

BARN

2

2020

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



 NTNU

BARN

2
.....
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. 2 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 65 86. 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 KP, 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 overensstemmelse 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

2

2020

Innhold

Fra redaksjonen	7
Artikler	
Barns deltagande i förskole- och daghemskontext under inledningen av coronavirusets utbrott i Finland och Sverige <i>Mia Heikkilä, Ann-Christin Furu, Anette Hellman, Anne Lillvist och Anna Rantala</i>	13
Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø <i>Hilde Marie Thrana og Bente Heggem Kojan</i>	29
Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen <i>Katrine Giæver</i>	43
Hur tänkte du nu? Digitala verktyg och kollegiala lärprocesser i förskolan <i>Karin Forsling</i>	57
Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv <i>Marianne Ree</i>	75

Når udsathed bliver en fælles betingelse

Ja. Jeg tror bare, det er hele omfanget af alle de ting, der er, det kan godt være lidt hårdt. På alle fronter er det stressende, fordi jeg går rundt og tænker på, jamen den 1. – har vi mon til hele måneden? Så går jeg ud for at få noget luft. Jeg går bare rundt for at få luft. Når jeg kommer ind, så kan jeg mærke, åh nej, nu skal jeg tage mig af det hele igen. (Reino, far til Stephanie på 1½ år)

Reino Sørensen er far til Stephanie på 1½ år og Mark på 2 mdr., og han lever sammen med Eva, som er på barsel fra sit job som butiksassistent. Reino er lige blevet fyret fra sit job som bygningsarbejder, fordi han holdt 14 dages barsel. Det er ikke lovligt, men hans tidligere chef sagde, at den officielle begrundelse er nedskæringer. Reino har ingen uddannelse, og han arbejder hårdt med de jobs, han får adgang til. Efter fyringen går Reino hjemme med børnene og Eva. Han lider af stress og depression udløst af bekymringerne om, hvordan de skal klare sig økonomisk. Det bevirker, at han ikke kan holde ud, når børnene græder og er højlydte. Eva kæmper med at få en hverdag til at hænge sammen, og hun afleverer derfor Stephanie i vuggestue hver dag for at skabe ro både til Reino og lillebror Mark. Når Eva møder pædagogerne i vuggestuen, oplever hun, at hun bliver udpeget som en resourcesvag mor, der ikke formår at træffe de rigtige beslutninger for sin datter, netop fordi hun vælger at aflevere Stephanie mange timer i vuggestuen hverdag. Pædagogerne påpeger, at deres betingelser for at udøve omsorg også er begrænsede med mange børn og få voksne. Når Eva problematiseres som en mor, der træffer uhensigtsmæssige beslutninger, kan det både forstås som et udtryk for, at pædagogerne er pressede i deres praksis, men også at de trækker på udviklingspsykologiske og kulturelle

forståelser af, hvordan det gode moderskab og det gode familieliv bør leves. Hermed ansvarliggøres forældre for deres børns udvikling og læring.

Denne idé er ikke ny, og forældre, især mødre, har historisk været genstand for udpegning eller såkaldt mother-blaming, når det er blevet problematiseret, hvorvidt det var godt for børnene at være i daginstitution, og hvorvidt mødre kunne sikre børnenes tilknytningsevne og drage "god nok omsorg" (Burman 2008). Med de senere års fokus på børns samfundsmæssige værdi som "human kapital", der er værd at investere i for at sikre den fremtidige konkurrenceevne (Heckman 2006), er forældreansvarliggørelsen og forældredeterminismen (Dannesboe et al. 2018; Furedi 2008) blevet reaktualiseret. Det er således forældrenes ansvar at sikre, at barnet gennem den rette stimulation følger sin udvikling og ikke kommer bagud i forhold til sine jævnaldrende. Dermed individualiseres det grænseløse ansvar for børnenes ve og vel, og det løftes ud af både sociale og samfundsforankrede fællesskaber. Samtidig er den pædagogiske praksis præget af forskellige former for tidlige indsatser og evidensbaserede interventionsprogrammer (Buus m.fl. 2012), der skal sikre, at der sættes tidligt ind overfor enhver form for bekymring om børns trivsel, læring eller generelle udvikling. Hermed synliggøres udvikling og læring som noget, der skal støttes og stimuleres på særlige måder for at sikre den rette progression frem for at være processer, der foregår som en del af børns almene hverdagsliv. Men dette lærings- og progressionsfokus synes for et øjeblik at være skubbet til side med det ændrede hverdagsliv, som Coronaepidemien i mange sammenhænge har skabt. På den ene

side har Coronaepidemien slået en skygge af utryghed, frygt, økonomisk usikkerhed og social ustabilitet med sig, hvor familier i sociale og økonomiske vanskeligheder i mange samfund er blevet endnu mere udsatte. Hermed har epidemien ramt socialt ulige og haft forskellig betydning for mennesker afhængigt af deres sociale, økonomiske og samfundsmæssige position. Samtidig har epidemien også skabt en synliggørelse af udsathed som en fælles betingelse, netop fordi der er åbnet for et mulighedsrum, hvor vi kan få øje på, at udsathed ikke behøver at være relateret til indre psykologiske problemstillinger, manglende forældreevne, tilknytningsvanskeligheder eller biologiske dysfunktioner, men kan forstås i henhold til vores livsbetingelser.

Jeg mødte familien Sørensen i forbindelse med et netop afsluttet forskningsprojekt om forældresamarbejde i vuggestuen (Marschall og Munck, 2019). Her fulgte jeg, hvordan familien kæmpede med deres indbyrdes og fælles livsførelse og forsøgte at koordinere mellem mange og modsatrettede behov (Holzkamp 1998; Dreier 2008; Kousholt 2006). Familien Sørensen stræbte efter at blive forstået som en almindelig familie med almindelige problemer, der arbejdede for at få hverdagen til at hænge sammen. De arbejdede for at etablere subjektivt handlerum og udvikle rådighed over deres livsomstændigheder, samtidig med at de kæmpede for at blive forstået og få hjælp fra pædagogerne i daginstitutionen. Den manglende forståelse fra pædagogerne synes både at være begrundet i, at pædagogerne var presset på at imødekomme politiske dagsordener om opsporing af bekymringsvækkende børneliv, samtidig med at pædagogerne handlede ud fra, hvad de forstod som det bedste for børnene. I dette pædagogiske arbejde blev familien gjort til en særlig familie, der havde behov for en særlig form for hjælp, hvilket netop afspejler samfundsskabte forventninger om det gode familieliv frem for familiens konkrete livssituation.

Coronaepidemien har, om end flygtigt, åbnet for et mulighedsrum, hvor andre dimensioner

af vores fælles liv kan blive synligt. Det, der tidligere blev forstået og udpeget som det særlige familieliv, kan nu potentielt iagttages som en variant af det almene familieliv (Højholt, 2005). Nu er det ikke alene familien Sørensen, der arbejder med at få en hverdag til at hænge sammen og opleve at være i en udsat position, det er os alle sammen. For det at miste sit job og have vanskeligheder med at få økonomien og hverdagslivet til at hænge sammen gælder mange af os og ikke kun de få. At være udsat er nu manifesteret konkret i vores hverdag som noget, vi alle potentielt er – udsathed er blevet en del af det almene hverdagsliv.

Det betyder, at tendensen til at individualisere og inderliggøre vanskeligheder i menneskers liv udfordres af nødvendigheden af, at vi nu "skubbes" mod at forstå vanskelighederne kontekstuel og samfundsmæssigt (Højholt 2001; Røn Larsen 2011). Når vanskeligheder i familier og børns liv forstås kontekstuel og som forankret i sociale og samfundsmæssige praksisser, medfører det samtidig også, at børn og deres forældre ikke alene forstås som objekter for pædagogisk arbejde men derimod som subjekter, der har intentioner, som er knyttet til de sammenhænge, hvori de deltagere. Det betyder, at vi kan få øje på, hvordan familien Sørensens vanskeligheder er forbundet til livsførelsesproblematikker (Dreier 2008), der handler om, hvordan de kan arrangere et hverdagsliv, der forener deres børns behov for rytmer, omsorg og opmærksomhed, daginstitutionens krav til forældresamarbejde og nødvendigheden af arbejdssøgning samt deltagelse i kommunale aktiveringsprojekter. Familiens Sørensens vanskeligheder synes derfor ikke relateret til inderliggjorte og abstrakte problemer som manglende moderevne eller tilknytningsforstyrrelser, men må derimod forstås som en konfliktuel mingelering mellem individuelle og kollektive hensyn, som er forbundet til samfundsmæssige krav, om hvordan man "bør" agere som ansvarlige forældre.

Vi har altså en mulighed for igennem egne kropsliggjorte erfaringer at forstå, at der ikke

findes særlige mennesker med særlige udsathedsproblemer men derimod, at der findes mennesker, som os alle, der stræber efter at få hverdagen til at hænge sammen, og som stræber efter at være gode nok forældre og gode nok pædagoger. Denne erkendelse kan hjælpe os til at forstå og søge efter hinandens begrundelser for at føre vores liv med vores livsbetingelser – også når disse er særligt udfordrende.

Da den danske statsminister Mette Frederiksen 30. marts 2020 ved et pressemøde sagde:

Men først og fremmest står det lysende klart, at vi er dybt afhængige af hinanden. Vi er et fællesskab. Vi deler bekymringer og håb¹

Så henviste hun til, at vi alle er en del af et fællesskab. Det er ikke alene et sundhedsfagligt og økonomisk fællesskab. Men det er socialt fællesskab, der bevæger sig på tværs af tid og sted. Vores liv er gensidigt forbundne, og vores handlemuligheder er sammenhængende med, hvad andre omkring os gør. Hermed er udsathed også blevet synliggjort som en fælles betingelse, hvilket potentielt kan overskride klassiske dikotomier som dem og os og udsatte eller "ikke udsatte".

Men det er ikke sikkert, at familien Sørensen oplever sig som en del af dette fællesskab og denne gensidige forbundethed. Vi kan derfor håbe på, at når Eva afleverer Stephanie i vuggestue næste gang, så vil pædagogerne ikke automatisk udpege Eva som en ressourcsvgam, men de vil for et øjeblik tilsidesætte bekymringsorienteringen og i stedet benytte egne kropsliggjorte erfaringer til at prøve at forstå Evas begrundelser knyttet til hendes livsbetingelser.

Denne udgave af Barn indeholder fem artikler. Den første artikel "Barns deltagende i førskole- og daghemscontext under inledningen av coronavirusets utbrott i Finland och Sverige" af Mia Heikkilä, Ann-Christin Furu, Anette Hellman, Anne Lillvist och Anna Rantala

bidrager med viden om, hvordan personalet beskriver børns udtryk i forbindelse med Coronavirus i daginstitutionen og førskolen i henholdsvis Finland og Sverige. På baggrund af 79 enkeltsvar fra personalet i henholdsvis daginstitution og i førskole peges der på, hvordan børns udtryk om Coronaviruset er mange facetteret og knyttet til børns forskellige former for deltagelse. Der argumenteres for, at der er en sammenhæng mellem børns deltagelse og børns forudsætning for at udvikle resiliens, hvilket betyder, at det er centralt, at alle børn har mulighed for at deltage og dermed lige muligheder for at udvikle resiliens. Afslutningsvist påpeges det, hvordan viden om børns deltagelse under Coronakrisen bidrager til udvikling af pædagogiske arbejdsmetoder, der kan støtte børns deltagelse og udvikling af resiliens under kriser.

Den anden artikel "Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø" af Hilde Marie Thrana og Bente Heggem Kojan omhandler barnevernsbarnets situation i skolen. I artiklen argumenteres der for, at barnevernet bør arbejde med et hverdagslivsperspektiv, eftersom de har ansvaret for at inndrage barnets skolehverdag i vurderinger af barnets omsorgsmiljø og dermed skabe en mere kontekstuel forståelse af barnets omsorgsmiljø. Artiklen baserer sig på empiri fra projektet "Aktiv støtte til barnevernsbarn i skolen – innovasjon i skolen i samarbeid med skole og barnevern". Der inddrages empiri baseret på interviews fra forældre og barn omhandlende børns erfaringer med henholdsvis skoledagen og hjemmelivet. I forlængelse heraf peges der på, hvordan barnevernet bør indgå i et tættere og mere forpligtende samarbejde med familierne og skolen for at forbedre barnets hele livssituation.

I artiklen fremhæves, hvordan både børn og forældre peger på vigtigheden af social værdsættelse og at blive inkluderet i lokalsamfun-

1 <https://www.regeringen.dk/nyheder/2020/statsministeren-vores-faelles-indsats-er-helt-afgoerende/>

det, omfattende både hjemmemiljø og skole. Dette fordrer at skole såvel som barnevern og PPT sammen udforsker børnenes behov for hjælp og sammen bidrager med de ressourcer, der skal til for at skabe positive ændringer i barnets hverdagsliv.

Den tredje artikel "Tilgang til fællesskab i den flerkulturelle barnehagen" af Katrine Giæver analyserer, hvor vanskeligt det er at løfte den lovmæssige forpligtelse (jf. Kunnskapsdepartementet 2017) på at inkludere alle børn i fællesskabet, særligt i flerkulturelle børnehaver, hvor børn har forskellig sproglige og kulturelle baggrunde. I artiklen diskuterer forfatteren, hvordan forskellige former for norsk tilhørsforhold kan have betydning for barnets inklusion og eksklusion i børnehaven. Med afsæt i Bakthins teorier om kommunikationssfærer og talegenrer analyseres dialoger mellem børn og personale i flerkulturelle børnehaver. I forlængelse af analyserne stiller forfatteren spørgsmål ved, hvordan kommunikationsformerne på subtile og indforståede måder kan virke ekskluderende på børn, som har erfaringer, der ikke er sammenfaldende med majoriteten, trods intentioner om ligeværdig deltagelse. Undersøgelsen baserer sig på en kvalitativ etnografisk undersøgelse fra et urbant forstadsområde, hvor over 50 % af befolkningen har baggrund fra andre lande end Norge. I artiklen peges der på to centrale kriterier for at opnå dominerende positioner i børnehavens kommunikations sfærer, hvilket er, at man som barn skal have erfaringer knyttet til en særegen form for norsk kultur, og at man skal henvende sig til personalet igennem en "genre", som de er familiære med. Sekundært viser analyserne, at det ikke alene er sprogfærdigheder, der afgør position, men hvorvidt de kulturelle forventninger, der stilles, kan indfries.

Den fjerde artikel "Hur tänkte du nu? Digitala verktyg och kollegiala lärprocesser i förskolan" af Karin Forsling analyserer førskolelæreres kollegiale læring i relation til børns anvendelse af digitale værktøjer i førskolen. Studiets mål

er at undersøge, hvordan pædagoger kan forstå, ændre og forbedre læringsituationer med inddragelse af digitale værktøjer under supervision af en filmpædagog, en medforskende førskole-kollega og en forsker. Resultatet fra undersøgelsen viser, hvordan fem pædagoger uden særskilt interesse for digitale værktøjer begynder at anvende tablets i førskolen som et læringsværktøj til opnå læreplanens mål omhandlende kommunikation. Det designbaserede eksperiment fører til etablering af et refleksionsområde for pædagogerne – et mødested for kollegiale læreprocesser, hvor der skabes førskoleudvikling. Studiet peger overordnet på, at pædagogerne får et teoretisk redskab, som de kan forstå og udvikle deres praksis med. En central pointe i artiklen er desuden, at de deltagende førskolelærere indgår som subjekter i forskningsprocessen ved at udforske egen praksis, og dermed komplementerer deres erfaringer og deres tavse viden teoriudviklingen. Det betyder, at teorien tilknyttes og forankres direkte i det pædagogiske arbejdes kompleksitet, hvormed gabet mellem teori og praksis forsøges overskredet.

Den femte artikel "Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fællesskapsperspektiv" af Marianne Ree omhandler, hvilke betingelser som personalet fremskriver for børns bidrag i børnefællesskaber. Studiet peger på 4 betingelser, der har særlig betydning for børns deltagelse, og disse er: 1) sammenhold 2) børns initiativer og perspektiver 3) accept og tolerance for ulighed og 4) børnehavens institutionelle strukturer og regler. Desuden peger studiet på, hvordan intentionerne bag personalets handlinger har betydning for en demokratisk orientering mod at skabe betingelser for børns deltagelse og bidrag i børnefællesskaberne. Børns mulighed for at bidrage er således sammenhængende med kvaliteten af de interaktive processer mellem børn og personale. Artiklen viser i særlig grad, hvordan personalet må balancere mellem at følge det enkelte barns initiativer og samtidig vise retningen og tage hånd om hele fællesska-

bet, hvilket er en vanskelig opgave. Samtidig peges der på, hvordan "medvirkningsbegrebet" er komplekst, og at det ikke er muligt at sikre børns bidrag igennem opskrifter eller på anden instrumentel vis, men at dette må gøres

ved at udvikle børnehaven som et demokratisk fællesskab, hvor alles bidrag imødekommes.

Af Crisстина Munck, redaktør

Referencer

- Burman, E. 2008 *Deconstructing Developmental psychology*. East Sussex: 2. Utg. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Buus, A.M. m.fl. 2012 *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner. Når evidens møder den pædagogiske hverdag Rapport 3, august 2012*. (Forskningsrapport; No. 26). Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi, 2012.
- Dannesboe, Kl., Bach, D., Kjær, B. og Palludan, C. 2018 Parents of the welfare state: Pedagogues as parenting guides. *Social Policy & Society*. Cambridge University Press, 17(3): 467–480.
- Dreier, O. 2008 *Psychotherapy in Everyday Life. Learning in Doing. Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furedi, F. 2008 *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*. United States of America: Chicago Review Press.
- Heckman, J.J. 2006 Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science (New York, N.Y.)* 312(5782): 1900–1902.
- Holz kamp, K. 1998: Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. I: *Nordiske Udkast*, 26(2): 3–32.
- Højholt, C. 2005 (red.) *Forældresamarbejde: forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. 2001: *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kousholt, D. 2006 *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Roskilde: Afhandling Ph.d. indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelses-forskning, Roskilde Universitetscenter.
- Røn Larsen, M. 2011: *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Roskilde: Afhandling Ph.d indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Afhandlinger fra Ph.D.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi. Roskilde Universitet.
- Marschall, A. og Munck, C. 2019 *Samarbejde om småbørn – pædagoger og forældres perspektiver på børns hverdagsliv. Et forskningsprojekt i forskningsprogrammet "Pædagogisk arbejde for det gode børneliv"*. København: Københavns Professionshøjskole.

Barns deltagande i förskole- och daghemskontext under inledningen av coronavirusets utbrott i Finland och Sverige

Mia Heikkilä, Ann-Christin Furu, Anette Hellman, Anne Lillvist och Anna Rantala

Sammanfattning

Coronapandemin är en ny samhällskris som är sparsamt beforskad varför olika perspektiv på coronaviruset behövs. Denna artikel bidrar till att fördjupa kunskapen om barns uttryck om coronaviruset bland annat genom att analysera personalens beskrivningar av barns uttryck kring coronavirusets utbrott i Finland och Sverige i daghems- och förskolekontext i mars 2020. Det empiriska materialet består av 79 enkätsvar från personal i förskola och daghem. Begreppen *deltagande* och *resiliens* har använts som teoretisk bakgrund och dessa diskuteras i artikeln. Barnen visar på fyra olika former av deltagande i daghem och förskola. Artikeln bidrar till att sätta barns deltagande i relation till en samhällskris som coronapandemin samt visar på ett mångfacetterat deltagande. Resultatet av studien kan få implikationer både på förhållningssätt och arbetsmetoder i samband med kriser.

Children's participation in early childhood education settings during early outbreak of coronavirus in Finland and Sweden

Abstract

The corona pandemic is a new social crisis that is sparsely researched, and different perspectives on the corona virus are needed. This article helps to deepen the knowledge of children's expression of the corona virus. It highlights staff's descriptions of children's expressions regarding the coronavirus outbreak in Finland and Sweden in early childhood education contexts in March 2020. The empirical material consists of 79 questionnaires from early childhood education staff. The concepts participation and resilience have been used as theoretical background and these are discussed in the article. The analysis highlights four different forms of participation in relation to the outbreak of the virus. The article contributes to putting children's participation in relation to a social crisis like the corona pandemic and shows a multifaceted participation. This can have implications both on attitudes and working methods in relation to crises.

Inledning

Coronapandemin är en ny samhällskris som är sparsamt beforskad, och olika perspektiv på coronaviruset behövs för att hantera en delvis ny vardag som uppstår, detta även för barn. Ett barnperspektiv, eller snarare ett tydligt iaktta-

gande av vilka konsekvenser beslutsfattande har för barn, kan sägas ha varit frånvarande under den inledande delen av utbrottet i både Finland och Sverige, och barns perspektiv inte varit särskilt synligt vare sig i media (även om

undantag finns) eller i forskning. Public service-bolagen i Finland och Sverige, YLE och SVT, har dock på olika sätt inkluderat barnperspektivet i sin produktion. Lilla Aktuellt på Sveriges Television har exempelvis gjort återkommande inslag med allt från enskilda barn, som berättar om sin situation, till inslag där barn får ställa frågor till statsministern om coronaviruset. BUU-klubben på Svenska YLE har gjort informativa inslag om vad viruset är och hur vi som enskilda individer kan hantera det i vår vardag. Det har även förekommit tidningsartiklar och poddavsnitt riktade till vuxna gällande hur de kan prata med barn om coronaviruset, och också direkta myndighetsråd gällande hur man kan hantera barnens frågor kring viruset. Under arbetet med denna artikel har dock denna typ av inslag i medierna ökat. Detta gör att behovet av kunskap och fördjupad förståelse är stort när det gäller hur barn, och särskilt barn i daghem och förskola, berörs av pandemin.

Tidigare forskning inom främst medicin och psykologi har visat att negativa livserfarenheter (som till exempel naturkatastrofer, krig, fattigdom, klimatförändringar och pandemier) påverkar barns hälsa och välmående på kort och lång sikt (Masten och Barnes 2018). Detta i sin tur påverkar daghemmens och förskolors verksamhet och deras möjlighet att uppnå de centrala målen om lärande och omsorg för barn, när barnen kan bära på sådana livserfarenheter. I samband med kriser blir barns position extra sårbar (Amri m. fl. 2017, Last 1994, UNISDR 2015). Barn riskerar under kriser att bli särskilt beroende av vuxna och deras möjligheter att bli hörda och sedda riskerar att minska (Last 1994, Anderson 2005). Samtidigt är barn också aktiva, deltagande subjekt med möjlighet att genom sina handlingar medverka i hanteringen av utmanande situationer (Peek 2008). Dessa aspekter är relevanta att ha i beaktande när man tittar på hur pandemin uppfattas och uttrycks i kontexter där barn finns.

Vi argumenterar i denna artikel för vikten av att fånga upp barns sätt att uttrycka sig kring den pågående krisen. Att fånga upp barns sätt

att uttrycka sig om krisen i form av deltagande i den lokala kontexten är ett sätt att erkänna barns deltagande som samhällsmedborgare. Deltagande i form av att på olika sätt uttrycka sig kring krisen ses som ett betydelsefullt element i att utveckla resiliens (här förstått som anpassningsförmåga eller motståndskraft vid motgångar) i krissituationer. Barns uttryck om virusutbrottet har i den här studien fångats upp av personalen i daghem- och förskolekontext. I denna artikel används begreppet *personal* som ett sammanfattande begrepp för yrkeskategorierna förskollärare, lärare i småbarnspedagogik, barnskötare samt rektor.

