever som fysisk aktivt og omkringfarende, tegnebordet som sitt favorittsted. Det får Anita til å tenke over om barn som er svært fysisk aktive, kanskje har bruk for litt pauser og roligere aktiviteter innimellom, derfor kan det være verdt å overveie hvordan de som pedagoger kan gjøre for å skape slike pauser for barna.

Slik sett handler det om å lytte, se og ta til etterretning hva barna gir uttrykk for.

Avslutning og veien videre

Gjennom denne prøveforelesningen har jeg vist til enkle eksempler som barnehagelærers bruk av kamera, å tenke om barnehagelæreren som forsker som undersøker egen og barnehagens praksis, og som bruker observasjon som en vei til kunnskap og forståelse av barns verden: læring, samspill og lek. Dette mener jeg

synliggjør viktigheten av at barnehagelærere får styrket sin forskningsmetodologiske kompetanse, forankret i en forståelse om barn som deltakere. For å få inngang til barns liv i barnehageinstitusjoner fremstår observasjon som et viktig verktøy, ikke kun for forskere, men også for barnehagelærere.

Referanser

- Askland, L. 2011. *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærers arbeid på grunnlag av observasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bae, B. 2018. *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. 2010. Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3): 205–218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bae, B. 2005. Observasjonsforskning i barnehage; noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*, 4: 9–23. Norsk senter for barneforskning.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn; en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling. HIO-rapport 25/2004. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. 1996. Observasjon i barnehagesammenheng – en problematisering. *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum: 46–60.
- Balke, E. 1995. *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baustad, A. G., Rønning, W. og Bjørnestad, E. 2018. Norwegian ECEC staff's thinking on quality of interaction. *Early Child Development and Care*:1-14. 10.1080/03004430.2018.1553874
- Birkeland, L. 1998. *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, J. 2020. *Observasjon – en nøkkelkompetanse i barnehagelærers utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial*. Doktoravhandling. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Birkeland, J. og Ødegaard, E. E. 2019. Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-3). <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-08>
- Bjørge, K. 2017. *Bevegelsesglede i barnehagen. En kvalitativ studie av 3-5 åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Bjørndal, C. 2017. *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. 1992. The purpose of reflexive sociology (The Chicago Workshop). I P. Bourdieu og L. J. D. Wacquant, red. *An Invitation to Reflexive Sociology*. London: Polity Press.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. og Seland, M. 2012. *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf

- Bø, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H. og Moser, T. 2019. «Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange» - barnehagelæreres profesjonelle arbeid med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-3): 184-196.
- Børhaug, K., m.fl. 2018. *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- de Caprona, Y. C. 2013. *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.
- Christophersen, C. 2010. Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok* 12: 31–42.
- Clandinin, D. J. og Connelly, F. M. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5). <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Clark, A. 2006. *Listening to and involving young children: A review of research and practice*. *Early Child Development and Care*, 175(6): 489–506. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. og Moss, P. 2011. *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Cambrian Printers Ltd. Aberystwyth.
- Comenius, J. A. 2008. *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Hearth*. Prague: Wald Press.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln, red. *The Sage handbook of qualitative research*: 1–32. Sage Publications Ltd.
- Docket, S., Einarsdottir, J. and Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3): 283–298. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- Drugli, M. B. 2017. *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. og Winger, N. 2010. Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen, *Barn*, 3: 31–46. Norsk senter for barneforskning.
- Eik, L. T., Steinnes, S. og Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Einarsdottir, J. 2013. Early childhood teacher education in the Nordic countries, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3): 307–310. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814321>
- Emilson, A. og Samuelsson, I. P. 2012. Jakten på det kompetenta barnet. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 5(1): 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.476>
- Engelsrud, G. 2005. The lived body as experience and perspective: methodological challenges. *Qualitative Research* 5(3): 267–284. <https://doi.org/10.1177%2F1468794105054455>
- Engelsrud, G. 2010. Betydninger av teori(er) om kroppen. I: K. Steinholt og K. P. Gurholt, red. *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir akademisk: 35–50.
- EVA 2017. *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.PDF>
- EVA 2018. *Børneperspektiver*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boerneperspektiver-0>
- Fangen, K. 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Franck, K. og Nilsen, R. D. 2015. The (in) competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Early Childhood*, 16(3): 230–240. <https://doi.org/10.1177%2F1463949115600023>
- Fønnebø, B. og Rolfsen, C. N. 2014. Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.742>