Denna artikel ger ett barnperspektiv på coronaviruset i och med att personal vid daghem och förskolor har tillfrågats om hur barn i ord och handling uttrycker sig och tar till sig coronapandemin. (Begreppen för första utbildningsnivån för barn i åldrarna 1–6 år skiljer sig åt i de två länderna. I Finland används "daghem" och i Sverige "förskola", därav används båda begreppen i denna artikel.) Det är inte möjligt att i denna artikel studera barns utvecklande av resiliens per se, utan utvecklandet av resiliens vid kriser ses här vara avhängigt barns förutsättningar till aktivt deltagande i de miljöer där de vistas, såsom daghem och förskola. För möjlighet till deltagande behövs dock stöd från vuxna och från den omgivande kontexten. Därför har personal vid daghem och förskola en särställning i den mening att de dels kan möjliggöra barns deltagande och därmed också på sikt, utvecklandet av barn resiliens, dels att de på nära håll har kunnat följa barns uttryck om viruset och coronapandemin.

Artikeln inleds med en beskrivning av kontexten för studien. Därefter följer en teoretisk bakgrund och forskningsgenomgång där begreppen deltagande och resiliens som kan bidra till en fördjupad kunskap om artikelns tema lyfts fram. Efter syfte och forskningsfrågor följer metodpresentation och därefter studiens resultat och diskussion.

Kontextbeskrivning

Förskolans och daghemmets uppdrag som samhällsinstitution är att vara en plats där barns frågor och tankar ska utgöra en del av verksamhetens innehåll. Detta breda uppdrag gäller både i Finland och i Sverige (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018, Läroplan för förskolan 2019). Nedan ges en översiktlig beskrivning av samhällskontexten i Finland och Sverige vid tiden för den empiriska studien (17–24 mars 2020), samt hur daghems- och förskolevardagen tog sig nya uttryck i de två länderna.

Den finländska regeringen fattade den 12 mars beslut om åtgärder för att bekämpa smittspridningen av viruset. Distansarbete rekommenderades och återvändare från områden där smittan fanns var tvungna att arbeta på distans eller hålla sina barn hemma från förskola eller skola under två veckor. Den 16 mars konstaterade den finländska regeringen att undantagstillstånd rådde i samhället, vilket innebar att skolor, läroanstalter och universitet stängde och övergick till distansundervisning. Verksamheten inom småbarnspedagogiken fortsatte, men föräldrar som hade möjlighet att ordna vården av barnet hemma uppmanades göra det. Obekräftade beräkningar hävdar att ca 25 procent av barnen då deltog i daghemsverksamhet. Utbildningsstyrelsen gick även ut med rekommendationer för personalen inom småbarnspedagogiken. Den 17 mars anmodade regeringen för första gången i fredstid riksdagen att ta beredskapslagen i bruk. Den 22 mars initierades en informationskampanj för spridning av tillförlitlig information i sociala medier, vilket gjorde bekämpningen av coronaviruset till ett centralt innehåll i både traditionella och digitala medier.

Den svenska regeringen började fatta beslut med anledning av coronaviruset i mars 2020 då regeringen fattade beslut om att anpassa lagar och riktlinjer inför en eventuell skolstängning. Den 18 mars fattades beslut om att rekommendera distansarbete för gymnasieskolor, högskolor, universitet, yrkesutbildning

och vuxenutbildning. Enligt medier beslöt en del kommuner att stänga förskolor för barn till arbetslösa eller föräldralediga vårdnadshavare på grund av personalbrist. 19 mars gav regeringen huvudmän möjlighet att stänga förskolor (fritidshem eller annan pedagogisk verksamhet) tillfälligt under extraordinära händelser (SFS 2020:148). Barn som behövde förskolans stöd på grund av fysiska, psykiska eller andra skäl, samt barn vars vårdnadshavare hade en samhällsviktig funktion, skulle erbjudas barnomsorg. Förskolorna har under hela denna tid varit öppna.

Coronavirusets inverkan på barns vardagsliv

Globalt har pandemin hanterats med skärpta råd om främst hygien och restriktioner när det gäller umgänget med andra människor, något som omfattat såväl barn som vuxna (WHO 2020). Finland och Sverige har i olika grad valt att tillämpa social distansering som ett sätt att bromsa smittspridningen för att det egna landets sjukvårdskapacitet skulle klara av att hantera virusutbrottet.

Beslut om social distansering har långtgående konsekvenser för barn, eftersom de påverkar deras vardag både direkt och indirekt (jfr. Brooks m. fl. 2020; Wang m. fl. 2020). Om eller när barn stannar hemma från daghem/förskola kan detta få både fysiska och psykiska följder för dem (jfr. Brooks m. fl. 2020; Wang m. fl. 2020, Brooks m. fl. 2020). En pågående brittisk studie av hur familjer påverkas av pandemin visar att oro och rädsla är en dominerande konsekvens framför allt hos yngre barn (Weale 2020). Forskning om hur barns erfarenheter av pandemin kommer till uttryck i daghems- och förskolekontext saknas för närvarande helt.

Tidigare forskning och teoretisk bakgrund

I detta avsnitt redogör vi för tidigare forskning kring barn som är av relevans för studien samt presenterar studiens centrala begrepp. Barndomssociologin som perspek-

tiv på barndom ramar in studien och inom den betonas vikten av att se barndom som en social konstruktion och inte enbart som ett biologiskt fenomen (James och Prout 2015). Barndomen som ett steg mot vuxenlivet, där barn ses som en social grupp i samhället, menar James och Prout (2015) ska ses som intressanta i sig, inte för att de är på väg till något annat. Detta innebär bland annat att barn bör studeras och betraktas som *beings*, och inte som *becomings*, vilket i vår studie inneburit att vi ser barn som aktiva samhällsmedborgare vars deras deltagande är viktigt att inkludera i samhällsdebatten idag för att förstå samhällets alla delar (jfr. Jans 2004). Detta barnperspektiv, där vuxna (forskare) studerar och analyserar barns liv och erfarenheter, innebär också att kontextualisera såväl barns utsagor som vuxnas utsagor om barn.

För att förstå barns uttryck om coronavirusets utbrott i Finland och Sverige i daghems- och förskolekontext använder vi begreppet deltagande för att analysera det empiriska materialet och begreppet resiliens för att diskutera barns deltagande på ett bredare sätt. Användningen av begreppet deltagande innebär att vi undersöker vilka möjligheter barn ges till deltagande i daghems- och förskolekontext (här utifrån personalens tolkningar), och att deltagande ses som möjlighet till att utveckla resiliens. Vår tolkning av begreppet resiliens förutsätter att barn ges möjlighet till deltagande på samhällsnivå. Deltagande och resiliens används som begrepp på olika sätt i artikeln, och med delvis olika syfte. Deltagande är det analytiska begrepp som används för att bearbeta och analysera det empiriska materialet. Begreppet resiliens används i diskussionen av studiens resultat med avseende på hur begreppet kan förstås i relation till deltagande. Detta speglar en sociologisk grundad förståelse av barn där resiliens förstås som en relationellt och systemiskt grundad förmåga (jfr. Masten och Barnes 2018).

Barns deltagande

Barns möjlighet till *deltagande* i samhället har under de senaste årtiondena ökat, bland annat genom ratificeringen av FNs konvention om barnets rättigheter (Förenta Nationerna 1989). I studier av barn och barndom diskuteras betydelsen av barns samhällsdeltagande och hur det möjliggörs (se t.ex. James och James 2008; James 2009). Nationella och internationella politiska agendor har förvisso fokuserat på frågor om barn och barns rättigheter men däremot finns betydligt större frågetecken kring vilka möjligheter barn ges för att själva kunna utöva deltagande i frågor som rör dem och de samhällen de lever i (Aitken 2013). Det är därför viktigt att betrakta barn som deltagare i samhället och i världen.

Johansson (2009) menar att idéer om barnet som samhällsmedborgare inte behöver ses abstrakt, utan snarare som en del av det konkreta samspelet i daghemmet och förskolan samt en balans mellan det individuella och de kollektiva kombinerat med solidaritet och ansvarstagande. Dolk (2013) beskriver hur deltagande i förskolan ger möjlighet till att aktivt vara med och skapa relationer och normer samt påverka ramarna kring en pedagogisk verksamhet. Enligt Dolk kan delaktighet på detta sätt vara nära knutet till demokrati och samhällsmedborgarskap.

De etiska och demokratiska frågorna i det vardagliga samspelet i daghemmet och förskolan har alltså att göra med vilken människosyn, förståelse för sig själv och andra i världen som barn ges möjlighet att utveckla. Enligt Jans (2004) kan ett barncentrerat medborgarskap ("children-sized citizenship") definieras utifrån fyra dimensioner; *medborgarskap som rättighet*, *medborgarskap som ansvar*, *medborgarskap som identitet* och *medborgarskap som deltagande*. *Medborgarskap som deltagande* är enligt Jans (2004), den viktigaste dimensionen för att förstå ett barncentrerat medborgarskap. Utgångspunkten är att barn påverkas av samhället de är en del av, samtidigt som de är aktörer som påverkar samhället, givet att

de des möjlighet att göra detta genom deltagande. I definitionen ligger även en bredare syn på medborgarskap där medborgarskap ses som en dynamisk och pågående lärandeprocess. På samma sätt som vuxna och barn kan vara delaktiga i hur barns barndomar skapas, ingår de i en lärandeprocess som ger innebörd till vad medborgarskap kan innebära för barn respektive vuxna. Det är framför allt denna dimension som vi har använt oss av i vår studie. Wood (2014) hävdar i linje med detta att barns aktiva deltagande i relation till lärande och barns möjligheter till agens förutsätter förmåga till lärande (att undervisa sig själv och att utveckla reflexivitet och metakognitiva förmågor). Barns agens, eller som här deltagande, handlar om motivation till lärande, att bli mer kompetent och kunskapsvillig och att hantera social dynamik i institutionella och mellanmänskliga sammanhang. Agens kan utifrån denna syn på lärande förstås som att placera sig själv i aktivt deltagande.

Deltagande som förutsättning för utvecklande av resiliens

Utvecklingen av barns resiliens sker i samspelet mellan barn och betydelsefulla vuxna i deras vardag. Daghemmet/förskolan är i det här avseendet särskilt viktiga kontexter. Från att tidigare ha betraktats som en individuell och psykologisk förmåga, har förståelsen av resiliens genom de senaste årtiondenas tvärvetenskapliga forskning kommit att vidgas. Resiliens utvecklas i kontextuellt förankrade processer. Ungar (2011) beskriver resiliens som förmågan att mobilisera resurser (psykologiska, sociala, kulturella eller fysiska) för att upprätthålla välmående och pekar på betydelsen av att miljön runt barn erbjuder möjligheter för dem att navigera på ett sätt som stärker denna förmåga. När det gäller enskilda individer är resiliens relationellt konstituerad, det vill säga tätt kopplad till individens relationer till andra människor, system eller processer (Masten och Barnes 2018). Resiliens kan grovt definieras som ett systems förmåga att framgångsrikt an-

passa sig till utmaningar som hotar dess funktion, existens eller framtida utveckling (Masten och Barnes 2018). Även om enskilda individers resiliens påverkas av personlighet och kognitiv kapacitet, spelar stödjande relationer en avgörande roll. Nära anknytning till föräldrar och andra vårdare utgör skyddande faktorer, särskilt för yngre barn. Speciellt under utmanande omständigheter är de vuxnas förmåga att balansera utvecklande och skyddande faktorer av vikt. Freeman, Nairn och Gollop (2015) argumenterar för att barns röster måste tas tillvara i samband med kriser:

In disaster research such an approach is especially relevant as it positions children not merely as vulnerable recipients in need of protection but also as competent social actors with voice and agency, capable of understanding and acting in response to disasters. (s.104)

Det här innebär att barns möjligheter att uttrycka sina erfarenheter i samband med kriser är tätt länkade till de vuxnas förmåga att fånga upp situationen på ett för barnet konstruktivt sätt. När det gäller barn som spenderar en stor del av sin vakna tid på daghem/förskola blir följaktligen personalens förhållningssätt av stor betydelse.

Genom att möjliggöra barns deltagande i olika faser av en kris kan deras resiliens stärkas (Prilleltensky m. fl. 2001; Sanson, Van Hoorn och Burke 2019) och barns självtillit och välmående påverkas. Att bidra och vara delaktig i ett sammanhang stärker tilltron till den egna förmågan och upplevelsen av kontroll. Även Sanson, Van Hoorn och Burke (2019) lyfter fram betydelsen av att möjliggöra deltagande och engagemang hos barn för att skapa resiliens.

Tidigare forskning om hur vuxna kan möta barns oro, ångest och rädsla i samband med kriser visar på betydelsen av trygga relationer och pedagogiska närmandesätt som öppnar upp för kreativitet och lek. Nijhof med flera (2018) visar på leken som ett betydelsefullt

element i stärkandet av barns resiliens, eftersom leken bland annat stöder bearbetandet av kognitiv och emotionell information, stimulerar kreativitet och problemlösning, stärker förmågan att hantera stress och motgångar. Bateman, Danby och Howard (2013) studerar barn i Nya Zeeland som har erfarenhet av jordbävningar och i studien riktar de primärt in sig på att analysera barns lek i relation till det, och också sett ur perspektivet barns aktiva deltagande. Bateman med flera (2013) menar att leken är en plats där barn kan göra världen mer begriplig genom att pröva och utforma roller, identiteter och erfarenheter. Resultaten belyser hur leken blir en plats att uttrycka sig kring de olika akuta delarna i jordbävningshändelsen – som exempelvis att fixa sådant som gått sönder. Bateman med flera anser att fantasilekar ("pretend play") gör det möjligt för barnen att återuppleva och bättre försöka förstå sina traumatiska upplevelser av jordbävningen.

Genom att lyssna till barns röster och skapa möjlighet för dem att engagera sig aktivt, bidrar centrala vuxengestalter till barns känsla av kompetens både som individ och som gemenskap. Detta stärker barns förmåga att tackla och anpassa sig till kriser på flera plan. På det individuella planet kan det innebära att stärka barns självreglering (känslomässig, kognitiv och beteendemässig) och att stödja värden som empati, social rättvisa och kreativitet. På det interpersonella planet kan det betyda att stärka färdigheterna att samarbeta och att hantera konflikter. På det sociala/medborgerliga planet kan det handla om att stärka förmågan till aktivt medborgarskap.

Pfefferbaum, Pfefferbaum och Van Horn (2018) menar att barns deltagande i hanteringen av kriser är betydelsefullt både för barnen själva och samhället i stort. Ur ett samhällsperspektiv leder barns deltagande till förbättrade sociala nätverk och ökad beredskap. Även Peek (2008) hävdar att vuxenvärlden måste befrämja barns resiliens genom att skapa möjligheter för deltagande i såväl förebyggandet som hanteringen

och återhämtningen vid kriser.

Mot bakgrund av de här resonemangen är det angeläget att uppmärksamma barns sammanhang i samband med coronavirusets utbrott och studera deras möjligheter till deltagande. Detta kan i förlängningen bidra till utvecklande av resiliens. I den här studien speglas begreppet resiliens mot resultatdelens analyskategorier som ett sätt att fördjupa förståelsen för resultatet av barns deltagande i daghem och förskola.

Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med den här artikeln är att undersöka barns uttryck i daghem och förskola i samband med coronavirusets utbrott i Finland och Sverige. Av metodskäl studeras detta genom att analysera personalens utsagor. Mer precist är syftet att synliggöra olika former av barns deltagande. I artikeln diskuteras hur deltagande ger möjlighet för barn att utveckla resiliens i krissituationer.

Studiens forskningsfrågor är:

- Vad beskriver personalen att barn uttrycker om coronavirusets utbrott?
- Vilka olika former av deltagande synliggörs i barns uttryck?

Metod

För att besvara forskningsfrågorna har kvalitativ datainsamling bedömts ge ett relevant empiriskt material. Kvalitativa data ger röst åt deltagarna kring ett samhällsfenomen och möjliggör analys av kvalitativa aspekter av fenomen som går bortom siffermätning (Cohen, Manion och Morrison 2018). I kvalitativa studier är det just de olika egenskaperna hos ett fenomen som lyfts fram och som ges utrymme. När det gäller barns sätt att uttrycka sig och vara deltagande i relation till coronaviruset är det inte primärt intressant i detta läge att räkna hur många utsagor av en viss sort som finns, utan fokusera på att lyfta fram de mångfacetterade sätt som barn deltar i sin samtid på. Kvalitativa metoder ger insyn i barns och

ungas "upplevda verkligheter", och här är de förmedlade av de vuxna som arbetar med barnen (Hatch och Coleman-King 2015: 441). Hatch och Coleman King (2015) menar också att användning av kvalitativa metoder är ett ovärderligt sätt att beforska barn och unga på genom att metoderna ger möjlighet att närma sig barns egna röster. Amri med flera (2017) förordar också metoder som är lätta att upprepa i olika kontexter, till exempel enkäter, för att utforska barns deltagande i uttryck om och kring hanteringen av kriser.

Materialet till den här studien har samlats in genom en kvalitativ enkät riktad till förskole- och daghemspersonal i Finland och Sverige. Enkäten sammanställdes gemensamt av artikelförfattarna och publicerades på sociala medier mellan den 17 mars 2020 och den 24 mars 2020. Enkäten spreds via både författarnas privata facebook- och instagransidor och i två olika öppna grupper för förskole- och daghemspersonal på sociala medier varav en i Finland och en i Sverige. Den skickades även till relevanta nyckelpersoner i författarnas nätverk per e-post. Som enkätverktyg användes webbverktyget e-lomake.

Metoden som använts innebär begränsningar. Den valda metoden, som i detta läge är den enda möjliga, gör att det är personalens tolkningar av barns sätt att delta som är forskningsbart och som vi har valt att förstå som barns deltagande, även om deltagandet inte studerats på plats. Detta relateras till diskussionen om barnperspektiv och barns perspektiv. Enligt bland annat Halldén (2003) är ett barnperspektiv att vuxna tolkar barns liv, erfarenheter och tankar, och förmedlar dessa, medan barns perspektiv är när barn själva ger uttryck för sina erfarenheter och tankar. Forskningens eviga dilemma är att barnperspektiv är förhärskande, trots att många som forskar om barn försöker närma sig barns perspektiv. Det är dilemmat även i den här studien och det är således personalens tolkningar av barns uttryck om coronaviruset i sin vardag som analyseras. Trots denna begränsning väljer vi att förstå det som barnens

röster. Det gör vi på grund av att det inte finns andra sätt att beforska detta på i och med att sociala begränsningar råder. Vi ser också att det alltid, oavsett metod, kommer att vara vuxnas tolkningar som förekommer gällande att besvara forskningsfrågor som här ställs. Då menar vi att personalen, som känner barnen bäst, är bäst lämpade att göra dessa tolkningar som vi vill lyfta fram här. Det innebär ett raster och en förförståelse av en mängd olika aspekter av både barnen och pandemin. Det försöker vi i de analyser som görs vara reflexivt medvetna om.

Enkäten som sammanställdes bestod av tio frågor, varav fyra var bakgrundsfrågor och sex frågor handlade om barnens uttryck om viruset och personalens sätt att bemöta barnen. I den här artikeln är fokus enbart på hur förskolepersonalen tolkar barnens uttryck om viruset och hur de förstås av personalen som svar i enkäten. Valet av arbetssätt berodde på att barnen inte själva kunde intervjuas på grund av rådande omständigheter och rekommendationer kring social distansering.

De mest centrala frågor som analyserats till denna artikel var:

- Vilka frågor eller kommentarer har barnen gällande coronaviruset?
- Hur många av barnen har haft frågor eller kommentarer?
- Hur har ni hanterat frågorna?
- Vilka strategier har barnen uttryckt gällande hanteringen av viruset eller eventuellt insjuknande?

Det empiriska materialet består av alla svar som inkom på dessa frågor; totalt 79 stycken (32 stycken från Sverige, 46 stycken från Finland samt en (1) som inte uppgett land). Huvuddelen av de som har svarat var förskollärare/lärare inom småbarnspedagogik (Sverige 72 %, Finland 67 %). Övriga svarande består av barnskötare, rektor/föreståndare samt ett fåtal övriga. 46 % av informanterna har 20 år eller längre erfarenhet av att arbeta i förskola/daghem. Daghemmen/förskolorna som informan-

terna representerar i Finland är främst belägna på landsbygden (39 %) eller i mindre städer (30 %) medan det i Sverige är en relativt jämn fördelning mellan landsbygd och stad.

Analysmodell

Det empiriska materialet har analyserats med inspiration från hermeneutisk, reflexiv tolkning (Alvesson och Sköldberg 2017; Furu 2011) i flera steg. Med utgångspunkt i en trippelhermeneutisk rörelse fördjupades gradvis tolkningen från en fältnära deskriptiv förståelse av forskningsfenomenet till en kritiskt präglad förståelse. Dessutom lades ett fjärde steg till i analysprocessen, nämligen den reflexiva tolkningen. Alvesson och Sköldberg (2017) presenterar begreppet *kvadrohermeneutik* som term för den här formen av trippelhermeneutisk tolkningsprocess driven och genomtyrad av reflexionens princip.

I det första steget läste samtliga forskare enkätsvaren varför sig för att urskilja tematiska mönster. Syftet med detta förfarande var att garantera bedömarinterreliabilitet. Den här processen föregicks av en inledande utveckling av syftet och forskningsfrågorna, så att dessa kunde vara i förgrunden för varje forskares inledande läsning av materialet. Eftersom var och en av forskarna har skiftande kunskapsbakgrund och forskningsfördjupning har metoden här drag av ett *bricolage* (jfr. Denzin och Lincoln 2018). Det här innebär att en mångfald av närmandesätt ger möjlighet till en rikare beskrivning och förståelse av forskningsfenomenet, jämfört med om fenomenet betraktas enbart i ett perspektiv. I den gemensamma genomgången efter en första läsning av materialet framträdde ändå stor samstämmighet kring större centrala tematiska helheter i materialet och utsagor som kunde exemplifiera dem. I det andra steget läste forskarna materialet ytterligare en gång till med studiens teoretiska begrepp och teorier som utgångspunkt, och dessa formulerades som *deltagande* och *resiliens*. Det tredje steget i den kvadrohermeneutiska modellen innebar en slags mot-

läsning av materialet och man sökte efter eventuella luckor, tystnader, spänningar och motberättelser i det empiriska materialet. Det fjärde steget innebar en avslutande reflexiv tolkning där forskarna förhöll sig medvetet till sitt eget sätt att arbeta och till vad som blev möjligt i ett sådant sammanhang. I detta steg har även syftet och forskningsfrågorna utvecklats ytterligare. Alvesson och Sköldberg (2017) beskriver de grundläggande elementen i en reflexiv tolkning som å ena sidan dekonstruktion, defensivitet, destabilisering och å andra sidan rekonstruktion och representation. De förra pekar på osäkerheter, problem och begränsningar i forskningen som projekt, och de senare odlar öppenhet, kreativitet och mångfald, samt bäddar för utveckling av forskningspraxisen. Målsättningen har i arbetet med analysen i den här studien varit att hitta en balans mellan de båda elementen i en reflexiv tolkning.