- Fleer, M. og Hedegaard, M. 2010. Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 17(2): 149–168.
- Garvis, S., Ødegaard, E. E. og Lemon, N. 2015. *Beyond Observation – Narratives and Young Children*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Grindheim, L. T. 2014. *Kvardagslivet til barneborgerar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Doktoravhandling. Norsk senter for barneforskning, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU. Trondheim
- Hall, J. N. og Preissle, J. 2015. Multimethod and Mixed Methods Research in the Field of Education and Anthropology. I: S. Hesse-Biber og R. B Johnson, *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. New York: Oxford University Press: 357–374
- Hammersley, M. og Atkinson, P. 2007. *Etnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hedegaard, M. 2013. *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. 2019. Children's Perspectives and Institutional Practices as Keys in a Wholeness Approach to Children's Social Situations of Development. I: A. Edwards, M. Fleer og L. Bøttcher, red. *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development. Perspectives in Cultural-Historical Research*, 6: 23–41. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_2
- Illeris, H. 2004. Educations of vision. Relational strategies in visual culture. *Nordic Studies in Education*, 4: 250–266.
- Ingold, T. 2000. *The Perception of the Environment: Essay on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. 2010. Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16: 121–139. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01613.x>
- Johansson E. M. 2016. *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kallestad J. H. og Ødegaard E. E. 2014. Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 2: Focus on variations. *Cultural-Historical Psychology*, 10(2): 86–94. <https://doi.org/10.17759/chp>
- Knudsen, I. M. og Ødegaard, E. E. 2011. Fotofloker: Vilkår for barns deltagelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 4(2): 115–128. <https://doi.org/10.7577/nbf.311>
- Kristiansen, S. og Krogstrup, H. K. 1999. *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kupfer, H. 2011. Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. I: D. Harcourt, B. Perry og T. Waller, red. *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children*, London: Routledge.
- Kvernbekk, T. 2000. Seeing in Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4): 357–370. <https://doi.org/10.1080/713696678>
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som dannning, erkjennelse og myndiggjøring – Utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5): 388–399.
- Larsson, J., Williams, P. og Zetterqvist, A. 2019: The challenge of conducting ethical research in preschool, *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1625897>
- Lewis, R., Fleer, M. og Hammer, M. 2019. Intentional teaching: Can early-childhood educators create the conditions for children's conceptual development when following a child-centred programme? *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1): 6–18. <https://doi.org/10.1177/1836939119841470>
- Løgstrup, K. E. 1956. *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