Etiska aspekter

I enlighet med riktlinjerna för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017; TENK, 2012) har deltagarna skriftligt informerats om studiens syfte; att deltagandet är frivilligt och att samtycke till studien sker genom besvarande av enkäten. Deltagarna informerades även om att inga obehöriga ges tillgång till materialet. All data är anonymiserade och behandlas konfidentiellt, det vill säga att enskilda personer inte går att spåra i resultatredovisningen som presenteras på aggregerad nivå. Möjligen kan enskilda personer känna igen citat utifrån sådant de själva skrivit i enkäten, men dessa länkas inte till några personuppgifter i redovisningen av resultaten.

Trovärdighet och pålitlighet

I en kvalitativ enkätundersökning kan kvalitetskriterier från både kvalitativ och kvantitativ forskningsdesign vara tillämpbara för att diskutera studiens kvalitet.

Enkätfrågorna formulerades av forskarna tillsammans utifrån studiens syfte, frågeställningar och inledande teoretiska idéer.

Datinsamlingen genererade ett omfattande empiriskt underlag vilket är ett tecken på att personalen uppfattat enkätfrågorna som relevanta i förhållande till den rådande situationen i förskola och på daghem. Det är dock personalens förmedlade utsagor av barnens uttryck i förhållande till coronaviruset som analyserats här. Det är därför troligt att också andra uttryck förekommer bland barnen, men som inte uppmärksammats av personalen och som riskerar att bidra till att resultatet inte är helt tillförlitligt. Vår bedömning är att resultatet är tillräckligt tillförlitligt i och med att alla forskarna bedömt materialet som rimligt och att det också funnits en samstämmighet i materialet.

De digitala forum och e-postadresser som använts för att sprida enkäten var direkt riktade till personal verksamma i förskola och daghem, vilket styrker att enkäten besvarats av representanter från den tilltänkta målgruppen. Enligt David och Sutton (2011) finns dock alltid ett urvalsproblem med digitala enkäter därför att de endast besvaras av de som har tillgång till, och nödvändiga kunskaper att hantera, tekniken.

Resultaten kan ses som trovärdiga och överförbara till andra daghems- och förskolekontexter då deltagande och resiliens som teoretiskt raster genererat mönster för hur barns uttryck även av andra krissituationer kan förstås.

Resultat

Personalens förmedling av barnens uttryck ifrån såväl Finland som Sverige visar på olika teman gällande barnens deltagande i relation till virusutbrottet, och att dessa tenderar att vara liknande i de båda länderna. *Utgångspunkten i analysen har varit att se "uttryck" som ett konkret sätt att förstå deltagande.* Barnens kontextuella deltagande kring coronaviruset handlar övergripande om följande teman: 1) *deltagande relaterat till hälsoaspekter av coronaviruset*, 2) *deltagande relaterat till existentiell oro samt visa omsorg*, 3) *deltagande relaterat till sociala inskränkningar och förändrade rutiner samt* 4) *deltagande genom lek, skapande och humor.*

En del av personalen (omkring en femtedel) uppger att barnen inte haft några kommentarer alls om corona. Yngre barn beskrivs ha färre frågor och funderingar om själva viruset, men deras frågor kan gälla förändrade rutiner eller att vänner inte är närvarande på daghemmet eller förskolan.

1) Deltagande relaterat till hälsoaspekter av coronaviruset

Utifrån personalens svar om vad barnens kommentarer och funderingar handlar om framkommer att barnen pratar om corona och relaterar det i stor utsträckning till hälsa. Barnen pratar exempelvis om att corona är ett virus och hur detta virus bäst ska hanteras för att inte de själva, vänner eller familjemedlemmar ska bli sjuka. De flesta av dessa kommentarer handlar om vikten av att tvätta händerna och hur händerna bör tvättas. Något barn hade tips på att tvätta händerna lika länge som det tar att sjunga Blinka lilla stjärna. Andra undrade varför de skulle tvätta händerna hela tiden med vissa saker som "tvättar vi inte händerna – då kommer viruset". Även hur man borde hosta för att inte sprida viruset togs upp och personalen beskrev att barnen visade hur man ska hosta i armvecket. Någon undrade också om man överhuvudtaget fick hosta.

När det gäller barns förståelse av situationen och hur det uttrycks berättar personalen bland annat om följande kommentarer som refererar till faktakunskap. Ett barn ska ha sagt:

Det finns ett virus som heter Corona. Det är runt med taggar på. Det kan hoppa in i näsan så blir vi sjuka. Därför måste vi tvätta händerna med tvål.

Personalen beskriver att barnen också sinsemellan kan diskutera om ett jättefarligt virus som man dör i.

Ett återkommande mönster i materialet är att barnens deltagande i samtalen kring corona relaterar till frågor om all sjukdom är corona. I materialet finns inget uttryck för att barnen skulle använda sjukdomens namn, det vill säga

covid-19, utan corona är det som förekommer.

Vissa frågor och påstående som barnen har såsom att om viruset dör om man tvättar händerna och att man ska hålla sig hemma om man är sjuk är mycket lik den informationen som framförs i media av olika experter och som även personalen säger sig förmedla till barnen. En vanlig strategi som personalen beskriver är att diskutera fakta kring viruset i samband med när barnen ställer frågor. Andra frågor om själva viruset handlade om hur det egentligen ser ut:

- Är det grönt?
- Hur ser man om viruset kommer, kan man se det?
- Finns det redan i närheten?
- Om man blir sjuk, hur sjuk blir man då?

Personalen beskriver att vissa barn tror att smuts och skräp ger corona eller att man får corona av att spela brädspelet Corona.

2) Deltagande relaterat till existentiell oro samt visa omsorg

Framträdande i personalens beskrivningar av barnens kommentarer var även rädsla och oro men också att visa omsorg om andra i relation till viruset. Det förstås här som deltagande av existentiell karaktär. Många barn uttrycker en stark oro kring situationen där rädslan framförallt är kopplad till att mista familjemedlemmar. Personalen beskriver att barn kunde ha corona som förklaringsmodell för sina föräldrars beteende, exempelvis om de var arga eller stressade, så kanske det berodde på viruset. Personalen beskriver att de har mötts av kommentarer som: "Jag är rädd för min mammas skull" eller "Jag är rädd för att vår baby därhemma har corona". Frågor som

- Vem hittade på corona?
- Hur får man död på corona?
- Kan du dö i corona?
- Vad händer när man dör?
- Hur kan man rädda någon så att den inte dör?

var också frågor som förekom i materialet och som här tolkas som oro, rädsla och frågor om liv och död. De här frågorna ligger nära den förra formen av deltagande som beskrivs ovan och som berörde hälsa.

Ovanstående kommentarer är exempel på uttryck om existentiella frågor som personalen förmedlat från sina barngrupper. Frågorna handlar om virusets uppkomst, hur man kan utplåna det samt frågeställningar om döden. Frågorna och kommentarerna om döden handlar ofta om vad döden innebär, om man kan rädda någon från döden, och om vad som händer om någon närstående dör, såsom uttrycks nedan:

Om jag blir sjuk ska jag spela dator hela dagen. Om mamma och pappa dör blir jag ensam.

Ovan beskrivs ett barns fråga om närståendes död och vad som händer ifall både mamma och pappa dör med den eventuella ensamhet som då kan komma att uppstå. Barn kunde också ge uttryck för rädsla i form av krig och undergång. I nedanstående uttryck kopplas denna undergång till fladdermössen.

Att alla dör av det. Det är som ett krig. Jag är rädd för min mammas skull, det kommer från fladdermöss.

Även rädsla för människor från andra länder framträder i materialet, inte minst rädslan för människor från Kina. Enligt en i personalen förekom den här typen av frågor i samtal kring coronaviruset:

"Jag HATAR alla kineser!" Jag frågar vad hen menar och hen svarar: "min mormor säger att det är kinesernas fel att det finns corona så jag HATAR dem!"

Ovanstående citat, menar vi kan förstås mot bakgrund av de diskurser i media och omgivande samhälle som, inte minst i inledningen av utbrottet, kom att handla om viruset som ett kinesiskt fenomen som spreds från djur till människa. Inte minst fladdermössen utmåla-

des som värdjur för viruset. Rädslan för Kina och kineser, vilket barnet ovan ger uttryck för, samt uttalanden från Donald Trump om att vi inte kommer att klara coronaviruset visar att barnen inser att detta är något som berör människor i flera delar av världen.

Ytterligare uttalanden som handlar om oro och omsorg avsåg husdjur, gamla personer och äldre släktingar såsom mormor, farfar och farmor. Inga kommentarer i det här materialet handlar dock uttryckligen om barnens egen död i relation till viruset.

3) Deltagande relaterat till sociala inskränkningar och förändrade rutiner

Många uttalanden av personalen anger att barnen på olika sätt uppmärksammat och kommenterat de sociala inskränkningar som situationen medfört. Även de yngsta barnen kommenterar enligt personalen att det är betydligt färre barn på förskolorna. De frågar efter sina kompisar som är hemma och en del av barnen beskrivs av personalen som något vilsna. Äldre barn kunde dra slutsatser som att ifall någon hostar är det corona och att de barn som inte är på förskolan har drabbats av viruset. Sådana uttryck som personalen ger uttryck för är bland annat:

Flera barn är lite rädda och vilse mest för att verksamheten är så annorlunda och kompisarna är hemma. De har undrat varför kompisar är borta. Ett automatiskt antagande har varit att kompisarna har drabbats av coronaviruset.

Ett annat mönster i materialet är barns undran över var kompisarna var. En del barn ger uttryck för att de tror att kompisar är hemma för att de har fått coronaviruset. Gemensamt för Finland och Sverige är att barnen beskriver att deras tillvaro både på förskolan och i hemmet påverkas mycket av begräsningen av sociala relationer; att inte kunna gå till fritidsaktiviteter, att inte kunna hälsa på kompisar och att inte kunna hälsa på sina äldre släktingar. Ett barn berättade att man inte fick spela hockey mer.

Ytterligare aspekter är att omsorgen kan förändras genom nya rutiner. Ett exempel är att social distansering kan innebära att närheten mellan personalen och barnen får sättas på vänt för att undvika smitta. Exempel på detta är ett barn som frågar personalen: "Är det corona idag med, åhh nej jag som ville kramas!"

Ytterligare ett exempel på förändrade omsorgsrutiner kretsar kring den nya matsituationen på förskolan och att barnen inte längre får ta mat själva. Barnen har reagerat på detta och också på varför de inte får göra "high five" när de kommer till förskolan.

De pratar om de bilder vi satt upp som handlar om handtvätt och virus. De får inte heller ta mat själva längre vilket de är vana vid så vi pratar om hur virus och bakterier sprids.

4) Deltagande genom lek, skapande och humor

Resultaten visar även att i denna ovanliga situation pågår en vardag på förskolor och daghem där lek, skapande och humor influeras av ett ovanligt innehåll, nämligen coronaviruset. Ett exempel på detta är i de fall verksamheterna beskriver att de arbetar med att kommunicera på fler sätt än med det verbala språket med barnen. Ett exempel på det är att arbeta med skapande aktiviteter, ibland med anknytning till fakta om corona. En personal beskriver:

Vi har läst boken Ingrid och Basiluskan och låtit barnen rita och berätta om Corona-basiluskan för att eventuellt lätta på tankar hos barnen.

I det material som analyserats i den här studien, framträder även coronaviruset i barns lekar. Personalen har fångat upp att sjukhuslekar har ökat och att barnen lekt att de haft coronaviruset och att de blivit friska av sprutor.

I förgår lekte två barn med lego. Min kollega ser hur de lägger alla figurer på golvet, i en lång rad. Hon frågar dem vad de leker: Dom har dött för dom har corona.

Att använda leken som strategi relaterar till det tidigare temat om existentiella frågor, eftersom lekarna handlar om att bli frisk, dö eller drabbas av corona på ett dramatiskt sätt. Barnen leker också corona genom tafatt, vilket beskrivs nedan:

Barnen har själva hittat på en coronalek, samma som tafatt men där fasttagaren är corona och ska ta fast de andra tills att alla fått corona.

Leken blir här på sätt och vis en strategi för att uttrycka sig kring och hantera en samhällskris, oro och omvälvande händelser (Bateman, Danby och Howard, 2013).

Resultatsammanfattning

Resultatet illustrerar barns olika sätt att uttrycka sig om den nya, okända och ofta kraftigt förändrade vardag som de själva, deras föräldrar, släktingar, vänner och personal befinner sig i.

Barnens deltagande sammanfattas i fyra former av deltagande; *deltagande relaterat till hälsoaspekter av coronaviruset, deltagande relaterat till existentiell oro samt visa omsorg, deltagande relaterat till barns sociala inskränkningar och förändrade rutiner samt deltagande genom lek, skapande och humor.*

Gällande *deltagande relaterat till hälsoaspekter av coronaviruset* lyfter personalen fram att barnen visste ganska mycket och att de ville ta reda på mer. Det här kan ses som ett uttryck för barns deltagande framförallt genom att svara på frågor och förmedla fakta. Detta speglar en syn på barn som aktiva och kunskapsökande. Barns *deltagande relaterat till existentiell oro samt att visa omsorg* är en central aspekt i studien. I några fall uppger personalen att barnen inte har ställt frågor om själva viruset, men att de ändå märkt av situationen och reagerat på den. Studien visar vidare på barns *deltagande relaterat till sociala inskränkningar och förändrade rutiner* och exemplifieras genom att barnens lekkamrater inte är närvarande eller att de inte kan delta i fritidsaktiviteter. Barns deltagande påverkades även av förändrade rutiner, exempelvis

att den fysiska närheten begränsas och att det är ökat fokus på hygien. I fråga om *deltagande genom lek, skapande och humor* visar sig leken vara ett fjärde sätt för barn att uttrycka sig kring den nya situationen.

Diskussion

Det övergripande syftet med den här studien har varit att undersöka barns uttryck i samband med coronavirusets utbrott i slutet av mars 2020 i Sverige och Finland. Syftet har mer precist varit att synliggöra former för barns deltagande samt diskutera hur deltagande ger möjlighet att förstå barns utveckling av resiliens under den pågående pandemin.

Resultatet visar att barns uttryck kring coronaviruset är mångfacetterat och manifesterar sig genom olika former av deltagande. De analyser som här gjorts visar på fyra former av deltagande. I artikelns teoretiska bakgrund beskrevs att Jans (2004) menar att den viktigaste dimensionen för att förstå barn som samhällsmedborgare är den som handlar om *medborgarskap som deltagande*, och av den anledningen har det varit intressant att i analyserna lyfta fram hur deltagande är format i kontexten daghem och förskola, och i den här tiden. En slutsats som kan dras är att i relation till coronapandemin kan dessa fyra olika slags sätt att delta vara barns sätt att visa på medborgarskap. De olika formerna av deltagande som här presenterats ger förutsättningar för att förstå hur barn relaterar till den pågående pandemin i omvärlden (jfr. Johansson 2009).

Att förstå barns uttryck av ett virusutbrott är intressant för att både visa på *att* barn uttrycker sig om utbrottet genom olika slags deltagande, men också att sådan fördjupad kunskap i förlängningen kan bidra till att utveckla förståelsen av barns mångfacetterade medborgarskap (jfr. Nijhof m. fl. 2018; Bateman m. fl. 2013).

När det gäller kopplingen mellan deltagande och resiliens kan diskuteras om barn som har möjlighet till mångsidigt deltagande i en kontext i högre grad lär sig att ge uttryck

för sina erfarenheter och därigenom får bättre förutsättningar att utveckla resiliens (jfr. Peek 2008, Pfefferbaum, Pfefferbaum och Van Horn 2018). Mot bakgrund av studien vill vi lyfta fram ett resonemang om att deltagande för barn är en förutsättning att utveckla resiliens, samtidigt som det kan det vara så att resilienta barn redan har getts möjlighet att utveckla kompetens för att bli delaktiga i verksamheten. Ur ett likabehandlingsperspektiv är det därför viktigt att alla barn ges möjlighet till deltagande för att få likvärdiga möjligheter att utveckla resiliens. Detta eftersom det finns en tydlig koppling mellan barns deltagande och resiliens med ett utvecklat medborgarskap (jfr. Sanson, Van Hoorn och Burke 2019).

Tidigare forskning beskriver resiliens som en förmåga att mobilisera resurser (psykologiska, sociala, kulturella eller fysiska) (Ungar, 2011) och Freeman, Nairn och Gollop (2015) hävdar att barns röster måste tas tillvara i samband med kriser som ett sätt att möjliggöra utvecklade av resiliens. Den här studien bidrar med kunskap om hur barns uttryck om coronapandemin fångats upp av personalen vilket möjliggjort barns deltagande i olika faser (Prilleltensky m. fl. 2001; Sanson, Van Hoorn och Burke 2019). I linje med de resonemang som förs av Pfefferbaum, Pfefferbaum och Van Horn (2018) och Jans (2004) visar denna studie att barns deltagande i kriser är betydelsefullt såväl för barnen själva som för samhället i stort.

Vi har i denna artikel understrukit vikten av att uppmärksamma barns sätt att uttrycka sig om den pågående krisen och därigenom bekräfta barns deltagande som samhällsmedborgare. Resultaten visar på barns mångfacetterade deltagande, genom att exempelvis barnen använder och delar med sig av sina kunskaper, uttrycker existensiella frågor genom lekar och att visa omsorg om andra. Det här kan tolkas som att barn kan utveckla resiliens genom att på ett mångfacetterat sätt få delta i en verksamhet i samband med en samhällskris som coronapandemin.

Metoddiskussion

Den digitala enkäten möjliggjorde en snabb datainsamling, vilket ses som en stryka för att kunna beforska aktuella samhällsfenomen, som varar en relativt kort tidsperiod, såsom coronautbrottet. Att enkätens huvudfrågor var öppna, möjliggjorde även att personalen med egna ord kunde återge barnens frågor och funderingar. En möjlig risk med detta är dock att personalens uppgifter är färgade av rådande samhällsdiskurs om utbildning, barn och barndom. Resultaten visar dock nyanserade, utförliga beskrivningar från personalen som representerar en stor demografisk och geografisk spännvidd i såväl Finland som Sverige.

Implikationer av studiens resultat

Den här artikelns resultat kan bidra till att ge personal inom daghem och förskola kunskap om hur barns deltagande i förhållande till den rådande samhällskrisen kan förstås. Resultaten kan också ge insikter om vilka olika slags deltagande barn utövar med avseende på virusutbrottet, och vilket slags frågor som kan uppkomma. Personal kan också utifrån resultatet förbereda och ta initiativ till samtal och pedagogiska närmandesätt som uppmuntar till uttryck. Detta för att möjliggöra barns aktiva deltagande och därigenom stärka deras möjligheter att utveckla resiliens.

Fortsatt forskning

För närvarande saknas forskning på en rad olika punkter med koppling till coronaviruset och hur viruset påverkar barn på olika sätt. I arbetet med denna studie har behovet av forskning om hur personal i pedagogiska kontexter kan bemöta barn i samband med en samhällskris som coronaviruset. Fortsatt forskning som behövs berör personalens stödjande arbete till barnen, hur barns deltagande kan stärkas och hur barns sociala sammanhang kan bevaras i så stor utsträckning som möjligt, då vi sannolikt kommer att behöva leva med situationen under en lång tid.

Referenser

- Aitken, S. Lund, R. og Kjørholt, A.T. (red.). 2013. *Global childhoods: Globalization, development and young people*. London: Routledge.
- Alvesson, M. och Sköldberg, K. 2018. *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. 3:e uppl. Los Angeles, CA: Sage.
- Amri, A., Haynes, K., Bird, D.K. och Ronan, K. 2017. Bridging the divide between studies on disaster risk reduction education and child-centred disaster risk reduction: a critical review. *Children's Geographies*, 16(3): 239–251. DOI: 10.1080/14733285.2017.1358448
- Anderson, W.A 2005. Bringing children into focus on the social science disaster research agenda. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 23 (3): 159–175
- Bateman, A., Danby, S. och Howard, J. 2013. Living in a broken world: how young children's well-being is supported through playing out their earthquake experiences. *International Journal of Play*, 2:3:202–219. DOI: 10.1080/21594937.2013.860270.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L. Wessely, S, Greenberg, N. och Rubin, G.J. 2020 The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet* 395(10227): 912–920. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Cohen, L., Manion, L. och Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. 8:e uppl. London/New York: Routledge.
- Denzin, N.K. och Lincoln, Y.S. (red.) 2018. *The SAGE handbook of qualitative research*. 5:e uppl. Los Angeles: SAGE.
- David, M. och Sutton, C. 2011. *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Dolk, K. 2013. *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront Förlag.
- Freeman, C., Nairn, K. och Gollop, M. 2015. Disaster impact and recovery: what children and young people can tell us. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online: Contested meanings of recovery: a critical exploration of the Canterbury earthquakes-voices from the social sciences*. 10(2): 103–115, DOI: 10.1080/1177083X.2015.1066400
- Furu, A-C. 2011. *Resa i röstens landskap. En narrativ studie av hur lärare blir professionella röst användare*. Diss. Åbo: Åbo Akademi.
- Förenta Nationerna 1989. *Konventionen om barnets rättigheter*
- Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*. Föreskrifter och anvisningar 2018:3b OPH-2791-2018. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Halldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2): 12–23
- Hatch, J. A. och Coleman-King, C. 2015. Conducting Early Childhood Qualitative Research in the Twenty-First Century. I: O.N. Saracho, red. *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education. Review of Research Methodologies*, Vol 1. Charlotte, NC: Information Age Publishing, inc: 441–478
- James, A. 2009. Agency. I: J. Qvortrup, W. Corsaro och M-S. Honig, red. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan: 24–45
- James, A., och James, A. 2008. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- James, A. och Prout, A. 2015. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James och A. Prout, red. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge: 6–28
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1): 27–44
- Johansson, E. 2009. The preschool child of today–The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2): 79–95
- Last, M. 1994. Putting children first. *Disasters* (18):192–202
- Läroplan för förskolan 2018. Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Masten, A.S. och Barnes, A.J. 2018. Resilience in children: developmental perspectives. *Children (Basel)*,5(7):98 DOI: 10.3390/children5070098

- Nijhof, S. L. et al. 2018. Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95: 421–429.
- Peek, L. 2008. Children and Disasters: Understanding Vulnerability, Developing Capacities, and Promoting Resilience. *Children, Youth and Environments* 18 (1): 1–29.
- Pfefferbaum, B., Pfefferbaum R.L. och Van Horn, R.L. 2018. Involving children in disaster risk reduction: the importance of participation. *European Journal of Psychotraumatology Children and natural disasters*, 9(sup 2): 1425577–6. DOI: 10.1080/20008198.2018.1425577
- Prilleltensky, I., Nelson, G. och Perison, L. 2001. The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 143–158.
- Sanson, A.V., Van Hoorn, J. och Burke, S.E.L. 2019. Responding to the impacts of the climate crisis on children and youth. *Child Development Perspectives*, 13 (4): 201–207.
- SFS. 2020:148. *Lag (2020:148) om tillfällig stängning av verksamheter på skolområdet vid extraordinära händelser i fredstid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- TENK. 2012. *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012*. Helsinki: Forskningsetiska delegationen
- Ungar, M. 2011. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1): 1–17. DOI:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.
- UNISDR. 2015. *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*. Geneva: United Nations – Headquarters, United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR). <https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Reviderad utgåva. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/analys/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. och Jiang, F. 2020. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228): 945–947 [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Weale, S. 2020. Fifth of primary children afraid to leave house over Covid-19, survey finds. *The Guardian*, International edition. 2020-04-10, Guardian News & Media Limited. Nedladdat den 2020-05-27 <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/10/fifth-of-primary-children-afraid-to-leave-house-because-of-covid-19-survey-finds>
- WHO 2020. *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Wood, E. A. 2014. Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22 (1): 4–18, DOI: 10.1080/09669760.2013.830562

Författarpresentationer

Mia Heikkilä är biträdande professor i småbarnspedagogik vid Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. Hennes forsknings är riktad mot frågor som handlar om övergripande samhällsfrågor om organisation och förändring kring pedagogisk verksamhet för yngre barn, och mer specifikt om barns lek och lärande med särskild inriktning mot social rättvisa och genus.