- Løkken, G. 2004: *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. 2012. Levdd observasjon. *En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. og Søbstad, F. 2013. *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. 2012. Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt. I: A. Krogstad, G. K., Hansen, K. Høyland og T. Moser, red. *Rom for barnehage*. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø. Bergen: Fagbokforlaget: 129-146
- Myrstad, A. og Sverdrup, T. 2019. De yngste barna som vegfarere i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.2622>
- Olaussen, I. 2018. *Kiasme fortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2012. *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Samuelsson, I. P. og Pramling, N. 2013. Orchestrating and studying children's and teachers' learning: Reflections on developmental research approaches, *Education Inquiry*, 4(3) <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22624>
- Samuelsson, I. P. og Pramling, N. 2011. Didactics in Early Childhood Education: Reflections on the Volume. I: N. Pramling og I. P. Samuelsson, *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht: Springer.
- Sandseter, E. B., Hagen, T. L og Moser, T. 2013. *Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Simmons-Christenson, G. 1979. *Førskolepedagogikkens historie*. Oslo: Cappelen forlag.
- Skjervheim, H. 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Sommer, D. 2014. *Barndomssociologi som barneperspektiv? - En utviklingspsykologisk vurdering*. Working paper. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Hentet fra <http://bin-norden.org/wp-content/uploads/2014/01/1-konf-Di-on-Sommer1.pdf>.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. og Hundeide, K. 2013. Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4): 459-475, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. og Hundeide, K. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York: Springer.
- Sommerseth, R. 2005. Observasjon av samspill; en metode for læring i profesjonsutdanningen. *Tidvise Skrifter, Samfunn og helse*, nr. 55. Universitetet i Stavanger.
- Ulla, B. 2014. Augst som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk Barnehageforskning*, 8(5): 1–16. doi.org/10.7577/nbf.774
- Universitets- og høyskolerådet 2018. *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and speech. I: R. W. Rieber og A. S. Carton, red. *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology*. (Vol. 1, N. Minick, Trans: 39–285). New York: Plenum Press.
- Wadel, C. 2014. *Feltarbeid i egen kultur*. Revidert utgave av C. C. Wadel og O. L. Fuglestad. Oslo: Cappelen Damm.
- Warming, H. 2019. Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5: 62–76. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>

- White E. J. 2011. «Seeing» the toddler: Voices or voiceless? I: E. Johansson, E. J. White, red. *Educational Research with Our Youngest. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 5: 63–85. Dordrecht: Springer.
- Ødegaard, E. E. 2018. «Homo viator» – historiske forestillinger om «verden» som sted og vegviseren som pedagogisk ideal. I: A. Myrstad, T. Sverderup og M. B. Helgesen, red. *Barn skaper sted. Sted skaper barn*. Bergen: Fagbokforlaget: 101-118.

Forfatterpresentasjon

Johanna Birkeland har lang erfaring fra arbeid som barnehagelærer, styrer og eier i barnehage, og har arbeidet i barnehagelærerutdanningen som pedagogikklærer siden 2012. Hun har tatt sin doktorgrad ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) - en studie som retter fokus på observasjon i barnehagelæreres utdan-

- Ødegaard, E. E. og Krüger, T. 2012. Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepis-temologiske perspektiver. I: E. E. Ødegaard, *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget: 19-47.
- Åberg, A. og Taguchi, H. L. 2006. *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

ning og profesjon. Hun har nå en postdoktor-stilling ved HVL, BARNkunne - Senter for barnehageforskning i Bergen, der forskning i partnerskap med barnehager står sentralt. E-mail: jbir@hvl.no

Sammendrag av doktorgradsavhandling

Johanna Birkeland

Observasjon – en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial.

Avhandling for ph.d.-graden ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet. Disputas 31. januar 2020.

Avhandlingen retter oppmerksomheten mot temaet observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon. Det er tatt utgangspunkt i hovedproblemstillingen: Hvordan fremstår betydning og bruk av observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon – og hvilke observasjonsmetoder sees som relevante? Observasjon har ligget til grunn for kunnskapsbasen til barnehagelærere fra de første utdanningene til i dag. Gjennom utdanningens teori og praksis tilegnes kunnskaper og ferdigheter i observasjon. Barnehage og utdanningsinstitusjon sees som likeverdige læringsarenaer for studentene, der praksislærere, barnehageledere og campuslærere ansees som lærerutdannere, med felles ansvar for studentenes læring og kvalifisering i en utdanning som skal kjennetegnes av helhet, sammenheng og profesjonsretting (Kunnskapsdepartementet 2012).

Avhandlingen legger til grunn at barnehage og utdanningsinstitusjon danner vilkår for studentenes læring om observasjon, og at studenter og lærerutdannere former og blir formet gjennom utdanningspraksiser (jf. Ødegaard og Krüger 2012). Samfunnsnivåets føringer innvirker på institusjons- og individnivå (Hedegaard 2012), som her innebærer lærerutdanneres praksiser. Praksis defineres med utgangspunkt i Stephen Kemmis' praksisbegrep (Kemmis m.fl. 2014), og gjenstand for analysene i studiens mixed methods-design er praksis som

saying på tre nivåer: samfunns-, institusjons- og individnivå i utdanningens to felt.

Hovedproblemstillingen undersøkes gjennom tre delstudier. I den første delstudien rettes søkelyset mot praksislæreres observasjonspraksis, hvordan de omtaler bruk av og begrunnelser for observasjon, og synliggjør praksislæreres og barnehagefeltets doxa. I den andre delstudien belyses campusundervisningen. Hvilke kunnskaper og ferdigheter i observasjon vektlegges på samfunns-, institusjons- og individnivå (pedagogikklærere). Den tredje delstudien, som er en landsomfattende spørreundersøkelse, undersøker hvilke observasjonsmetoder pedagogikklærere, praksislærere og styrere synes er relevante i barnehagelærerutdanningen (BLU) og barnehagen, og hva som kjennetegner bruk av og begrunnelse for observasjon. I en drøftende artikkel som peker ut retning og nye veivalg i observasjon belyses i tillegg observasjon relatert til metodologi og hvilke metoder for observasjon som er tjenlige å bruke for barnehagelærere for å oppfylle det helhetspedagogiske mandatet.

Resultatene viste at observasjon ble ansett som viktig og som en forutsetning for pedagogisk arbeid, men at observasjon var lite brukt i barnehagelæreres profesjon. Deltagende observasjon og praksisfortellinger ble sett som de mest relevante metodene, men deltagende observasjon ble i stor grad forstått ensbety-

dende med en oppmerksom tilstedeværelse, det vil si en uformell observasjon. I utdanningen ble bruk av observasjon vektlagt som metode i tråd med observasjonsprosessens tre trinn (jf. Løkken og Søbstad 2013). Betydning av observasjon ble ikke fremhevet i forbindelse med barns læring og medvirkning, hverken av barnehagens styrere, praksislærere eller pedagogikklærere. Observasjon som metode for endring og utvikling av praksis, for å bidra til kvalitet i det pedagogiske arbeidet, var ikke vektlagt på individnivå (pedagogikklærere, praksislærere og styrere), men ble vektlagt på samfunnsnivå i de nasjonale føringene for BLU og barnehager. Skriftlige observasjoner, som løfter frem praksis for kollektiv refleksjon og samskapt læring, synes å være langt min-

dre vektlagt enn observasjon av barn(et). Den utviklingspsykologiske forankringen er fremtredende.

Vilkårene for barnehagelærerstudentenes læring om observasjon som metode er urovekkende, grunnet mangel i praksis på rollemødeller som bruker observasjon i samsvar med hva studentene lærer gjennom campusundervisningen, brudd mellom samfunnsnivåets føringer og realiseringen i utdanningens emneplaner og arbeidskrav. I tillegg vektlegges i liten grad observasjon som verktøy i kvalitetsarbeid, som inngang til å undersøke og reflektere over virkeliggjøringen av barnehagens mandat og verdigrunnlag. Studien konkluderer med at observasjon i barnehagelæreres utdanning og profesjon har et stort potensial som ikke er realisert.

Referanser

- Hedegaard, M. 2012. Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity* 19(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560>
- Kemmis, S., Wilkerson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grotenboer, P. og Bristol, L. 2014. *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kunnskapsdepartementet 2012. *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G. og Søbstad, F. 2013. *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegaard, E.E og Krüger, T. 2012. Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepistemologiske perspektiver. I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget: 19–47.

Kontakt: Johanna Birkeland, Høgskulen på Vestlandet, Norge. E-mail: jbir@hvl.no