E-post: mia.heikkila@abo.fi

Ann-Christin Furu är doktor i pedagogik och lektor i småbarnspedagogik vid Helsingfors universitet, Pedagogiska fakulteten och Åbo Akademi, Fakulteten för Pedagogik och välfärdsstudier. Hennes forskning är inriktad på hållbarhetspedagogiska frågeställningar och lärares professionalism. Ett särskilt fokus är kommunikationens och relationens betydelse för barns utveckling och lärande.

E-post: christin.furu@abo.fi

Anette Hellman är docent i pedagogik vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande och vetenskaplig ledare för forskningsmiljön Global Childhoods. Hennes forskningsintressen handlar barn och ungas vardagsliv ur ett internationellt perspektiv. Anette har varit redaktör för publikationer såsom Learning Spaces for Inclusion and Social Justice in Nordic Early Childhood Education.

E-post: anette.hellman@ped.gu.se

Anne Lillvist är doktor i psykologi och docent i pedagogik vid Örebro Universitet, Institutionen för Humaniora, Utbildning och Samhällsvetenskap, Enheten för pedagogik. Hennes forskningsintresse fokuseras på specialpedagogiska frågor i förskolan, kvalitetsaspekter i förskola samt övergångar mellan olika skolformer. E-post: anne.lillvist@oru.se

Anna Rantala är doktor i pedagogiskt arbete och lektor i utbildningsledarskap vid Umeå Universitet, Centrum för skolläroverveckling. Hennes forskningsintresse handlar om fostran i förskolan men ett särskilt fokus på normer och värderingar. E-post: anna.rantala@umu.se

Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø

Hilde Marie Thrana og Bente Heggem Kojan

Sammendrag

I denne artikkelen settes det søkelys på skolesituasjonen til barn som er i kontakt med barnevernet. Det tas her utgangspunkt i velkjent kunnskap om at denne gruppen barn har større utfordringer i skolen enn andre barn. Artikkelen bygger på empiri fra prosjektet *Aktiv støtte til barnevernsbarn i skolen – innovasjon i skolen i samarbeid med skole og barnevern*. Her har kvalitative intervjuer av ti barn og ni foreldre vært viktige bidrag for å gi et bredere kunnskapsgrunnlag om barnas erfaringer fra både skolehverdagen og hjemmelivet. Betydningen av at barna opplever seg inkludert og sosialt verdsatt i skolehverdagen, som innvirker på deres hverdagsliv i sin helhet, er sentralt i foreldrenes og barnas fortellinger. I artikkelen drøfter vi behovet for en utvidet forståelse av hva som ligger i begrepet *barnets omsorgsmiljø* når barnevernet skal gjøre undersøkelser av barnets situasjon. Vi anvender et hverdagslivsperspektiv som belyser barnets situasjon ut fra barnets og forelderens ståsted. Dette kan bidra til å se helheten i barnets omsorgsmiljø, som inkluderer både hjem og skolemiljø. I diskusjonen peker vi på hvilke implikasjoner det vil ha for barnevernet og samarbeidende instanser å inkludere skolen som en del av barnets omsorgsmiljø når det skal iverksettes undersøkelser og tiltak overfor barn og familier.

Nøkkelord: Omsorgsmiljø, hverdagslivsperspektiv, sosial verdsettelse, barnevern, anerkjennelse

Recognizing the school as part of the caring environment for children in Child Welfare Services

Abstract

The focus of this paper is the school situation of children receiving supportive services from Child Welfare in Norway. It is well known that children in contact with child welfare services experience more difficulties in school than other children. This article draws on findings from the project *Active support for child welfare children in school – innovation in school in cooperation with child welfare services*. Qualitative data from interviews with ten children and nine parents were analysed. We apply an everyday life perspective to discuss necessary changes in the child welfares' assessment of the care environment of the children. We suggest that implementing a stronger everyday life perspective in the assessment process might lead to a more holistic understanding of the child's care situation. The discussion addresses how acknowledging the school as part of a child's everyday life can bring about new sets of collaborations and open alternative narratives from the perspectives of both school and child welfare professionals.

Keywords: Care environment, everyday life perspective, assessment, child welfare, recognition

Introduksjon

Det har i de siste femti årene skjedd store endringer i samfunnet når det gjelder hvordan familier organiserer sin hverdag med arbeid, skole og fritid. Nå deltar som oftest begge foreldre for fullt i arbeidslivet, og det kreves økt utdanning og stadig ny kompetanse for å være konkurransedyktig (Frønes 2011). Dette har hatt konsekvenser ikke minst i form av at barn i dag tilbringer mer tid i institusjonene, det vil si skole, skolefritidsordning (SFO) og barnehage. Den norske velferdsorganisasjonen er fragmentert, med delsystemer som har ansvar for ulike områder. Barnevernssystemet har som hovedoppgave å løse problemer i familiesfæren (Aamodt 2018). Derfor er omsorgsmiljøet i hjemmet, og særlig foreldrenes oppdragerpraksiser, et sentralt fokus for barnevernet (Backe-Hansen 2004; Christiansen, Bakketeig, Skilbred m.fl. 2015; Christiansen og Hollekim 2018).

Barnevernet har tradisjonelt vært opptatt av å undersøke hvordan hjemmeforholdene er for barn som det er meldt bekymring for. Oppgaven er å undersøke barnets omsorgsmiljø, vurdere om det er godt nok og iverksette tiltak dersom barnet har behov for hjelp (Backe-Hansen 2004). Barnets omsorgsmiljø blir først og fremst oppfattet som familien, og det er denne som er målet for barnevernets undersøkelse og tiltak. Dette tydelige familieperspektivet gjenspeiles i regjeringens strategi for foreldrestøtte, der følgende slås fast:

Familien er den viktigste rammen rundt barns liv og utvikling. I familien skal barn få kjærlighet, trygghet til å være seg selv og støtte til å vokse og utforske verden på egen hånd (BLD 2018).

Vi kan også se av barnevernets praksis at tiltak i barnevernet først og fremst er rettet mot familiesfæren. Tall fra barnevernsstatistikken fra 2018 viser at av 85 414 barnevernstiltak, var 22 613 tiltak satt inn for å styrke foreldreferdigheter (SSB 2019). Aldri før har barnevernet ytt så mange hjelpetiltak som har til hensikt å styrke foreldrenes omsorgskompetanse. Vi

kan også si at denne praksisen står i sammenheng med hvilke faglige perspektiver som har vært dominerende i barnevernet. En stor del av kompetansehevingen i barnevernet har vært basert på utviklingspsykologi, der særlig analyse av tilknytningsforhold og tilknytningsatferd har vært sterkt representert (NOU 2009:8; 2012:5). Denne tilnærmingen begrenser seg til de nære båndene mellom foreldre og barn og har i liten grad fokus på barnets erfaringer på andre arenaer enn i familien.

Samtidig som fokuset ut over familiesfæren er mangelfullt i barnevernets møter med barn og familier, har imidlertid forskningen hatt noe oppmerksomhet mot hvordan barn i barnevernet har det på oppvekstarenaer som barnehage, skole og SFO. Det er gjort ulike studier som gjelder hvordan skolesituasjonen er for barn og unge i kontakt med barnevernet (Berg og Colling-Hansen 2012; Clifford, Fauske, Lichtwarck og Martinsen 2015; Bufdir 2014; 2017). Særlig er det god vitenskapelig dokumentasjon på at barnevernsbarn som bor utenfor hjemmet i fosterhjem eller institusjon, har særskilte problemer i skolen (Dæhlen 2015:568; Forsman og Vinnerljung 2012; Iversen, Hetland, Havik og Stormark 2010; Skilbred og Iversen 2014). Dæhlen (2015) har dokumentert at barnevernsbarn i mindre grad begynner på videregående studier, og at de faller fra underveis i langt større grad enn jevnaldrende barn. Det er samtidig forsket lite på skolesituasjonen for barn som bor hjemme med foreldre og som mottar hjelpetiltak fra barnevernet.

Det er imidlertid gjennomført noen studier som omfatter hjemmeboende barnevernsbarns skoleprestasjoner. De viser at barn med hjelpetiltak i hjemmet har svakere skoleprestasjoner enn barn som er plassert i fosterhjem, men ikke dårligere enn de som bor på institusjon (Valset 2014). Analyser av oppnådd utdanningsnivå viser at barn med hjelpetiltak har større grad av frafall i videregående utdanningsløp enn andre barn, samt bruker lengre tid på å gjennomføre videregående utdanning (Madsen og Backe-Hansen 2015). I hvilket omfang og på hvilke

måter hjemmeboende barn med barnevernstiltak opplever sosiale og faglige vansker i skolen, vet vi lite om. Rundt 33 000 av barna i barnevernet har hjelpetiltak i hjemmet, og det er behov for mer inngående kunnskap om hvilke særskilte utfordringer denne gruppen har. Barnas egne forståelser og skoleerfaringer er lite belyst. Særlig mangler det forskning hvor barn er informanter. I forsknings- og utviklingsprosjektet *Aktiv støtte til barnevernsbarn i skolen – innovasjon i skolen i samarbeid med skole og barnevern* intervjuet vi både barn og foreldre om barnets utfordringer i skolen (Kojan og Thrana 2017). Med bakgrunn fra funn og erfaringer fra dette prosjektet, drøfter vi i denne artikkelen behovet for en utvidet forståelse av hva som ligger i begrepet *barnets omsorgsmiljø*. Artikkelen peker på sammenhengen mellom barnets hjemmeliv og skolehverdag når barnets omsorgsmiljø skal undersøkes av barnevernet. Vi tematiserer den betydningen sosial verdsettelse av barnet i skolen har for den helhetlige vurderingen av barnets situasjon. Avslutningsvis drøfter vi muligheter for å inkludere skolehverdagen som en sentral del i barnevernets undersøkelse av barnets omsorgsmiljø.

Sosial verdsettelse – en viktig faktor i barnets hverdagsliv

Som vi har vært inne på, består omsorgsmiljøet for barn i vår tid av langt mer enn den nære familien, samtidig som familien i vår kultur anses som den mest sentrale og viktigste trygge basen for at barnet skal utvikle ferdigheter emosjonelt, sosialt og kognitivt (Winnicott 1995). Likevel kan et for snevert perspektiv på barnets omsorgsmiljø stå i spenning til barnets reelle hverdagsliv, som i økende omfang består av andre arenaer enn familien. Systemer som skole, barnehage og SFO er innflettet i barnets og familiens hverdagsliv og påvirker deres hverdag i stor grad. Rød og Heggdalsvik (2016) sier med bakgrunn i de endrende samfunnsforholdene at det vil være vesentlig at barnevernet anvender et bredt teoretisk fundament i sine undersøkelser av barnets omsorgs og

livssituasjon. Her kan et hverdagslivsperspektiv være et utgangspunkt som favner en bred og helhetlig tilnærming til barnets livsverden på ulike arenaer. Gullestad (1989) beskriver hverdagslivsperspektivets to dimensjoner: den daglige organiseringen av oppgaver og aktiviteter, og folks erfaringer og livsverdener. Samfunnsaktiviteter beskrives nedenfra med utgangspunkt i individets opplevelser, erfaringer og tolkninger. Dette fremmer også en helhet i forståelsen av menneskers livssituasjon, der alle arenaer i deres hverdag er interessante å få kunnskap om. I undersøkelsen av barns omsorgsmiljø vil derfor et hverdagslivsperspektiv kunne bidra til en mer helhetlig og kompleks forståelse av barns livsverden og deres utfordringer.

En sentral faktor som går igjen på de ulike arenaene som utgjør barns omsorgsmiljø, er opplevelsen av *sosial verdsettelse*. I Honneths (2008: 131) teori om anerkjennelse forklares sosial verdsettelse som det å bli anerkjent i fellesskapet med de egenskaper man har og slik man er med sine særegenheter. Denne verdsettingen av personen foregår på alle sosiale arenaer der menneskers liv utfolder seg, som nabomiljø, skole, barnehage og arbeidsfellesskap. For barn og unge vil verdsetting og anerkjennelse innebære å bli inkludert i skoleklasse, fritidsaktiviteter og vennemiljø. Betydningen av den sosiale inklusjonen for barnets lærings situasjon er mye omtalt gjennom skoleforskning. Mange av disse undersøkelsene viser sammenhengen mellom sosial inkludering og læring (Helgeland og Lund 2018; Karvonen, Vikat og Rimpela 2005; Saab og Klinger 2010; Wang og Eccles 2012; Nordahl 2016). Det vil si at sosial inkludering og læringsmiljøet har innvirkning på barnets trivsel i skolen og i neste omgang også på barnets skoleprestasjoner. Til forskjell fra begrepet sosial inkludering, som innebærer at man blir en del av læringsmiljøet og det sosiale fellesskapet i skolen (Bjørnsrud 2014), vil begrepet sosial *verdsetting* i større grad peke på barnets egen opplevde situasjon og selvfølelse (Honneth 2008). Dette kan innebære at

Deltakere	Kartlegging/dialog og intervju	Utprøving/innovasjon	Evaluering
<ul style="list-style-type: none"> • Barnevern • PPT/skole • NTNU • Barn og foreldre 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervjuer med barn (N10) • Intervjuer med foreldre (N8 familier) • Dialog med lærere og barnevernansatte i felles seminarer • Avtaler om deltakelse i innovasjon • Analyse av data 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablering av team rundt hvert barn • Utprøving av arbeidsmåter knyttet til samhandling • Evt. utprøving av tiltak 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervjuer med familiene, barnevern og skole • Erfaringsseminar • Formidling av erfaringer og funn

Figur 1. Organisering av forsknings og innovasjonsprosjektet

man er en del av en klasse og deltar på lik linje med de andre, men likevel ikke har venner som barnet opplever å verdsettes av. Dette peker Honneth på som en dypere opplevelse, der sosial verdsetting handler om å bli anerkjent for den man er, med sine særegenheter som en bærer med seg. For barnevernet vil kunnskap om barnets sosiale verdsettelse i skolen derfor være sentral informasjon for å forstå barnets og familiens livssituasjon, samt å kunne sette inn hjelp til barnet på de arenaer hvor barnet trenger det.

Forsknings- og innovasjonsprosjekt

Artikkelen bygger på datamateriale fra forsknings og innovasjonsprosjektet *Aktiv støtte i skolen til hjemmeboende barn i barnevernet* (Kojan og Thrana 2017). Deltakere i prosjektet var barn og foreldre i kontakt med barnevernet, ansatte i barneverntjenesten, skoleledere og lærere fra aktuelle skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Målet med prosjektet var å bedre situasjonen i skolen for hjemmeboende barn i kontakt med barnevernet. Prosjektet hadde en forskningsdel som bestod av intervjuer med barn og foreldre, samt en innovasjonsdel hvor fokuset var utprøving av nye måter å jobbe på for å bedre situasjonen for barnet i skolen. Gjennom barneverntjenesten fikk vi rekruttert ti barn med foreldre som deltakere i prosjektet. Alle familiene mottok ett eller flere hjelpetiltak fra barneverntjenesten, og barna var i aldersgruppen 6–15 år.

Underveis i prosjektet holdt vi løpende dialog med de profesjonelle utøverne i form av seminarer. Foreldres og barns stemmer kom i første omgang fram gjennom intervju i oppstarten av prosjektet. Videre var foreldrene deltakere i team rundt det enkelte barnet sammen med skole og barnevern. I disse teammøtene ble det arbeidet aktivt i utprøving av tiltak overfor det enkelte barnet. En slik innovativ prosess har til hensikt å få et resultat som er bedre for den gruppen det gjelder, og å oppnå en situasjon som er bedre enn den eksisterende (Aasen 2015). Her var prosjektets formål å prøve ut samarbeidsformer som skulle bedre skolesituasjonen for hjemmeboende barnevernsbarn. Utdypende kunnskap om dette prosjektets resultater er dokumentert gjennom prosjektets rapport (Kojan og Thrana 2017).

Intervju av foreldre og barn

Datagrunnlaget for drøftingen i denne artikkelen er i hovedsak basert på intervjuene av foreldre og barn. I tillegg trekker vi inn noen av erfaringene fra teamene rundt barnet. En tidlig erfaring vi gjorde oss i prosjektet, og som også begrunner behovet for artikkelens tematikk, var at vi i rekrutteringen av familier til prosjektet fant at barnevernet hadde liten kjennskap til barnets situasjon i skolen. På den andre siden var også skolen lite informert om hvordan barnevernet arbeidet ovenfor det enkelte barnet. Kontakten mellom skole og barnevern var varierende i de ulike familiene, fra manglende eller sporadisk kontakt til aktiv

deltakelse i ansvarsgrupper.

Intervjuene ble gjennomført ved at foreldre og barn kom sammen til avtalt intervjusted. Intervjuene ble gjennomført adskilt, slik at både barn og foreldre fikk snakke alene om temaene som ble tatt opp. For barna ble det en trygghet at foreldrene var til stede i samme lokale, samtidig som de fikk mulighet til å snakke fritt, uten foreldre i rommet. I intervjuene med foreldrene var temaet deres beskrivelse av barnets skolesituasjon, samarbeid med skolen og barnevernet, og forslag til tiltak for å bedre skolesituasjonen for barnet. Barneintervjuene var mer åpne i formen, der vi i større grad lot oss lede av barnet om hva barnet tenkte og opplevde med å gå på skolen. De fleste barna viste tydelig lyst til å dele sine tanker og erfaringer fra skolehverdagen. Barn som deltakere i forskning beskrives ofte som en sårbar gruppe (NESH og Kalleberg 2006). Samtidig vil de også være aktive deltakere som ønsker å bli hørt i en slik forskningssammenheng. Denne balansen mellom deltakelse og sårbarhet drøfter Strandbu og Tørnblad (2010), hvor de understreker betydningen av å være oppmerksom på begge disse perspektivene når barn er deltakere i et forskningsprosjekt. Ingen av barna vi snakket med viste ubehag ved å snakke om temaene som ble tatt opp. Det var heller slik at de ble urolige mot slutten av intervjuet og ville ut å røre på seg. Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), noe som innebærer informert samtykke fra deltakerne når det gjelder anonymisering, konfidensialitet og at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst i løpet av undersøkelsen.

Ved å intervju barn og foreldre om samme tema og hendelser på skolen, fikk vi tydeliggjort begge perspektivene på barnets skolehverdag og hjemmeliv. I tillegg fikk vi kunnskap om barnets situasjon gjennom referat fra teamene rundt hvert barn, der skole og barnevern også var representert. Denne tilnærmingen, hvor vi anvender flere datakilder og ulike metodiske tilnærminger, har elementer

fra Hedegaards (2008) interaktive dialektiske metode, hvor barnets situasjon utforskes på ulike nivåer og fra ulike perspektiver. Sentrale innfallsvinkler her er *individuell nivå*, som er barnets eget perspektiv, og *aktivitet og samhandling*, som er hvordan andre observerer og forstår barnets deltakelse. *Institusjonell nivå* er å forstå barnet i dets kontekst, som kan være institusjoner som skole eller barnehage. Sist er *samfunnsmessig nivå*, som handler om å se barnets deltakelse i lys av betingelser i samfunnet som politikk eller kulturer som påvirker barnets kompetanseutvikling (Hedegaard 2008: 16).

I denne undersøkelsen er det først og fremst kunnskap gjennom individuelt nivå med vekt på aktivitet og samhandling samt institusjonell nivå som har vært vektlagt. Disse ulike inngangene gav oss data som var mulig å sammenstille for å gjøre analyser av sammenhenger mellom hvordan barna opplever sitt hverdagsliv, foreldrenes beskrivelser av barnets utfordringer, erfaringer av samarbeid med skole og barnevern, og til sist skolens og barnevernets forståelse av barnets situasjon. Det fruktbare med hverdagslivsperspektivet er at barna fikk snakke om det som var viktig for dem. Her kom det fram informasjon som ikke direkte var dekket i intervjuguiden, som for eksempel temaet mobbing, som flere av barna trakk fram som veldig viktig for hvordan de hadde det på skolen. Foreldre og barn tok selv opp dette temaet i flere av intervjuene.

Datagrunnlaget gir innsikt i foreldres og barns opplevelser av skolesituasjonen for hjemmeboende barnevernsbarn i et avgrenset geografisk område. Kunnskapen fra disse intervjuene viser at det er behov for å undersøke skolesituasjonen for et større utvalg barn og familier i barnevernet. Særlig ser vi at det er behov for å snakke med flere barn om hvordan de opplever skolesituasjonen, fordi det finnes lite data med barn som informanter.

Barn og foreldres erfaringer med skolehverdag og hjemmeliv

Hendelser på skolen gjør det vanskelig på skolen

De fleste barna vi intervjuet, sa at de til tider hadde det bra på skolen. Likevel fortalte flere om at de hadde opplevd å bli plaget eller mobba. Foreldrene til disse barna utdypet mobbeproblematikken. De fortalte om utestengelser fra medelever som kunne innebære det å ikke ha venner på skolen, og hendelser der barnet deres ble plaget eller var i konflikt med andre barn.

Han blir plaget og det har skjedd over tid, og det blir ikke tatt tak i ordentlig, men litt knuffinger er vanlig, men nå ser jeg det er mer nå og det er oftere, og det går over streken nå. Han har også fått stygge meldinger på nettet av en elev. Jeg har snakket med han om dette, men han er redd for at vi skal ta det opp, og han er redd for det det skal bli mer bråk ut av dette. Det har pågått nå over tid, og jeg ser at han ikke har det bra og har problemer med å snakke om det (Forelder 2).

Slike opplevelser av mobbing og det å ikke oppleve seg sosialt verdsatt av de andre barna, kan gi konsekvenser for barnets opplevelse av egenverdi og selvfølelse. Honneth (2008) beskriver det å ikke bli sosialt verdsatt i sitt miljø som en form for ringeakt som fører til krenkelse og nedverdiggelse av personen. For et barn vil slike utestengelsesmekanismer over tid påvirke barnets selvervsettelse og barnets forsøk på å delta aktivt i de sosiale arenaene det naturlig inngår som en del av. Marthinsen (2003) beskriver slike sosiale negative faktorer som sosiale byrder hos et individ eller hos en familie, der en sosial byrde også kan henge sammen med andre sosiale byrder som forsterker hverandre.

Det framkom også i intervjuene med foreldre at det å melde fra om at barnet er i konflikt eller blir mobbet, erfaringsmessig kunne føre

til konflikter også mellom foreldre. De fortalte om episoder der foreldre beskyldte hverandre for hvem som var årsaken til konflikter mellom barna, uten at problemene mellom barna ble løst. Også barna fortalte at det var vanskelig å si fra til voksne hvis de ble plagt. Som denne samtalen med et av barna illustrerer:

B (Barn 3): Jeg prøver å rope på lærerne, men de hører ikke for de er for opptatt med de andre elevene Lærerne er opptatt veldig mye. Så det er ikke så mye hjelp å få fra dem.

I: Hender det ofte at det er noen som plager deg?

B: Noen ganger.

I: Hvordan kjennes det inni deg når du blir plagt da?

B: At jeg vil bare gå vekk.

I: Hvor da?

B: At jeg vil gå og gjøre noe annet.

Dette eksemplet viser både at barnet opplever en vanskelig skolesituasjon, og at det er vanskelig å si fra. For foreldrene opplevdes det som vanskelig å ta tak i den passive utestengelsen av barnet og det at barnet ikke hadde venner. Dette var fordi de opplevde at det gikk ut over barnet hvis de tok det opp, samtidig som de visste lite om hvordan barnet hadde det på skolen fordi barnet ofte ikke ville snakke om det. Her ønsket de at kontaktlærer kunne ta mer jevnlig kontakt og gi informasjon hvis det hadde vært hendelser på skolen som preget barnet.

Jeg får lite informasjon om hans situasjon, og jeg får kun beskjed hvis han har vært i trøbbel. Jeg vil fokusere på det som er bra, og det bruker å hjelpe, men nå er det lite kontakt med skolen. Jeg vet jeg kan ta kontakt, men det er slik at hvis jeg ringer så føler jeg at de ikke har tid, og synes ikke jeg blir hørt på den måten som jeg ble tidligere (forelder 4).

Utsagnene fra foreldrene og barna viser at problemer i skolehverdagen satte preg på livet på hjemmebane. De samme klassekameratene var også en del av nabolaget, og manglende inkludering i skolen ville ofte innebære å være

uten venner i fritida. På mange måter ble problemene barnet opplevde, lagt lokk på, både av barnet selv og av foreldrene. Foreldrene var gjerne opptatt av å ikke komme i konflikt med andre foreldre som var en del av lokalmiljøet. Dette hadde bakgrunn i manglende tillit til at skolen kunne gjøre noe med at barnet ble plaget eller utestengt.

Betydningen av å bli sosialt verdsatt i nærmiljøet, var viktig for både foreldre og barn. Da ble det å unngå konflikt med andre det beste alternativet. Dette kan tyde på at mange familier er redde for å få et stigma i nærmiljøet, eller det kan også tenkes at de allerede opplever å være stigmatisert. Levekårsindikatorer på disse spesifikke familiene har vi ikke, men undersøkelser av barnevernpopulasjonen viser at familier i barnevernet ofte har mange belastninger og er marginalisert på områder som arbeidstilknytning og utdanning (Fauske, Kojan og Storhaug 2018).

Hendelser hjemme gjør det vanskelig å være på skolen

Intervjuene med foreldrene beskrev ulike årsaker til at barnet hadde det vanskelig. Det var hendelser og kriser i familien, som skilsmisser, brudd i nære relasjoner, dødsfall og sykdom hos foreldre som ble et traume for noen av barna, og som preget deres hverdag i stor grad. Disse hendelsene ble beskrevet som tiden før og etter, og at livet endret seg etter denne hendelsen.

Her beskriver en mor hvor dan hennes sønn forandret seg og opptrådte utagerende på skolen etter et akutt dødsfall i nær familie.

Etter at det (dødsfallet) skjedde, så ble han brått utagerende. Han var mye sint og kunne ringe til politiet og beskyldte meg for ting. Han var vanskelig å få i tale. Nå går det heldigvis bedre, men det har vært flere år han har hatt det veldig vanskelig (forelder 8).

Slike dramatiske hendelser var i seg selv sterkt belastende og skapte ringvirkninger i form av problemer med å kontrollere sinne i samvær

med andre, konsentrasjonsproblemer, tristhet og dyp sorg. Skilsmisse ble også beskrevet som en utløsende årsak til at problemene for barn kunne eskalere. En ung gutt fikk brått atferdsendring da faren flyttet ut og til et annet sted. Dette resulterte i at gutten prøvde ut rusmidler, ble truende og utagerende og fikk økende fravær fra skolen. Gutten ble koblet til barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og måtte over tid ha behandling og hjelp for sin atferd og sine emosjonelle problemer. Skifte av skole kunne også være en utløsende årsak til at problemene utviklet seg. Flere av foreldrene fortalte om problemer med å etablere nye vennerettverk både for dem selv og for barnet når de flyttet til ny skolekrets. Samtidig var det foreldre som fortalte at det ble bedre for barnet og dem etter at de flyttet og barnet fikk ny skole, nye venner og nye lærere. For dem var det en hjelp for å komme ut av en fastlåst situasjon på «gamelaskolen», der barnet var kommet i en negativ rolle overfor lærere og medelever.

Resultatene fra intervjuene viser en tydelig sammenheng mellom skolehverdagen og hjemmelivet for barnet. Særlig foreldrene fortalte at det som skjedde hjemme hadde innflytelse på skolehverdagen til barnet, og at barnets vansker i skolen innvirket på livet hjemme. Videre kan barnets erfaringer fra skolen knyttes til opplevelsen av manglende sosial verdsettelse. Historiene om mobbing og utestengelse viser eksempler på det. Det kunne bety at hvis barnet ikke opplevde seg som sosialt verdsatt på skolen, hadde dette konsekvenser for barnets selvfølelse som innvirket på hjemmeliv og fritid. Honneth (2008) beskriver at sosial verdsettelse av personen er avgjørende for å få inngang til ulike fellesskap i samfunnet, enten det er familiære og nære fellesskap, eller fellesskap som skole og arbeidsmiljø.

Team rundt barnet – utvidet forståelse

I tillegg til intervjuene vil vi trekke inn noen av erfaringene fra teamene som ble etablert rundt hvert enkelt barn i prosjektperioden.

Disse teamene bestod av foreldre, skole, barnevern og PPT. De ble etablert med den hensikt å skape en arena for økt forståelse og innsikt i barnets skolehverdag. I prosjektet skulle det gjøres forsøk med å sette inn konkrete tiltak i barnets skolehverdag. Det viste seg at nytten av prosjektet opplevdes størst i teamene der både skole og barnevern hadde vært aktive med tiltak både i skolen og hjemme.

Det tette samarbeidet rundt barnet og familien er svært viktig fordi barnets situasjon har rot i både faglige og sosiale utfordringer i hverdagen. Det gir også en bedre helhet i arbeidet for hvilke tiltak som er viktige i hverdagen hans (kontaktlærer fra team 3).

Både ansatte i skolen og i barnevernet beskrev at åpenhet i dialogen mellom de ulike instansene og foreldrene har vært et kriterium for å lykkes med tiltak rundt barnet (Kojan og Thrana 2017). Teamene som arbeidet mer separat innenfor sine områder, så ikke ut til å oppleve samme nytten av de etablerte teamene rundt barnet. I et av teamene satte skolen inn tiltak med leksehjelp i skolen, men de manglet støtten fra barnevernet i å involvere hjemmet i barnets situasjon. Her konkluderer kontaktlærer i skolen slik:

Skolen oppfatter ikke at vi har lykkes med å få en felles forståelse for de ulike utfordringene rundt barnet, da det også har vært manglende oppmøte i teamene fra barnevernet. Vi har manglet felles mål for arbeidet (kontaktlærer fra team 4).

Graden av samhandling i teamene har variert, men de fleste pekte på at samarbeidsrelasjonen har bedret seg og bidratt til en mer helhetlig innsikt i barnets livssituasjon. Erfaringene fra teamene viser samlet sett at situasjonen for barna er knyttet til både faglige og sosiale utfordringer i skolen. De opplevde det også som utfordrende å finne gode nok tiltak som rommet sammensatte hjelpebehov, da utfordringene til barna både var av sosial og faglig karakter i skolen, samt at også belastninger

hjemme satte sitt preg på skolehverdagen.

Samlet sett viser intervjuene med barn og foreldre, og erfaringene fra samarbeid i teamene rundt barna, at det er behov for tiltak som kan gripe inn både i hjemmelivet og skolehverdagen. Funnene viser også at det er tette skott mellom barnevern og skole som bærer preg av en tradisjon for å ikke blande seg for mye opp i hverandres områder. Barnas utfordringer i skolen som særlig er av sosial karakter, blir ofte barnas og foreldrenes eget anliggende, da det oppleves som vanskelig å ta opp sosiale utfordringer som barnet opplever i skolen.

Avsluttende diskusjon: Hvorfor er det viktig å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø?

I denne artikkelen har vi vært opptatt av sammenhengene i barnets hverdagsliv på arenaene skole og hjem og ut fra dette diskutere behovet for en helhetlig forståelse av hva som ligger i begrepet *barnets omsorgsmiljø*. Intervjuene med barn og foreldre har bidratt til å gi innsikt i hvilken betydning sosial verdsettelse i skolehverdagen har for barnets totale omsorgssituasjon. Vi vil avslutningsvis begrunne hvorfor en utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø er sentralt, og vi vil antyde ulike muligheter for hvordan skolen som arena kan anerkjennes som en del av barnets totale omsorgsmiljø. Skolemiljøet er en arena for sosial verdsettelse av barnet.

For barnevernets del er skolemiljøet en viktig undersøkelsesarena for å få innsikt i barnets hverdagsliv, ettersom forhold i skolen også kan føre til skade på barnets helse og utvikling (Lov om barneverntjenester § 1.). Forskning på skadevirkning etter mobbing og utestengelse viser at dette kan gi alvorlige helseproblemer i det lange løp (Breivik m.fl. 2017). Alle barna vi intervjuet opplevde selv mobbing og mistrivsel i skolen. Her kan vi se mobbing og utestengelse i sammenheng med mangel på inkludering og sosial verdsettelse som går utover både skole og hjemmeliv. Honneth (2008) sier at utesten-

gelse er en form for krenkelse av egenverdet til personen, som kan gi identitetsproblemer og lav selvtilit. For barnet vil dette kunne bety manglende muligheter til å delta i samfunnet på lik linje med andre barn. Dette innebærer ikke manglende rett til å delta, men manglende sosial verdsettelse som fratar barnet muligheten til deltakelse. Ifølge Honneths teori vil en slik innskrenkning av individets reelle deltakelse gi en dypere følelse av å ikke være anerkjent som borger i samfunnet på lik linje med andre. Det får altså sterke konsekvenser for barnet det gjelder.

Dette tar også Gjertsen (2013) opp i sin bok om «De usynlige barna», der han beskriver hvordan barn opplever seg som usynlige i systemer der de erfarer å bli krenket. Mobbing kan her sees på som en form for krenkelse. Han sier videre at en krenkelse av mennesket og manglende anerkjennelse av personen som et etisk verdifullt menneske, er særs vanskelig der barnet er avhengig av systemer som skolen. Her er barna avhengige av det sosiale miljøet i skolen hver dag, og de arbeider aktivt for å bli akseptert av de andre. Skolens struktur kan slik sett bidra til at en kultur med mobbing og utestengelse blir opprettholdt og tiet ned, ved at det å synliggjøre problematikken kan gjøre situasjonen vanskeligere når barnet opplever seg alene med problemene sine. Det å tilby hjelp og støtte i barnets sosiale miljø, enten det er i skolen eller hjemme, vil fordre at barnevern og ansatte i skolen er til stede i barnets hverdagsliv og har muligheten til å handle her og nå overfor barnet og familien (Gjertsen 2013).

Erfaringene fra dette prosjektet viste at det å intensivere et samarbeid rundt barnets skolesituasjon bidro til en økt forståelse av barnets helhetlige livssituasjon, noe som innbefattet barns sosiale verdsettelse på skolen. Samtidig viste intervjuene at særlig barnets sosiale situasjon på skolen var et lukket rom som det var vanskelig for familien alene å ta tak i, da det var knyttet stigma rundt det å bli mobbet eller utestengt. Det innebar at den sosiale arenaen på

skolen forble foreldrenes og barnets problem, hvis barnevernet og skolen ikke aktivt interverte i skolehverdagen til barnet. På samme måte forble også situasjonen i familien barnevernets område, som skolen ikke fikk innsikt i. Disse erfaringene tyder på at det som kan synes minst krevende for systemene som skole og barnevern, var å opprettholde de tradisjonelle grenseoppgangene mellom hva som er skolens anliggende og hva som er barnevernets anliggende, og slik sett ikke blande seg for mye opp i hverandres områder. Samtidig viste skolen at utfordringene rundt enkelte barn var så omfattende at det ikke var nok med de tiltakene skolen gjorde for å stimulere til økt trivsel og skape et godt læringsmiljø. Den sammensatte problematikken som var rundt barna med barnevernstiltak, fordret tiltak som både innbefattet hjemmesituasjonen og skolehverdagen, og at disse var koordinert. Her var det viktig at skolen fikk en utvidet forståelse for hvilke belastninger barnet også dro med seg inn i skolehverdagen og som påvirket barnets lærings situasjon og sosiale deltakelse.

Behov for en utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø i barnevernet

Som vi har vært inne på, er det godt dokumentert at barnevernets fokusområde både i undersøkelsen og i tiltak ovenfor barn og familier, i stor grad har omhandlet foreldres omsorgskompetanse og bekymring rundt manglende foreldreferdigheter (Bufdir 2017). Samtidig som barnevernet i stor grad satser på foreldreveiledningsprogram, ser vi av barnevernsstatistikken at særlig tiltak rettet mot barnets skolesituasjon er så å si fraværende. Tiltak i barnehage er det noe mer av, men også her i svært begrenset omfang (SSB 2018). Uten å trekke bastante konklusjoner, kan det synes som at barns problemområder som strekker seg utover familien, ikke blir møtt med tiltak fra barnevernet. Dette kan henge sammen med at barns oppvekstvilkår innenfor skole og barnehage blir ansett som ivaretatt av institusjonene selv, og at fagprofesjonene som ar-

beider her blir ansett å ivareta barnets sosiale og omsorgsmessige behov. Vi ser at når barnehage nevnes i offentlige utredninger (NOU 2009:8 kap. 7.8), er det som et økonomisk støttetiltak for familien, men ikke som et viktig omsorgsmiljø der barn kan utvikle sosiale vansker. Dette viser en begrenset forståelse av hva som oppfattes som barnets omsorgsmiljø, der omsorg og ivaretagelse av barnets utviklingsbehov utføres i hjemmet, og der skolen/ barnehage er en pedagogisk arena hvor læring er hovedaktiviteten.

Dette kan riktignok illustrere de tradisjonelle ansvarsområdene for de ulike etatene som er involvert i barnets oppvekst og utvikling. Utfordringene er at vi ser at læring og hvordan barnet presterer faglig, også henger sammen med hvordan barnet opplever å bli sosialt inkludert og verdsatt på andre arenaer. Undersøkelsene som viser at barnevernsbarn presterer dårligere enn andre barn, dokumenterer denne sammenhengen (Bufdir 2017; Valset 2014). Vår studie om skolesituasjonen for barn i kontakt med barnevernet, viser sammenhengen mellom skolehverdag og hjemmeliv, og at denne innsikten er sentral i barnevernets undersøkelse av barnets omsorgsmiljø (Kojan og Thrana 2017). En utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø vil derfor innebære at det å forstå barnets hjelpebehov forutsetter innsikt i mer enn de indre forholdene i familien. Et for ensidig fokus på barnets hjemmemiljø kan bidra til at barnevernets forståelse av barnets kontekstuelle livssituasjon avgrenses. En konsekvens kan være at barnevernet kan komme i skade for å legge for mye vekt på foreldrene og hjemmesituasjonen som årsak til barnets utfordringer. Her kan manglende sosial verdsettelse i skolen være en blant flere sentrale faktorer for barnets utfordringer i dets hverdagsliv.

Hvilken rolle barnevernet skal ha for å bedre skolehverdagen for hjemmeboende barn, finnes det ikke et entydig svar på. Samtidig vil det å inkludere skolehverdagen som en del av barnets omsorgsmiljø ha konsekvenser for barne-

vernets undersøkelse når det kommer melding om et barn til barnevernet. Her vil kunnskap om barnets sosiale og faglige skolesituasjon være viktig kunnskap for barnevernet (Kojan og Clifford 2018). I mange tilfeller er det ikke nok å forholde seg til innhentede skriftlige opplysninger fra skolen om barnets skolesituasjon. En aktiv intervensjon ovenfor skolen som omsorgsarena vil innebære at barnets skolesituasjon er tema i møter med barn, foreldre og skole, og at alle parter gis mulighet til å fortelle om hvordan de opplever forholdene for barnet i skolen. Det å samarbeide for å få en felles forståelse av hvordan barnet har det også på skolen, vil forutsette at taushetsplikten oppheves i samråd med foreldre og barn, og at alle parter gis en formell mulighet til å jobbe aktivt rundt det barnet som har behov for både barnevern og skolefaglige tiltak.

Et annet alternativ som ble drøftet av deltakerne i prosjektet, og som ikke nødvendigvis innebar at barnevernet skulle ha en tettere oppfølging av barnet i skolen, var å styrke kontaktlærerrollen med sosialfaglig kompetanse i skolehverdagen. Dette er drøftet i ulike studier der «et lag rundt læreren» blir ansett å ha positiv effekt på elevens faglige prestasjoner og sosiale mestring (Borg, Drange, Fossetøl og Jarning 2014:142). Selv om dette kan styrke det psykososiale miljøet i skolen, etterlyses likevel barnevernet i større grad også på skolearenaen for barn i barnevernet. Grunnen til dette er at barneverntjenesten har mulighet og myndighet til å sette inn tiltak som kan virke både i skolen og i hjemmet. Her kan et hverdagslivsperspektiv som inkluderer både skole og hjemmeliv, bidra til å utruste barnevernet med en mer kompleks forståelse av barnets og familiens livssituasjon, hvilket i neste omgang kan gi treffsikre tiltak som bedrer skolehverdagen for hjemmeboende barnevernsbarn. Dette forutsetter at barnevernet bruker tid på å få fram barnets egne opplevelser av skole og hjemmeliv. Noen ganger krever det tilstedeværelse i barnets eget miljø for å undersøke hvordan barnet har det på de ulike hverdags-

arenaene. Samtidig er det viktig å understreke at det er et felles ansvar for alle involverte instanser å sørge for barnets sosiale verdsettelse og inkludering i skole og nærmiljø. Da er vi inne på behovet for et koordinert samarbeid for å lykkes med å inkludere barn som sliter i skolen. Cottam (2018), som er en sentral bidragsyter til begrepet «relasjonell velferd», foreslår å forene ressurser og kompetanse fra ulike instanser som et viktig steg for å gi reell hjelp som skal skape endring for de involverte. I en slik tilnærming som hun fremmer, vil det være fokus på å frigjøre den kapasiteten barnet har for å mestre skolehverdagen, og opplevelsen av å bli sosialt verdsatt og bygge sosiale relasjoner er helt sentral for å få et godt og meningsfylt hverdagsliv. En utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø som både inkluderer barnets hjemmeliv og liv på arenaer som skole og barnehage, forutsetter at instanser som skole, barnevern og PPT sammen utforsker

barnets behov for hjelp som inkluderer alle disse arenaene. Videre forutsettes det at de går sammen for å utløse de ressursene som skal til for å gi hjelp som gir positive endringer i barnets hverdagsliv.

For barnevernets videre utvikling i en tid der omsorgsarenaene til barnet er mer enn hjemmet, er det sentralt at barnets sosiale verdsettelse og inkludering i nærmiljøet og i skolen blir et aktuelt tema i arbeidet med alle familier i kontakt med barnevernet. Samtidig er inkludering av familier i et lokalsamfunn, implisitt skole og nærmiljø, et felles kommunalt ansvar som ligger til flere instanser enn skole og barnevern, og som krever felles innsats og en oppvekstpolitikk som forener ressurser rundt utsatte barn og familier (Cottam 2018). Her vil særskilt barnevern og skole være viktige aktører for å skape et konstruktivt samarbeid for å gi aktiv støtte og oppfølging i barnets hverdagsliv, både på skolen og i hjemmet.

Referanser

- Aamodt, H. A. 2018. Barneverntjenesten – en polyfon organisasjon? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 95 (01): 36–49
- Aasen, T. M. B. og Amundsen, O. 2015. *Innovasjonsarbeid: organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Backe-Hansen, E. 2004. *God nok omsorg: riktige beslutninger i barnevernet*. Oslo: Kommuneforlaget
- Berg, K. og Colling-Hansen, R. 2012. Opplæringsomsorg – utfordringer for skole og barnevern. *Tidsskriftet Norges Barnevern* (01–02): 109
- Bjørnsrud, H. 2014. *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- BLD 2018. *Trygge foreldre – trygge barn. Regjeringens strategi for foreldrestøtte 2018–2021*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. og Jarning, H. 2014. *Et lag rundt læreren: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Breivik, K., Bru, E. m.fl. 2017. *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger
- Bufdir. 2014. *Skolerapport: Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet?* Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet
- Bufdir. 2017. *Grunnskolerestater for ungdom med barnevernstiltak*. Tilgjengelig fra: https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Grunnskolerestater/: Barne, ungdoms- og familiedirektoratet
- Christiansen, Ø., Bakketeig, E., Skilbred, D. T., Madsen, C., Havnen, K., Skaale, J., Backe-Hansen, E. 2015. *Forskningkunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Bergen: Uni Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest)

- Christiansen, Ø. og Hollekim, R. 2018. In-Home Services: A Rights-Based Professional Practice Meets Children's and Families' Needs. I: A. B.-H. Falch-Eriksen, Elisabeth, red. *Human Rights in Child Protection Implications for Professional Practice and Policy*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan: 185–208
- Clifford, G., Fauske, H., Lichtwarck, W og Martinsen, E. 2015. *Minst hjelp til de som trenger det mest?: Sluttrapport fra forsknings og utviklingsprosjektet "Det nye barnevernet" 06: 2015*. Bodø, Nordlandsforskning
- Cottam, H. 2018. *Radical help: how we can remake the relationships between us and revolutionise the welfare state*. Great Britain: Virago
- Dæhlen, M. 2015. School performance and completion of upper secondary school in the child welfare population in Norway. *Nordic Social Work Research*, 5(3), 1–18. DOI: 10.1080/2156857X.2015.1042019
- Fauske, H., Kojan, B. H. og Storhaug, A. S. 2018. Social Class and Child Welfare: Intertwining Issues of Redistribution and Recognition. *Social Sciences*, 7 (9): 1–13
- Forsman, H. og Vinnerljung, B. 2012. Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6): 1084–1091. DOI: 10.1016/j.chil-youth.2012.01.037
- Frønes, I. 2011. *Moderne barndom*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Gjertsen, P.-Å. 2013. *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. 1989. *Kultur og hverdagsliv: på sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hedegaard, M. 2008. A cultural-historical theory of children's development. I: M. Hedegaard og M. Flear, red. *Studying children: a cultural-historical approach*. Maidenhead, England: Open University Press: 10–29
- Helgeland, A. og Lund, I. 2018. Det hjelper ikke å si ifra til de voksne. *Tidsskrift for Psykisk helsearbeid*, 15: 148–158. DOI: 10.18261
- Honneth, A. 2008. *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. og Stormark, K. M. 2010. Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child og Family Social Work*, 15(3): 307–314
- Karvonen, S., Vikat, A. og Rimpelä, M. 2005. The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland. *Journal of Adolescence*, 28(1): 1–16. DOI: 10.1016/j.adolescence.2004.05.006
- Kojan, B. og Thrana, H. M. 2017. *Støtte i skolen for hjemmeboende barnevernsbarn. Et forsknings og innovasjonsprosjekt*. Sosialt arbeid rapport serie nr. 1. Trondheim: NTNU: Institutt for sosialt arbeid
- Kvelling, Ø. 2008. *De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og - agenter*. Oslo: Oppvekst Oslo: Gyldendal akademisk: 155–190
- Madsen, C. og Backe-Hansen, E. 2015. Barn og unge som mottok hjelpetiltak 1993–2010. I: Ø. Christiansen et al., red. *Forskningsskunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Bergen, Norge: Uni. Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, RKBV Vest: 31–63
- Marthinsen, E. 2003. *Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern*. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge NESH og Kalleberg, R. 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A.-K. 2016. Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-triben*, (15):68–75. DOI: 10.17896/UCN.cepra.n15.118

- NOU 2009:8. *Kompetanseutvikling i barnevernet: kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning: utredning fra ekspertutvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet 14. april 2008*. Oslo: Barne- og Likestillingsdepartementet, Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- NOU 2012:5. *Bedre beskyttelse av barns utvikling: ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet: utredning fra utvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. februar 2011: avgitt til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 6. februar 2012*. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- Rød, P. A. og Heggdalsvik, I. K. 2016. Beslutninger i undersøkelsesarbeidet. I: Ø. Christiansen og B. Kojan, red. *Beslutninger i barnevernet*. Oslo Universitetsforlaget: 76–91
- Saab, H. og Klinger, D. 2010. School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine*, 70(6): 850–858
- Skilbred, D. og Iversen, A. C. 2014. Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 91(4): 160–176.
- SSB 2019. *Barnevernstiltak per 31.12.2018 etter tiltak*. Fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar>
- Strandbu, A. og Thørnblad, R. 2010. "Sårbare" barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning. Barn*, 28(1): 27–41.
- Valset, K. 2014. Ungdom utsatt for omsorgs-sviikt – hvordan presterer de i skolen? I: Backe-Hansen, E. red. *Barnevern i Norge 1990–2010: en longitudinell studie*. Vol. 9/14, NOVA-rapport. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: 127–155
- Wang, M. T. og Eccles, J. S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3): 877–895. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Winnicott, D. W. 1995. *The family and individual development*. London: Routledge.

Forfatterpresentasjon

Hilde Marie Thrana er førsteamanuensis ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU og underviser ved barnevernspedagogutdanningen og er studieansvarlig for videreutdanning i psykososialt arbeid for barn og unge. Hun har mange års arbeidserfaring fra barnevernsfeltet og kommunalt forebyggende ungdomsarbeid. Innenfor forskning har Hilde Marie særlig arbeidet med kjærlighetsbegrepet i profesjonelle relasjoner gjennom sitt doktorgradsarbeid. Videre forskningsinteresser har blant annet vært ungdom og frafall fra videregående utdanning, utviklingsarbeid og innovasjon av barnevernet i små kommuner. Epost: hilde.m.thrana@ntnu.no

Bente Heggem Kojan er professor ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU og forskningsleder for Senter for barnevernforskning og innovasjon. Hun er utdannet sosionom og har jobbet innenfor ulike velferdstjenester som sosial, barnevern - og habiliteringstjenesten. Forskningsinteresser omhandler blant annet beslutningstaking og tjenesteutvikling i barnevernet, især forholdet mellom sosial ulikhet og barnevern. Epost: bente.h.kojan@ntnu.no

Barn 38(2)

Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen

Katrine Giæver

Sammendrag

Det ligger i norske barnehagers mandat at personalet skal inkludere alle barn gjennom å verdsette forskjeller i barnegruppen, samtidig som de skal utvikle noe felles (Kunnskapsdepartementet 2017: 9). Studier fra flerkulturelle barnehager viser imidlertid at barns språklige og kulturelle bakgrunn kan ha betydning for om de gis like muligheter til å medvirke og delta i fellesskapet. I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan ulike former for norsk tilhørighet kan ha betydning for inkludering og ekskludering i barnehagen. I lys av Bakhtins teorier om kommunikasjonsfærer og talesjangere, analyserer jeg dialoger i en flerkulturell barnehage. På bakgrunn av analysene stiller jeg spørsmål om hvorvidt barnehagen, til tross for intensjoner om likeverdig deltakelse, er preget av innforståtte og subtile kommunikasjonsformer som kan virke ekskluderende på barn som har erfaringer som ikke er sammenfallende med majoriteten.

Nøkkelord: Barnehager, flerkulturell, norskhet, dialoger, ekskludering

Access to the community in multicultural kindergartens

Abstract

Norwegian kindergartens are meant to promote respect for human dignity by highlighting, valuing and promoting diversity and mutual respect (Framework plans for kindergartens 2017). Yet, research from multicultural kindergartens indicates that children's multicultural backgrounds affect their possibility to participate equally in common activities. In this article, I will discuss how Norwegian experience can affect inclusion and exclusion in kindergartens. Drawing on Bakhtin's theories about spheres of communication and speech genres, I analyse dialogues in a multicultural kindergarten. The analyses raise the question of whether kindergartens, despite intentions of equal participation, are marked by subtle forms of communication that might exclude children with experiences that differ from the majority.

Keywords: Kindergartens, multicultural, Norwegianness, dialogues, exclusion

Innledning

Med et stadig større innslag av mangfold i norske barnehager, er det behov for å utvikle nye strategier for å gi barna likeverdig mulighet til lek og medvirkning. I møter mellom mennesker med ulik opprinnelse oppstår det komplekse samspill forbundet på tvers av språk, nasjoner

og sosioøkonomiske forhold (Vertovec 2007: 1024). Om slike møter, som er kjennetegnende for en del barnehager i Norge, brukes gjerne betegnelsen *superdiversity*, oversatt til *hypermangfold* på norsk. Et hypermangfoldig perspektiv innebærer å ta høyde for at mennesker

tolker situasjoner forskjellig, uten at man har full innsikt i hverandres tolkninger (Blommaert 2013). Barnehagene er imidlertid også preget av dominerende kulturelle forventninger som har betydning når man skal skape et felles grunnlag (Bundgaard 2006: 131). Bundgaard (2006) beskriver dette som kulturelle rom der noen dominerende praksiser tas for gitt. Å være bevisst på hvilke kulturelle praksiser som dominerer i barnehagen, kan være like viktig som å forsøke å få innsikt i de ulike kulturbakgrunnene barnas familier representerer (Bundgaard 2006: 140).

Beherskelse av norsk språk blir ofte fremhevet som den viktigste forutsetningen for å delta i fellesskapet i barnehagen. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet 2017: 23–24) står det at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling, og at barnehagen skal bidra til aktivt å fremme barns norskspråklige kompetanse. Kulset (2018) beskriver dilemmaer som oppstår når deltakelse i lek forutsetter norskspråklige ferdigheter. Ivaretagelse av lekens egenverdi er fremhevet i rammeplanen som en av barnehagens viktigste oppgaver. Dette innebærer at barn skal gis mulighet til å leke for lekens skyld og fordi det er gøy, uten å ha til hensikt å lære seg noe (Greve, Kristensen og Wolf 2018: 87).

I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i observasjoner av barn med ulike erfaringsbakgrunner som behersket norsk på ulike nivåer, og presenterer eksempler på utfordringer personalet kan stå ovenfor når de gjennom dialoger og lek skal inkludere barna i det kulturelle rommet som er skapt i barnehagen. Gjennom analyser av dialoger i barnehagens hverdag diskuterer jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kommer kulturelt forankret kunnskap hos barn og personale til uttrykk i barnehagens daglige samspill og dialoger?* Videre vil jeg gå kort inn på relevant forskning som beskriver språklige og kulturelle fellesskap, og hvordan disse kan være preget av bestemte normer og verdier. Deretter følger en presentasjon av teoretisk rammeverk

og metodiske overveielser. I artikkelens andre del presenteres analyser av det empiriske materialet, som avslutningsvis drøftes i lys av tidligere forskning og Bakhtins (1998) teori om betydningen av å beherske bestemte talesjangere for å delta i kommunikasjon.

Relevant forskning

Først vil jeg presentere noen forskjellige forståelser av begrepet *norskhet*. Vassenden (2011) beskriver ulike kategoriseringer av norsk og ikke norsk, der noen kategorier kan være entydige, for eksempel statsborgerskap, mens andre kan være elastiske eller flytende, for eksempel kulturbakgrunn. Det flytende og elastiske gjør at det er vanskelig å angi presist hva norskhet er, hevder Vassenden (2011: 173). Fangen og Lynnebakke (2011) har gjort en intervjuundersøkelse med synlige etniske minoriteter i Norge, der informantene hevdet at norskhet kunne knyttes til bestemte kulturelle praksiser. Å beherske disse praksisene ga ifølge informantene i undersøkelsen anerkjennelse, mens det motsatte kunne føre til ekskludering. Seebergs (2003) doktoravhandling basert på et feltarbeid i en sjetteklasser beskrevet som flerkulturell, viser at skolens fagstoff formidlet norske verdier som om det representerte en normalitet, mens ulikhet mellom minoritet og majoritet i liten grad var tema. Thun (2015: 205) har undersøkt hvordan det kulturelle mangfoldet beskrives i *Rammeplan for barnehagen*, og hun påpeker at mangelen på refleksjoner rundt norskhet og maktperspektiver gir fare for at barnehagen ubevisst reproducerer majoritetens perspektiver istedenfor å legge til rette for å inkludere nye forståelser.

Corsaro har gjort en rekke studier som beskriver hvordan relasjoner mellom barn reflekterer «kulturelle fellesskap». I en studie fra 1990 viser han hvordan barn etablerer fellesskap i barnehagen forankret i egen kulturbakgrunn. Ifølge Corsaro (1990) omformer barn ulike roller fra voksnes verden når de samhandler og forhandler felles erfaringer. Nilsen (2015: 63) viser til Corsaro når hun beskriver vi-fellesskap

som understreker barns gjensidige betydning for hverandre i sosiale samspill. Nilsen hevder at samhandling og samhørighet mellom barn er ustabile og kan skifte fra situasjon til situasjon. Kommunikasjonsgrunnlaget i lek forutsetter noen delte forståelser, men dette kan altså variere.

Studier fra flerkulturelle barnehager beskriver hvordan de delte forståelsene som kommunikasjonsgrunnlaget i barnehagen forutsetter, kan være mer tilgjengelige for barn som behersker norsk språk og er familiære med majoritetens normer og verdier. Sadownik (2018) viser til at beherskelse av majoritetsspråket har betydning for deltakelse i samspill mellom barnehagebarn. Hun har intervjuet polske barn i norske barnehager og hevder at barna formidlet opplevelser av å ikke kunne delta i det som virket mest tiltrekkelig på dem, fordi disse aktivitetene var forbeholdt barn som behersket majoritetens språk. Ifølge Zachrisen (2015) har barnehagen utfordringer, fordi det er vanskelig å etablere likeverdige samspill når norskspråklig kompetanse og bestemte former for kunnskap og væremåter knyttet til majoritetsbefolkningens normer og verdier, dominerer. Kalkman, Hopperstad og Valenta (2017) har gjort en studie av barnehagebarn med flyktningbakgrunn, og viser til at de kunne inkludert i lek og samspill hvis de var villige til å tilpasse seg sosiale relasjoner dominert av barn som vokste opp med majoritetens kunnskaper og verdier. De presenterer eksempler på at når barn med bakgrunn som flyktninger forsøkte å posisjonere seg, ble de ekskludert fra fellesskapet.

Samlet antyder ovennevnte forskning at erfaringer tilknyttet et norsk språk- og kulturgrunnlag gir økt mulighet til å dominere i samhandling både i barnehagen og i samfunnet for øvrig.

Teoretisk rammeverk

I denne artikkelens analyser av samspill og dialoger mellom barn og mellom barn og personale i barnehagen, anvender jeg to begre-

per som er sentrale i Mikhail Bakhtins teorier: kommunikasjonsfærer og talesjangre. En kommunikasjonsfære er ifølge Bakhtin (1998) et samhandlende fellesskap som oppstår i forhandlinger mellom de ulike personene som deltar, mens talesjangeren handler om *hvordan* de henvender seg til hverandre og kommuniserer. Et viktig utgangspunkt for å delta i menneskelig kommunikasjon, er ifølge Bakhtin (1998: 21) å tilpasse seg forholdene i kommunikasjonsfærene gjennom å rette seg inn mot et felles grunnlag og beherske talesjangeren som gjelder. Bakhtin har en vid forståelse av kommunikasjon, det vil si at enhver form for handling kan være uttrykk for kommunikasjon.

Talesjangere defineres av Bakhtin (1998: 5) som «tematiske, kompositoriske og stilistiske typer ytringer» som virker sammen som en helhet. De er ekstremt uensartede og vanskelige å måle, og ofte kreves det erfaringer som man ikke selv er bevisst på. Det handler om intuitivt å forstå hva samtalen dreier seg om (tematisk), hvordan samtalen settes sammen og bygges opp (kompositorisk) og om toner og posisjoneringer i forhold til hverandre (stilistisk). Vår måte å beherske en sjanger på har betydning for hvordan vi posisjonerer oss selv og hverandre innenfor kommunikasjonsfærene.

Posisjoneringene innenfor kommunikasjonsfærene er preget av definerte og udefinerte regler så vel som stemningen som oppstår i relasjon mellom deltakerne. Verbal kommunikasjon kan ifølge Bakhtin (1998: 20) kun forstås i den bestemte kommunikasjonsfæren den forekommer i. Vi forhandler vår posisjon gjennom kommunikasjon med andre. Måten andre posisjonerer oss på, har betydning for hvilken posisjon vi inntar, hva vi uttrykker og hvordan vi svarer (Bakhtin 1998). Kommunikasjonen kan være subtil og nonverbal, men gir oss allikevel signaler om hvordan andre oppfatter oss. I kommunikasjon responderer vi alltid på noen forventinger som stilles fra dem vi kommuniserer med, gjennom å godta eller forhandle om det som blir fremsatt (Bakhtin 1998: 10). Dette kan være bevisst eller ubevisst, og forhandlin-

gene dreier seg om hvordan vi skal posisjonere oss i forhold til omgivelsene.

Jeg kommer tilbake til Bakhtins begreper og utdyper dem i analysene av det empiriske materialet, og jeg løfter dem ytterligere i diskusjonen til slutt. Før det skal jeg presentere artikkelens metodiske overveielser.

Metodiske overveielser

Artikkelen baserer seg på en kvalitativ etnografisk undersøkelse fra et urbant forstadsområde, der over 50 prosent av befolkningen hadde bakgrunn fra flere land enn Norge. Prosjektets overordnede mål var å undersøke hvordan det legges til rette for barns deltakelse i dialoger i flerkulturelle barnehager. For å svare på artikkelens problemstilling skal jeg presentere fem observasjoner fra en barnehageavdeling. Disse analyserer jeg ved å utforske sjanger, kommunikasjonsgrunnlag og hvordan deltakerne posisjonerer seg selv og hverandre.

Gjennom seks måneder gjorde jeg deltakende observasjon to formiddager i uken på tre barnehageavdelinger for atten barn mellom tre og seks år, i tre forskjellige barnehager. Barna som beskrives, vokser alle opp i Norge og representerer ulike former for norskhet, uten at de kan sies å tilhøre entydige kategorier. De snakket norsk på ulike nivåer og hadde varierende erfaringer med norsk kultur, og min kategorisering av barnas bakgrunner kan i lys av Vassendens (2011) forskning, forstås som elastisk fordi kategoriene endret seg fra en kontekst til en annen. Fordi denne artikkelens tema er basert på et kulturelt forankret kunnskapsgrunnlag barna har blitt kjent med hjemmefra, skiller jeg allikevel mellom barn som hadde tilhørighet til det norske samfunnet og språket gjennom minst en norskfødt forelder, og de som hadde tilknytning til flere land enn Norge og flere språk gjennom to utenlandskfødte foreldre. På to av avdelingene hadde minst seksten av atten barn to utenlandskfødte foreldre. På den tredje avdelingen hadde ti barn to utenlandskfødte foreldre, mens åtte av barna hadde minst en norskfødt forelder,

og vokste opp i hjem der kulturelle praksiser i overveiende grad var knyttet til norskhet (jf. Vassenden 2011; Fangen og Lynnebakke 2011). Observasjonene jeg presenterer i denne artikkelen, er fra sistnevnte avdeling, fordi samspillene mellom barna der hadde noen interessante forskjeller fra de to andre barnehagene. Jeg kommer tilbake til disse forskjellene i diskusjonen om betydningen av å beherske norsk språk.

Jeg var til stede på denne avdelingen to ganger i måneden, hovedsakelig formiddager, men jeg deltok også på seinvakt de siste timene før barnehagen stengte og var med på en heldags utflukt. Samtidig som jeg deltok i daglige gjøremål, tok jeg feltnotater. Barna var informert om hvorfor jeg var der, og min forskerrolle var tydelig blant annet fordi jeg hadde med meg en bok som jeg gjorde notater i. Personalet som er beskrevet, ble informert om prosjektets intensjoner og har skrevet under på samtykkeerklæring for deltakelse. Foreldre ble også informert og har gitt samtykke. Avdelingene og deltakerne som er beskrevet, er anonymisert. Barnas store interesse for kommersiell barnekultur, her representert ved lekekjeden *Leos lekeland*, var betydelig i alle de tre barnehagene som inngikk i prosjektet. Jeg tilbrakte derfor også en ettermiddag der, for å observere og intervju personalet. *Leos lekeland* er en kommersiell lekekjede som på hjemmesidene beskriver seg selv som «Nordens største og mest besøkte lekelandkjede». Lekelandet ligger i en stor, fargerik hall, som har kiosk og café og er fylt av utstyr som innbyr til fysisk lek. Høydepunktet hver ettermiddag er når en person utkledd som Løven Leo går en runde (*Leos lekeland*, u.å.). Jeg kommer tilbake til dette i presentasjonen av det empiriske materialet. Alle notater ble kategorisert og analysert tematisk i kodingsprogrammet NVivo. En tematisk analyse grupperer det empiriske materialet i kategorier (Johannessen et. al. 2018: 280). Observasjonene som presenteres her, er valgt ut fra en kategori som tematiserer forhandlinger mellom barn med ulik tilknytning til et norsk kulturgrunnlag, der beherskelse av

sjanger hadde betydning for hvilken posisjon de inntok eller ble tildelt innenfor kommunikasjonsfærene.

Jeg vekslet mellom å delta i samhandling med barn og personale og å observere hendelser fra utsiden. Okely (2012: 77) skriver at deltakende observasjon kan gi forskeren en helhetlig innsikt fordi deltakelse også innebærer en personlig opplevelse. Analysene og tolkningene jeg gjorde, er preget av i hvilken grad jeg opplevde meg som en del av samhandlingen. Observasjonene blir presentert som praksisfortellinger, nedtegnet «som avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er fremstilt detaljert og personlig slik de arter seg for fortelleren» (Birkeland 2001: 15). Det vil si at perspektivet er subjektivt, og jeg posisjonerer meg i ulik grad som del av fortellingene. En av observasjonene jeg presenterer, involverer meg og min egen opplevelse av situasjonen. Hensikten er å vise hvordan jeg selv tilpasset meg de sjangre og kommunikasjonsfærer som satte preg på barnehagens dagligliv. Av de fem observasjonene jeg presenterer, er de tre første valgt for å illustrere kommunikasjonsfærer der kunnskap forankret i en form for norsk kultur, fremsto som viktig for å kunne delta. De to siste illustrerer et mønster jeg har funnet i det empiriske materialet, der bakgrunn fra majoritetsfamilier så ut til å være et gjentakende premiss for å påvirke kommunikasjonsfærene, også når temaet ikke direkte dreide seg om norskhet. Felles for de fem observasjonene jeg presenterer, er at de gir eksempler på hvordan barn med bakgrunn i majoritetens kultur inntok eller fikk tildelt dominerende posisjoner.

Presentasjon og analyse av dialoger i barnehagen

I observasjonene jeg presenterer, inngår i hovedsak fem barn: Amete som var fem år og født i Norge med to foreldre fra Eritrea, Cheng

som var fire år og født i Norge med to foreldre fra Kina, og Aslak, Karoline og Julie som alle var fem år og født i Norge med to foreldre fra Norge. Med unntak av Cheng, som var i ferd med å lære norsk som andrespråk, snakket alle barna flytende norsk. Cheng snakket kantonesisksk med foreldrene sine, og Amete snakket tigrinja. I observasjonene inngår også Stine, som var deltidsansatt barnehagemedarbeider i ferd med å utdanne seg til barnehagelærer, Tone, som var førskolelærer¹ og jeg selv, som var deltakende observatør. Observasjonene er gjort i barnehagens dagligliv, ved fri lek og under måltid.

En rollelek i familiekroken

Barnehagen hadde lagt til rette for rollelek, og mye brukt var en familiekrok utformet som et norsk hjem i miniatyr med oppvaskbenk, overskap, hyller og et bord med fire stoler, samt en sprinkelseng i dukkestørrelse. En sen ettermiddag observerte jeg Amete, Julie og Karoline leke i familiekroken sammen med barnehagemedarbeider Stine.

De lekte at Stine var babyen som de stelte, og Stine spilte rollen som en krevende baby som stadig forlangte nye ting. Barna løp frem og tilbake og lo mens de lekte at de serverte henne det hun ba om. Etter at de hadde laget kveldsmat til babyen, ble det bestemt at hun skulle sove. «Hvilken godnattsang skal dere synges for meg?», spurte Stine. «Blomstersangen eller hundesangen», svarte Amete. «Nei, vi må synges So, ro, Lillemann», sa Karoline. Hun begynte å synges og Julie stemte i. Amete ble ikke med på sangen, men trakk seg ut av leken og gikk inn i en fysisk lek med noen yngre barn.

Tematisk handlet denne situasjonen i første omgang om en lek inspirert av relasjoner mellom voksne og barn, og sjangeren var preget av en humoristisk tone omkring det absurde i at Stines voksne kropp skulle forestille en masete baby. Det felles grunnlaget i

1 Utdannet før tittelen ble omgjort til førskolelærer

kommunikasjonssfæren forutsatte kunnskap og erfaring med relasjoner mellom små barn og voksne, og referansegrunnlaget så ut til å posisjonere barna jevnbyrdig. Da temaet godnattsanger ble presentert, responderte Amete med å finne på to navn. Det kan ha vært et forsøk på å holde seg innenfor den humoristiske sjangeren denne kommunikasjonssfæren var satt i, men det kan også ha vært fordi hun hadde andre erfaringer med kveldsritualer enn de tre andre deltakerne. Heath (1982) viser til at barns leggeritualer er ulike i forskjellige deler av verden, og Ametes familiebakgrunn fra Eritrea er en mulig forklaring på at hun kom med forslag som ikke samsvarte med de andres. Lekens sjanger endret seg først da Karolines innspill om at de tematisk skulle holde seg til en bestemt sang fra en tradisjonell norsk fortelling (Dyrene i Hakkebakkeskogen), ble bekreftet av Julie. Det kan forstås som at de to hadde lignende erfaringer forankret i et norsk kulturgrunnlag. Amete var den eneste av deltakerne som ikke fulgte opp forslaget. Ifølge Bakhtin (1998: 10) inntar vi gjennom enhver handling en form for svarende posisjon, og Amete svarte ved å trekke seg ut. Hun kan ha valgt å trekke seg ut fordi den nye posisjonen hun ble tildelt, ikke lenger ble opplevd som likeverdig, eller fordi leken tematisk ble mindre interessant for henne når fellesgrunnlaget i kommunikasjonssfæren ble endret til noe som ikke lenger ga gjenklang hos henne. Vendingen leken tok som følge av en endret sjanger, så ut til å virke ekskluderende på henne.

En samtale om en matboks

Barnehagen var pålagt å ha forbud mot det som var definert som «usunn mat», for eksempel sukkerholdig yoghurt og kjeks. Mat som ble anbefalt var knyttet til et tradisjonelt norsk kosthold, for eksempel melk og grovbrød. Barna hadde med seg mat hjemmefra, derfor krevet håndhevelse av denne reglen kommunikasjon og enighet mellom barnehagen og hjemmet.

Matboksen Amete hadde med seg hjemmefra var stor og hadde flere rom der det var plassert forskjellige typer mat: en skive grovt brød med ost, noen druer og en gulrot. I et av rommene lå det fire salte kjeks, og Julie pekte på dem og spurte om det var lov med kjeks i barnehagen. Tone som var førskolelærer, svarte at det bare var sunne kjeks som var lov. Amete spurte om hennes kjeks var sunne, og Tone svarte at de var helt på grensen. Amete så på meg og sa at hun ikke visste at de ikke var sunne.

Julie etablerte en sjanger ved å spørre om hva slags mat som var tillatt og hva som ikke var tillatt å ha med i barnehagen. Selv om det var Amete som eide matboksen, var det Julie som hadde den dominerende posisjonen, og hun brukte erfaring og kunnskap som speilet en voksenverden, slik Corsaro (1990) beskriver. Sjangeren Julie introduserte, kan forstås som en korrigerende av Ametes matboks, men også som utforskning av barnehagens regler. Som Bakhtin (1998: 35) viser til, inntar den som svarer alltid en posisjon innenfor kommunikasjonssfæren, og jeg forstår Tones svar som et forsøk på å posisjonere seg på en måte som skulle imøtekomme Julies forståelse av reglene og samtidig gi Amete en posisjon innenfor kommunikasjonssfæren, der hun bevarte en form for verdighet. Imidlertid så det ut til at Amete posisjonerte seg selv som uvitende om temaet som ble fremsatt, ved å konkludere med at hun ikke visste at kjeksene ikke var sunne.

Samtalen foregikk i en sjanger som forutsatte at barna hadde foreldre med helt bestemte kunnskaper om barnehagens forventninger til hva en matboks skal inneholde. For å posisjonere seg dominerende i kommunikasjonssfæren, var spesifikk kunnskap og erfaring om særegne definisjoner knyttet til et norsk kosthold forventet. Det grove brødet, frukten og grønnsakene indikerte at Ametes foreldre hadde kunnskap om hva slags mat som var definert som sunn innenfor barnehagens rammer. Det er mulig de ikke behersket sjangeren fullt ut siden de hadde sendt med en type kjeks som ble definert som «på

grensen». Det er også mulig at de var klar over reglene, men valgte å stole på egne vurderinger. Situasjonen fremsto slik at Julies voksenverden i større grad tilpasset seg sjangeren for hvordan en matboks i barnehagen skal komponeres, enn Ametes voksenverden.

En samtale om Kina

Måltidet var en situasjon der barna og personalet ofte snakket om små og store opplevelser de hadde hatt utenfor barnehagen. Under det første måltidet etter at Cheng kom tilbake fra en måneds ferie i Kina, forsøkte førskolelærer Tone å starte en samtale med han om reisen.

Tone spurte om reisen hadde vært lang, og Cheng svarte "Jeg tok mange fly til Kina". Jeg var usikker på om han mente at han mellomlandet flere ganger eller om de hadde brukt mange timer på reisen. Så brøt Aslak inn og sa at faren hans hadde sagt at det går an å grave seg ned til Kina fra Norge. Personalet og noen av barna fortsatte å fabulere om å grave seg ned til Kina, mens Cheng gikk inn i en ordløs kommunikasjon med noen andre barn, der de fulgte en flue som surret i vinduskarmen. Jeg la merke til at de som valgte å holde oppmerksomheten på flua fremfor å delta i samtalen om Kina, alle hadde tilhørighet til flere land enn Norge, men flere av dem snakket flytende norsk.

De to samtalenes som ble igangsatt ved bordet, handlet begge om Kina, men temaet ble satt i to ulike sjangre. Mens den ene var basert på en faktisk reise, hadde den andre sjangeren en fantasifull karakter. Ved å sette i gang en samtale om Chengs reise til Kina, så det ut til at Tone forsøkte å etablere en sjanger som var kjent for Cheng. Imidlertid så det så ut til at kombinasjonen av at Cheng og Tone hadde et svakt felles grunnlag når det gjaldt språk, og at Tone hadde et svakt erfaringsgrunnlag når det gjaldt å reise til Kina, ga kommunikasjonsfæren et sviktende felles grunnlag. Da Aslak brakte inn narrativet om å grave seg ned til Kina, etablerte han en ny sjanger med et innhold som kan ha vært mer tilgjengelig for Tone. Selv om mennesker behersker en talesjanger

helt perfekt, kan de ifølge Bakhtin fremstå hjelpeløse i en kommunikasjonsfære der det er en annen sjanger som har betydning (Bakhtin 1998: 23). Det kan se ut som om Tone manglet de kommunikative redskapene som skulle til for å bli værende i dialog med et barn som hadde andre språklige og erfaringsmessige ferdigheter. Muligheten til å grave seg ned til Kina er et narrativ som har blitt formidlet til norske barn i generasjoner, og som skriver seg fra en tid da det var mindre vanlig for nordmenn å reise utenfor Norge. Det er mulig Tone hadde mer tematisk kunnskap om dette narrativet enn om faktisk å reise til Kina. Det er også mulig at hun vurderte det som en sjanger som kunne inkludere flere barn, fordi samtalen med Cheng ble krevende når fellesgrunnlaget var ustabil. For å delta innenfor den fantasifulle sjangeren Aslak etablerte, måtte deltakerne godta premisene om å forestille seg at det gikk an å grave seg gjennom jordkloden, fremfor å snakke om en flyreise. Flere av barna gikk inn i en alternativ kommunikasjonsfære omkring fluen, preget av en sjanger som ikke krevde verbalspråk. Personalet fortsatte i en sjanger som krevde beherskelse både av norsk verbalspråk og forståelse av et narrativ knyttet til en form for norsk kultur.

En samtale om Leos lekeland

En morgen satt Amete ved bordet sammen med Karoline og meg og fortalte at hun hadde vært på Leos lekeland i helgen.

Hun fortalte at hun hadde spist sukkerspinn og hoppet på trampoline, og løven Leo hadde kommet bort til dem, han hadde glassøye og kunne ikke se. Karoline svarte at en gang hun var på Leos lekeland, satt hun på fanget til løven Leo og akte på sklien. «Det går ikke an», svarte Amete, «Leo gjør ikke slikt, han går bare en runde, han kan jo ikke se». «Jo», svarte Karoline, «han akte med meg». Amete holdt på sitt, og etter hvert virket Karoline mer defensiv, det var et annet lekeland, sa hun. Amete svarte at det finnes ikke flere lekeland, men så snudde hun plutselig og sa «Det er sant, det er jo flere lekeland, det hadde jeg glemt».

Samtalen hadde utgangspunkt i et felles tema, men barna forhandlet om hvilken sjanger temaet skulle settes i. Amete hadde i kraft av å fremsette temaet en ledende posisjon og la opp til en faktabasert sjanger der hun beskrev sine opplevelser i en rekke av hendelser. Informanten jeg snakket med på Leos lekeland bekreftet at det var salg av sukkerspinn, trampoline og at en person utkledd som løven Leo gikk en runde. Jeg antar derfor at det hun skildret var faktiske opplevelser. Karoline tilpasset seg kommunikasjonssfæren ved å følge opp Ametes tema, samtidig som hun brukte en lekbasert sjanger der jeg antar at hun fantaserte omkring noe som kunne ha skjedd. Det er mulig det faktisk hadde skjedd, men informanten jeg møtte på Leos lekeland hevdet at det var svært uvanlig at den som var utkledd som løven Leo, gikk inn i samspill med barna. Stemningen i kommunikasjonssfæren var en stund preget av motsetninger og uenighet, helt til Amete valgte å gi slipp på sin påstand, og åpne for en sjanger som ga plass til begge fortellinger. Ifølge Bakhtin (1998: 14) vil alt vi sier være et uttrykk for hvilken posisjon vi velger å innta. Gjennom å åpne for Karolines fortelling, endret Amete sin posisjon fra ledende til jevnbyrdig. Det kan ha vært fordi hun ville skape en inkluderende kommunikasjonssfære. Det kan også ha vært fordi hun, som antydte i observasjonen fra familiekroken, var vant til at det var Karoline som avgjorde hvilken sjanger som skulle gjelde, og innrettet seg etter det. Amete hadde tidligere (i familiekroken) opplevd at lekens sjanger ble så spesifikk at den ekskluderte henne, og nå valgte hun en sjanger som rommet ulike innfallsvinkler.

Forskerens egen opplevelse av posisjoneringer i en kommunikasjonssfære

Avslutningsvis i presentasjonen av observasjonene skal jeg vise et eksempel på hvordan jeg som deltakende observatør erfarte at jeg tilpasset meg sjangeren i kommunikasjonssfæren uten å finne en måte å endre eller påvirke

den på. Dette skjedde under et ettermiddagsmåltid preget av ivrig samtale mellom barna.

Jeg var plassert mellom Amete og Karoline ved bordet. Samtalen rundt bordet handlet om at barna hadde smakt på sitron i barnehagen dagen før, og Karoline fortalte meg om en gang hun spiste sitron hjemme. Karoline holdt fast på oppmerksomheten min ved å fortsette å relatere det som ble sagt i samtalen som foregikk rundt bordet, til noe hun selv hadde opplevd, temaer som også var gjenkjennelige for meg. Jeg grep meg i å holde oppmerksomheten rettet mot Karoline. Amete var stille, men fulgte med på det Karoline sa.

Måltidene i barnehagen kan forstås som komplekse kommunikasjonssfærer preget av personale og barn i stadig skiftende posisjoner. For å delta var det viktig å relatere seg til temaene som ble fremsatt og følge tempoet i samtalen. Dette var en sjanger Karoline tilsynelatende var trygg på, og som hun behersket gjennom å posisjonere seg tematisk: hun koblet seg selv på temaet som var fremsatt, kompositorisk: hun bygget videre på det som allerede var sagt, og stilistisk: hun henvendte seg direkte til meg. Selv om jeg ikke deltok så mye gjennom verbalspråk, vil den som er til stede alltid representere en stemme (Bakhtin 1998: 67). Ved å rette oppmerksomheten mot Karoline uten å inkludere Amete, tok jeg et valg. Jeg ønsket å inkludere Amete i samtalen, men det tette og intense tempoet som preget sjangeren, gjorde at jeg ikke fant rom for å gi henne en posisjon. Jeg unnlot å stoppe opp for å inkludere Amete, fordi det ville innebære å bryte med sjangeren og å avvise Karoline.

Oppsummering av observasjoner

De tre første observasjonene viser kommunikasjonssfærer der det felles grunnlaget bygger på kulturelle praksiser knyttet til særegne former for norskhet. For å posisjonere seg i disse kommunikasjonssfærene, var erfaringer forankret i et norsk kulturgrunnlag nødvendig. Videre illustrerer samtalen om Kina og om Leos lekeland hvordan barna som brukte

en lekende sjanger, ble posisjonert jevnbyrdig eller ledende. De to siste observasjonene har jeg valgt å ta med fordi de illustrerer hvordan kommunikasjonssfærene fulgte et mønster der barn med bakgrunn fra majoritetsfamilier ble tildelt likeverdige eller dominerende posisjoner. I det følgende skal jeg diskutere hva dette mønsteret kan ha utgangspunkt i, og hvordan det kan være en utfordring for personalet å bryte med sjangeren for å inkludere flere barn.

Diskusjon

Inkluderende og ekskluderende kommunikasjonssfærer

Som Vassenden (2011) beskriver, er kulturbakgrunn et flytende begrep med uklare rammer. Derfor blir det en utfordring for personalet å være forberedt på hva slags posisjoner barn kan innta eller bli tildelt basert på sine erfaringer med norsk kultur. En talesjanger læres ifølge Bakhtin (1998: 39) ikke leksikalsk, men i dialog med andre. Fellesgrunnlaget i kommunikasjonssfærene som er presentert gjennom de tre første observasjonene, var preget av ulike former for norsk kultur som indikerte at det var tilegnet gjennom dialoger barna hadde hatt utenfor barnehagen, og dette kunne være vanskelig for personalet å ha oversikt over.

Corsaro (1990: 12) viser til at barn gjennom å delta i samspill i barnehagen utvikler tilhørighet til en felles kultur. Kommunikasjonssfærene som omga barn og personale kontinuerlig gjennom dagen, hadde utgangspunkt i felles kultur som fungerte både inkluderende og ekskluderende. Den som ytrer seg, tilpasser sjangeren til mottakerens erfaringsbakgrunn (Bakhtin 1998: 40). De toneangivende ytringene i de tre første observasjonene var rettet mot barn og personale med erfaringer knyttet til norsk kultur, og så ut til å ekskludere barn med andre erfaringsgrunnlag. Videre var sjangrene som ble gitt høy verdi i barnehagen, gjerne lek-preget. Kreativitet, fantasi og mulighet til å handle irrasjonelt og ta overraskende vendinger er beskrevet som

viktig i leken (Øksnes 2019; Schousboe 2013), og jeg observerte et personale som i stor grad anerkjente de lekende sjangrene som barna lot prege kommunikasjonssfærene. Men selv om kreativitet og fantasi er fremhevet som et ideal, nådde ikke Amete frem med sitt forslag om at det kunne være en godnattsang som het «Blomstersangen» eller «hundesangen». Sjangre som var forankret i et norsk felles grunnlag, så ut til å være posisjonert over andre sjangre. Allikevel opprettholdt Amete selv en inkluderende kommunikasjonssfære ved å gi rom for begge barnas fortellinger i samtalen om Leos lekeland. Johansson og Samuelsson (2008:17) hevder at et viktig aspekt i lek og læring er evnen til å bidra, forhandle, forandre og forholde seg til samspillet som tilbys. Som samtalen om Leos lekeland antyder, hadde Amete evne til å tilpasse seg samspillet og skape en inkluderende kommunikasjonssfære, men allikevel ble hun oftere enn de andre barna henvist til en passiv posisjon med begrenset mulighet til å påvirke.

Erfaringsgrunnlag som konstituerte sjangrene

Et felles samhandlingsgrunnlag gjorde det mulig for personalet å følge opp noen sjangre, mens mangel på felles erfaringer eller kunnskaper i språkene barna behersket best, kom i veien for å utvikle nye sjangere som kunne inkludere flere barn. På den ene siden var sjangrene konstituert av regler som krevde innforstått kunnskap, for eksempel om hva barnehagen mener med begrepet «sunt» og hvordan leggeritualer foregår for barn som vokser opp i norske hjem. På den annen side var det vanskelig å finne et klart mønster som på forhånd antydte hvilke sjangre som passet i de ulike situasjonene. Barn som hadde erfaringer og kunnskaper knyttet til en norsk felles kultur, så ut til å definere hva slags sjanger som skulle prege de ulike kommunikasjonssfærene. Mønsteret ble utviklet av de barna som mestret sjangere forankret i barnehagens norskbaserte innhold, og som der-

for kunne ta initiativ til dialoger som voksne også behersket. Jo bedre man mestrer en sjanger, desto friere kan man bruke den, hevder Bakhtin (1998: 23). Samtalesjangrene som en del av barna mestret godt, ble så dominerende at vi som voksne hadde problemer med å påvirke hvem som skulle delta i dialogene også når vi hadde en opplevelse av at de burde endres i den hensikt å inkludere flere barn. Dette kom for eksempel frem i førskolelærerens forsøk på å imøtekomme Ametes matboks ved å ordlegge seg noe mildere enn å si at kjeksene var forbudt, og min egen opplevelse av å sitte fast i en kommunikasjonsfære med Karoline som jeg ikke evnet å inkludere Amete i. Observasjonene viser voksne, meg selv inkludert, som rettet oss etter barn med toneangivende posisjoner. Corsaro (1990: 12) beskriver hvordan barn gjør det uforståelige forståelig ved å transformere elementer fra voksenverdenen til forståelige rutiner i barneverdenen, og fordi vi representerte denne voksenverdenen, var barnas transformasjoner gjenkjennelige for oss.

Mønsteret som ga barn med tilknytning til et norsk grunnlag dominerende posisjoner, så ut til å være så etablert i barnehagen at det ble styrende også når innholdet ikke var direkte basert på norske sjangere. Dette viste seg under måltidet jeg deltok i, der jeg ga Karoline oppmerksomhet fremfor å inkludere Amete. Det fremkom også i samtalen om Leos lekeland, der Amete ga slipp på sin forklaring for å gi plass til Karolines mer fantasifulle fortelling, til tross for at hun selv ikke erfarte at Karoline aksepterte hennes innspill da de forhandlet om godnattsanger. Zachrisen (2015: 60) viser til at når barn som vanligvis holder en perifer posisjon, inntar en likeverdig eller førende posisjon på en lekearena, fremstår det som en ustabil holdning, der det skal lite til før posisjonene «tilbakestilles». Ved å ta initiativet til samtalen om Leos lekeland, inntok Amete en dominerende posisjon, men ga etter hvert slipp på den og kom Karoline i møte på hennes forslag om at det finnes flere lekeland.

Siden temaet ikke var å betrakte som del av en kultur som var mer tilgjengelig for den ene enn for den andre, ga denne kommunikasjonsfæren større rom for ulike forståelser enn de to andre, men dette var avhengig av at Amete var villig til å endre sin opprinnelige fortelling.

Betydningen av å beherske norsk språk

Førskolelærerens utfordring da hun forøkte å etablere en samtale om Chengs reise til Kina, var at de manglet et felles kommunikasjonsgrunnlag både språklig og erfaringsmessig. Bakhtin (1998: 23) understreker betydningen av å beherske det gjeldende sjangerrepertoaret. Strategier for å romme barns erfaringer når de er ukjente for personalet, krever tid. Denne tiden ser ut til å være mindre tilgjengelig når det er barn i barnehagen som tilbyr personalet kommunikasjon bygget på et felles kulturgrunnlag. I en annen artikkel (Giæver 2018) har jeg beskrevet hvordan personalets samhandlinger med barn som er på et tidlig stadium i sin norske språkutvikling, utgjør en avansert fortolkende sjanger der kroppsspråk og alternativt bruk av verbalspråk er viktige ingredienser. Dette var kommunikasjonsfærer som krevde tid og konsentrasjon, noe som var mer tilgjengelig i de to barnehagene der nesten alle barna hadde erfaring fra flere land enn Norge. Det ser ut til å være disharmoni mellom sjangrene der barn posisjonerer seg gjennom å fremsette norske temaer som er kjente for personalet, og sjangre som innebærer forhandlinger om noe som ikke er kjent, og som krever tid, kroppsspråk og tolkning. Fordi den fortolkende sjangeren som inkluderer barn som er nye i norsk, er mer uforutsigbar og krevende, kan det se ut til at personalet ubevisst velger en sjanger basert på norskhet når det er mulig. To av observasjonene beskriver barn som gikk inn i kroppslig samhandling som personalet ikke var en del av, når den gjeldende sjangeren virket ekskluderende på dem. Det vil si at ekskluderingen førte dem inn i non-verbal kommunikasjon til tross for

rammeplanens intensjoner om at barnehagen skal bidra til aktivt å fremme barns norsk-språklige kompetanse.

Imidlertid var det ikke tilstrekkelig å beherske norsk språk flytende for å delta i kommunikasjonssfærene. Bundgaard (2006: 141) hevder at barnehagen er influert av dominerende kulturelle forventninger. Det så ut til at det først og fremst var det dominerende felles kulturgrunnlaget som fikk kommunikasjonssfærene til å virke ekskluderende. Amete er eksempel på et barn som snakket norsk flytende, men som allikevel ble henvist til mindre dominerende posisjoner når temaene som ble presentert, ikke ga gjenklang hos henne. Det felles grunnlaget som Bakhtin (1998) fremhever som viktig for å opprettholde kommunikasjonssfærene, ble ustabil, uavhengig av norsk språknivå. Som Bakhtin (1998: 10) hevder, har det vi kommuniserer utgangspunkt i noen forventninger andre gir oss. Responsen personalet (og jeg) ga barna som presenterte et norsk erfaringsgrunnlag eller som behersket samtalesjangrene på en måte som ga dem trygghet til å posisjonere seg, kommuniserte indirekte forventninger om at de skulle delta og bidra i kommunikasjonen, mens det motsatte ble kommunisert til barna som hadde andre erfaringer.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg vist til to viktige kriterier for å oppnå dominerende posisjoner i barnehagens kommunikasjonssfærer: barna må ha erfaringer knyttet til en særegen form for norsk kultur, og de må henvende seg til personalet gjennom en sjanger de er familiære med. Analysene viser at det ikke nødvendigvis er verbale språkferdigheter som avgjør posisjon, det dreier seg også om å kunne innfri de kulturelle forventningene som stilles. Observasjonene antyder at de erfaringene barn som har forankring i et norsk kulturgrunnlag tar med seg inn i barnehagen, bekrefter og opprettholder et felles grunnlag som kan gjøre det vanskelig å gi plass til

nye perspektiver. Fordi maktforhold knyttet til norskhet i liten grad er artikulert blant pedagoger og i pedagogisk planverk (jf. Thun 2015), er det en utfordring å lokalisere hvilket grunnlag som inkluderer eller ekskluderer barn fra kommunikasjonssfærene.

Som Blommaert (2013) påpeker, er det i et hypermangfoldig samfunn mulig å få full innsikt i hverandres erfaringer og tolkninger av verden, og derfor kan det være en utfordring for personalet å være forberedt på om en kommunikasjonssfære vil virke inkluderende eller ekskluderende. Det vil ikke være mulig å forutse hvordan ulike temaer og tradisjoner som presenteres i barnehagen, vil gi gjenklang hos hvert enkelt barn, fordi de har så ulike erfaringer. Imidlertid er det mulig å være bevisst på at det finnes et dominerende kulturelt grunnlag i barnehagen som stemmer mer med noen barns erfaringer, enn med andres. Barn som finner gjenklang i dette grunnlaget, ser ut til å utvikle en trygghet til å posisjonere seg dominerende i kommunikasjonssfærer som oppstår i barnehagen. Ved å se på hvilke valg man har om å utvide barnehagens kulturelle rom, kan man gi plass til nye erfaringer, for eksempel i form av alternative leggeritualer om kvelden, eller opplevelser av å være på ferie hos familie i et land langt borte. Barnas mangfoldige bakgrunner kan også bidra til et romsligere syn på et sunt matpakkemåltid dersom personalet er bevisst på at de kan velge å gi det plass. Jeg ser det som et av barnehagens viktigste mål å utvikle sjangere som gir gjenklang hos alle barn, og som kan bidra til å utvikle et videre felles grunnlag for kommunikasjon.

Referanser

- Bakhtin, M. M. 1998. *Spørsmålet om talegenrane*. M.R. Slåtteid, oversatt. Bergen: Ariadne forlag.
- Birkeland, L. 2001. *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Blommaert, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bundgaard, H. 2006. Et antropologisk blik på kultur. I: M.S. Karrebæk, red. *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Corsaro, W. A. 1990. The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. I: G. Duveen og B. Lloyd, red. *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press: 11–26.
- Fangen, K. og Lynnebakke, B. 2011. Tre oppfatninger av norskhet: Opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag* 41(3–4): 133–155.
- Giæver, K. 2018. Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen. I: S. Østrem, red. *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 106–123.
- Greve, A; Kristensen, K; Wolf, K.D. 2018. Lekens status og vilkår i barnehagen. I: S. Østrem, red. *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 86–104
- Heath, S. B. 1982. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11(1): 49–76.
- Johannessen, L. E.; Rafoss, E.F.; Witsø, T. og Rasmussen, E. B. 2018. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. og Samuelsson, I.P. 2008. *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalkman, K.; Hopperstad, M.H; Valenta, M. (2017). "Do you want this?" Exploring newcomer migrant girls' peer reception in Norwegian day care: Experience with social exclusion through the exchange of self-made artefacts" *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(1): 23–38.
- Kulset, N. B. 2018. Språk via sang. I: S. Kibsgaard, red. *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Leos lekeland. U.Å. Tilgjengelig fra <https://www.leoslekeland.no/>
- Nilsen, R. D. 2015. Vi-felleskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom. I: A. Greve og M. Øksnes, red. *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Okely, J. 2012. *Anthropological practice: fieldwork and the ethnographic method*. London: Bloomsbury Academic.
- Sadownik, A. 2018. Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (6): 956–971.
- Schousboe, I. 2013. The structure of fantasy play and its implications for good and evil games. I: I. Schousboe og D. Winther-Lindquist, red. *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives*. Vol 8. Dordrecht: Springer: 13–27.
- Seeberg, M. L. 2003. *Dealing with Difference: Two Classrooms, Two Countries: a Comparative Study of Norwegian and Dutch Processes of Alterity and Identity, Drawn from Three Points of View*. Doktoravhandling 18/2003. Bergen: Universitetet i Bergen
- St. meld. nr. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

- Thun, C. 2015. Grenser for norskhet? – Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(3-4): 194–207.
- Vassenden, A. 2011. Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag* 41(3-4): 156–182.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024–1054.
- Zachrisen, B. 2015. *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Forfatterpresentasjon

Katrine Giæver er ph.d-stipendiat ved Høgskolen i Innlandet / universitetslektor ved OsloMet. Katrine er utdannet førskolelærer og har tidligere arbeidet som rådgiver på Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring og i Kunnskapsdepartementet. Hennes forskningsinteresser er språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Artikkelen er del av hennes ph.d-studium. Email: katrine.giaever@inn.no / kagi@oslomet.no

Hur tänkte du nu? Digitala verktyg och kollegiala lärprocesser i förskolan

Karin Forsling

Sammanfattning

I artikeln analyseras förskollärares kollegiala lärande i relation till barns användande av digitala lärverktyg i förskolan. Studien utfördes under ett utvecklingsarbete i två svenska förskolor där funktionen kamera på datorplattor användes för lärande. Studiens syfte var att undersöka hur pedagoger kan förstå, förändra och förbättra lärsituationer där digitala verktyg användes under handledning av en filmpedagog, en medforskande förskolekollega och en forskare. Resultaten visar hur fem engagerade pedagoger, utan särskild vana eller intresse för digitala verktyg, börjar använda datorplattor i förskolan som lärverktyg för att nå läroplansmål som handlar om kommunikation. Den i studien använda designbaserade experiment-modellen bygger på designorienterade teorier. Det designbaserade experimentet ledde till en fördjupad reflektionsyta för pedagogerna – en mötespunkt för kollegiala lärprocesser som kan bidra till förskoleutveckling.

Nyckelord: Förskoleutveckling, digitala verktyg, kollegialt lärande, designorienterad teori, designbaserat experiment, transformationskompetens

What were your thoughts just now? Digital tools and collegial learning processes in preschool

Abstract

The study analyses collegial learning of preschool teachers in relation to children's use of digital learning tools in preschool. The purpose of the study was to investigate how preschool teachers can understand, change and improve learning situations where digital tools are used under the supervision of a film teacher, a collaborative preschool colleague, and a researcher. The results show how five dedicated teachers, without any special interest in digital tools, start using tablets in preschool as a learning tool to achieve the curricula goals of communication. The design-based experiment model used in the study is based on design-oriented theories. The design-based experiment led to an in-depth reflection area for the teachers, a meeting place for collegial learning processes, which can lead to preschool development.

Keywords: Preschool development, digital tools, collegial learning, design-oriented theory, design-based experiments, transformation competences

Introduktion

Timperley (2013) betonar att kollegialt lärande är betydelsefullt när det gäller framgångsrikt arbete i förskolan. Forskning visar på hur per-

sonlig och professionell utveckling hänger samman, att det är nära relaterat till hur kunskaper används i praktiken och om det finns

stödstrukturer i verksamheten (Forsling 2017; Klerfelt 2007; Letnes 2017; Rönnerman 2013). I en tid när utveckling av digital kompetens ligger högt på agendan kan en tvärvetenskaplig utgångspunkt ge goda förutsättningar för pedagogiskt-teknologiskt arbete i förskolan. Det kan handla om förskollärarens egen digitala kompetens, förmåga att leda verksamheten, att integrera digitala verktyg och resurser i undervisningen samt att ha ett kritisk och ansvarsfullt förhållningssätt till användningen av digitala verktyg. Vidare handlar det om en utvidgad didaktisk kompetens.

I föreliggande artikel beskrivs och analyseras förskollärares kollegiala lärande i relation till barns användande av digitala lärverktyg i två svenska förskolor i en mindre mellansvensk kommun. Studien utfördes under ett utvecklingsarbete som påbörjades 2015 där funktionen *kamera på datorplattor* användes för lärande. År 2017 anställde kommunen en filmpedagog för att i fyra förskolor arbeta med mediepedagogik enligt ABC-modellen¹. I samband med detta genomförde jag hösten 2017 en forskningsstudie i två av förskolorna för att följa filmpedagogens och en medforskande förskollärares arbete med digitala verktyg och dess konsekvenser för pedagogernas lärande.

Studien organiserades i två spår. Förskolan Maskrosen, som ligger i ett litet samhälle i utkanten av kommunen, blev studiens spår 1. På Maskrosen hade man sedan några år organiserat alla femåringar i en grupp, med två ansvariga förskollärare, Helena och Mimmi. Under studiens gång fanns mellan 10 och 15 barn i gruppen. Filmpedagogen, Eva, ledde de digitala aktiviteterna, fotopassen.

Den andra förskolan, Lille Skutt, blev studiens spår 2. Förskolan Lille Skutt ligger centralt i huvudorten och tar emot barn från 1 till 5 år med en personalblandning av förskollärare och barnskötare. På Lille Skutt deltog pedagogerna Mia, Kajsa och Ulla. Av förskolans fyra- och fem-årsgrupp ingick fem barn i studien. Mia, den medforskande förskolläraren ledde passen tillsammans med Kajsa och Ulla.

Syfte och frågeställning

Studiens syfte var att undersöka hur förskolans pedagoger genom ett kollegialt experimenterande förhållningssätt kan förstå, förändra och förbättra lärsituationer där digitala verktyg används. Arbetet genomfördes under handledning av en filmpedagog, en medforskande förskolekollega och en forskare. Forskningsfrågan formulerades enligt följande: *Hur kan kollegiala läroprocesser hjälpa förskolans pedagoger att förstå, förändra och förbättra lärmiljöer och lärsituationer där digitala verktyg används?*

Eftersom studiens informanter var såväl förskollärare som barnskötare, kommer de i artikeln fortsättningsvis i generella sammanhang att benämnas pedagoger.

Designorienterad teori

Studien bygger på designorienterad teori vilken utgår från sociala teorier, såsom socialsemiotik och multimodalitet (Kress och van Leeuwen, 2001). Design teorin har ursprung i frågor kring hur nya kommunikativa villkor i en allt mer digitaliserad omvärld påverkar förutsättningarna för kunskap och lärande (jfr. Selander 2009; Åkerfeldt 2014; Jewitt 2009). Lindstrand (2006) menar att man genom ett designorienterat perspektiv på lärande öppnar upp för möjligheterna att se själva läroprocessen av hur vi förstår något.

Didaktisk design, eller design för lärande, kan enkelt beskrivas som formgivning av undervisnings- och läroprocesser med fokus på att någon får möjligheten att tillägna sig kunskap och färdigheter (Andreasen 2008). Didaktisk design inbegriper flera agenter med olika roller och i förskolan kan till exempel både lärare och barn vara designers (Gynther 2010). Pedagogerna är en agent som aktivt väljer vilka teckensystem som ska användas för att gestalta undervisning. Valet av gestaltningssätt är betydelsefullt för att handlingen ska betraktas som meningsfull eller inte (Selander och Kress 2010).

Frågan om meningsskapande hör samman

med pedagogens förmåga till didaktisk flexibilitet, samt vilka resurser agenterna använder sig av i olika situationer, hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande, hur de designar och redesignar information i de egna meningsskapande processerna (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2012). Forsling (2017) benämner i sin avhandling denna didaktiska flexibilitet *transformationskompetens* – i betydelsen en förmåga att använda olika lärverktyg vid olika lärtillfällen och skeden. Transformation innefattar summan av skeenden, förändringar och handlingar som ger en beredskap för utmaningar som kan uppstå. Transformationskompetens innefattar den didaktiska flexibilitet som handlar om såväl personers individuella olikheter, som om olikheter mellan olika lärverktyg (jfr. Forsling 2017; Rose och Meyer 2002).

Lund och Hauge (2011) pekar på vikten av att lyfta kollektiv aktivitet och aktörernas avsikter. Didaktisk design kan därigenom definieras och förstås som en social praktik som prioriterar agenskap, dynamik och objekt före innehåll och metod. I dessa praktiker ska kontinuerliga tillfällen för alla deltagares reflektioner finnas – tillfällen för design, iscensättning och utvärdering.

Från designorienterad teori har analysens bärande begrepp: *agenskap*, *flexibilitet* och *kollektiv aktivitet* hämtats.

Områdesöversikt

Översikten inleds med den digitala teknikens införande i den svenska förskolan ur ett jämställdhets- och demokratiperspektiv. Vidare lyfts pedagogens roll och hur olika synsätt på digital verksamhet i förskolan kan få konsekvenser för lärande.

Digital teknologi i förskolan – en jämställdhets- och demokratiaspekt

IT (informationsteknik) infördes i den svenska förskolans läroplan ur en jämställdhets- och demokratiaspekt. Förskolan skulle erbjuda datorer eftersom tillgången i hemmen var varierande. Användandet av IKT (informations- och

kommunikationsteknologi) i förskolan sågs utifrån tre aspekter. Inlärningsaspekten innebär att användandet gav variation och förändring av arbetssätt och förändring i relationen barn-pedagog. Nya möjligheter för barn i behov av särskilt stöd erbjöds. Arbetslivsaspekten handlade om näringslivets och samhällets syn på att förskolan ska förbereda barn inför framtida yrkesliv. Demokratiaspekten innefattade allas rätt till likvärdig utbildning (Brodin och Lindstrand 2003). När datorplattformarna började användas i de svenska förskolorna i början på 2010-talet, uppstod dock stora skillnader i användandet mellan och inom olika förskolor. Det handlade om pedagogiskt förhållningssätt, personalens attityd och kompetens (Grönlund m.fl 2014; Kjällander 2014). Den generella tillgången till digitala verktyg, och användningen av dem bland barn och unga, skiljde sig åt även utifrån kön, socioekonomisk bakgrund och andra demografiska variabler.

Digital kompetens

Digital kompetens är en av åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande (Europaparlamentet, 2005). Digital kompetens bygger på grundläggande IKT-färdigheter vilket innebär att man ska kunna hämta fram information, bedöma, lagra, producera och kommunicera med och genom digitala medier. Det handlar om kreativitet och innovation, men också om etik och juridik. Thomas (2011) betonar att digital kompetens inte enbart handlar om verktyg, utan även om vårt sätt att tänka kritiskt kring texterna som skapar vår värld, vår identitet och kultur. Internationell forskning försöker identifiera vad teknologin gör med barns kulturella konstruktioner. Det kan handla om frågor som berör hur lärande går till i digitala miljöer, samt på vilket sätt och var lärandet sker (Jernes 2013; Klerfelt 2007; Marsh 2010).

Pedagogens roll

Klerfelt (2007) beskriver hur pedagogerna i förskolan gav barn möjlighet att bidra till skapandet och utvecklandet av sin kultur – ett uppdrag i samklang med den då liggande läroplanens

intention att införa: multimedia och informationsteknik som verktyg i skapande processer och i tillämpning (Lpfö98). Klerfelt (2007), liksom Ljung-Djärf (2004), lyfter vidare diskrepansen mellan yngre och äldre förskollärares kunskaper, förhållningssätt och kompetens inom området. De belyser förskollärares osäkerhet i förhållande till datorer som interaktiva lärandeverktyg och pedagogernas oro för hur de skulle balansera förskolans traditionella verksamhet och förståelsen för barns mediekultur. Det handlar om en didaktisk flexibilitet (Forsling 2017, 2019). Forskning visar på hur miljöer med pedagoger utan vana eller motivation att använda digitala verktyg inte heller uppmuntrar barnens användande. Barnens möjligheter till kunskapande och utvecklande av digital kompetens som meningsskapande verktyg, blir därmed begränsade (Linderoth 2004; Ljung-Djärf 2004).

En vidgad didaktisk kompetens

I den svenska förskolans läroplan (Lpfö18) är digital kompetens idag mer tvingande framskrivet än tidigare. Det handlar om att utifrån didaktiska dimensioner förstå varför tekniken används och att vara öppen för konsekvenserna av såväl handhavandet som den didaktiska designen (Forsling 2019). Wengelin och Nilholm (2013) hävdar att lärarna bör kunna besvara den svårare och mer komplexa didaktiska frågan *varför*, något som enligt dem skulle visa på förståelse och användande av ett vidgat didaktiskt begrepp. Utifrån ett vidgat didaktiskt begrepp ställs större krav på läraren än utifrån ett smalare didaktikbegrepp där lärarens uppgift förenklat blir att känna till de effektivaste metoderna för att uppnå undervisningsmålen, det vill säga *hur* detta görs. Utifrån ett vidgat didaktikbegrepp ingår det i lärarrollen att läraren är mer insatt i forskning och att lärarna måste vara mer reflekterande.

Att forma förutsättningar för pedagoger

Pedagogens roll i relation till barnen vid dataplattan uppmärksammas som en viktig faktor för meningsskapande (Kjällander 2011). Pedagogen behöver dock stöttor för att kunna

designa och iscensätta digitala lärmiljöer. Lärarens syn på barn och kulturella samspel är viktiga utgångspunkter för att skapa interaktiva lärandemiljöer. Först då arbetet med de digitala verktygen blir meningsfulla i barns ögon, öppnas möjligheter för kreativitet och lärande (Kjällander 2011; Klerfelt 2007). Barnen blir då kompetenta agenter i det egna sammanhanget och i deras egna sociala och kulturella miljö (Rönnerberg 2008).

Det svenska Skolverkets IT-uppföljning (Skolverket 2016) visar att det finns ett stort behov av kompetensutveckling inom digitaliseringsområdet i förskolan. Yttre förutsättningar, som kompetensutveckling och ledning av kvalitetsarbete, inverkar på vad som händer inom förskolan gällande professionell utveckling och kunskapsutveckling (Rönnerman 2013). Det är dock av vikt av att kompetensutveckling är centralt understödd och helst ska ha inslag av extern expertis (Skolverket 2014). Timperley (2013) betonar att kollegialt lärande är av betydelse när det gäller att arbeta framgångsrikt i förskolan. Kollegial fortbildning påverkar såväl lärare som barn.

Teknikpanik?

I en tid där man kan tala om en digital explosion bör det nämnas att synen på små barns användande av teknologi är långt ifrån homogen. Användandet i förskolan möts av såväl motstånd som entusiasm (Forsling 2017). Viss kognitiv forskning belyser exempelvis farorna med små barn och skärmtid (Nutley 2019). Annan forskning visar på såväl positiva som negativa utmaningar med att använda digitala verktyg i förskolan (Nilsen 2018), och åter andra studier belyser framgångsrika exempel på förskolans digitala verksamheter (Kjällander 2011; 2014).

I medierna pågår en polariserande debatt som på intet sätt är ny. Redan på 1920-talet ansågs filmens flimmerbilder framkalla nervösa psyken och överansträngd fysik. Barn som lyssnade på kriminalserier på radio blev glåmiga och sömnlösa och på 1960-talet fick

barn så kallade tv-ben och latmaskhjärta på grund av tv-tittande. Under 1980-talet höjdes varnande röster gällande små barn och tv-tittande (Rönnerberg 2008). Tv-nacke, fyrkantiga ögon och tv-epilepsi var åkommor som för mycket tv-tittande kunde åstadkomma.

Idag diskuteras i de svenska förskolorna begreppet *skärmtid*, som uppmärksammades i samband med den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö18, som trädde i kraft den 1 juli 2019. I en kartläggning av digitaliseringen i förskolorna i en större svensk kommun visar sig föräldrarnas oro för att barnen ska utsättas för en utökad skärmtid (Forsling 2019). Förskollärarna i studien visar å sin sida frustration över att de inte fullt ut kan bemöta föräldrarnas oro genom att beskriva och stå för det arbete de gör med digitala verktyg för lärande.

Metod

Designbaserad experiment-metod (DE) användes eftersom en avsikt med studien var att metoden skulle leda till fördjupade reflektionsmöjligheter för pedagogerna. Konkret innebar metoden att personalgrupperna på de två förskolorna tillsammans med forskaren och den medforskande kollegan designade lärsituationer där digitala verktyg användes för lärande. Designen och iscensättningen förändrades, re-konfigurerades i takt med att studien fortskred. Det kunde till exempel handla om organisatoriska, pedagogiska och/eller personliga orsakssammanhang.

Designbaserat experiment som metod

Designbaserade forskningsmetoder används allt oftare inom lärandeforskningen. Metoderna möjliggör studier av komplexa system och processer. Genom interaktion mellan fler variabler, för forskaren både kända (förutsedda) och okända (oförutsedda), kan utforskandet bli mer oförutsägbart och experimentellt (Brown 1992; Collins 1992). I föreliggande studie användes designbaserad experimentmetod (DE), en kvalitativ metod där det experimentella ligger i forskarens och

medforskarnas öppenhet inför det oväntade samt deras flexibilitet och didaktiska transformationskompetens. Designbaserad experimentforskning innebär att den experimentella konstruktionen, designen, alltid genomgår förändringar och modifieringar under pågående studie. En design kan transformeras och förbättras utifrån en experimentell förändring. Förändringen av iscensättningen kan också ändra väg för uppnåendet av studiens syfte, eller generera data som i den ursprungliga designen inte var möjliga (Bannan-Ritland, Gorard, Middleton och Taylor 2008).

DE är en forskningsmetod som gör att gapet mellan teori och praktik går att överbrygga. Lärarna får teoretiska redskap med vilka de kan förstå och utveckla sin praktik (Carlgren 2011). Att de deltagande lärarna i ett DE i hög grad är subjekt i forskningsprocessen, innebär att deras beprövade erfarenhet och tysta kunskap kompletterar teorin. Det betyder vidare att teorin får en förankring och anknytning till det direkta pedagogiska arbetet med dess komplexitet. Studiens resultat är inte generaliserbara men väl överföringsbara. Motsvarande upplägg är mycket möjliga att genomföra på andra förskolor vare sig det sker i Sverige eller i andra delar av Skandinavien.

Urval, information och samtycke

En förskolechef valdes ut för att delta med två förskolor. Valet gjordes dels utifrån filmpedagogens verksamhet på den ena förskolan under hösten 2017, dels utifrån medforskarens möjlighet att medverka på den andra förskolan under samma tidsperiod. Den medforskande förskolläraren Mia valdes ut av sin chef då hon visat intresse för såväl skolutveckling och forskning om användandet av digitala verktyg i förskolans verksamhet.

Kontakt togs med vårdnadshavare vilka efter att ha tagit del av muntlig och skriftlig information om studien och dess syfte, skriftligt godkände att barnen fick delta.

Fyra förskollärare samt medforskande förskollärare Mia var huvudinformanter i studien.

Fjorton situationer där digitala verktyg användes studerades. I de observerade passen deltog 25 barn i åldrarna 4 till 5 år.

Datinsamling

Datinsamling skedde genom observationer, intervjuer och reflekterande samtal i de två spåren. Dokumentationen genomfördes som fältnoteringar, fotografering samt ljud- och filminspelningar. En mobiltelefon utan internetuppkoppling och en digital kamera användes för inspelning av film och samtal. Detta metodologiska val erbjöd ett sätt att inte låta teknologin vara för påträngande i de många gånger små utrymmen där studien genomfördes i (jfr Heath 2011). Datamaterialet sparades på en extern hårddisk.

Datinsamling på Maskrosen

Under observationerna i spår 1, på förskolan Maskrosen, där filmpedagogen Eva ledde passen, filmade Mia och jag aktiviteten med varsin kamera. Jag valde ur filmmaterialet ut sekvenser som användes i nästa steg för personalgruppens diskussion och reflektion till nästkommande pass. Reflektionstillfällena låg mellan en och åtta dagar senare, beroende på logistik. Detta förfarande upprepades vid sju tillfällen, alltså sammanlagt fjorton träffar. Förutom dessa tillfällen dokumenterades uppstart och återkoppling med pedagogerna, Mimmi och Helena. Under reflektionsrundorna gjorde Mia anteckningar som sedan transkriberades.

Datinsamling på Lille Skutt

Under observationerna i spår 2, på förskolan Lille Skutt, där Mia ledde passen, filmade ömsom jag, ömsom någon i personalgruppen. I direkt anslutning till passet valde jag tillsammans med Mia och personalgrupp ut filmsekvenser som underlag för personalgruppens diskussion och reflektion. Detta förfarande upprepades under sex tillfällen. Förutom dessa tillfällen dokumenterades uppstart och återkoppling med pedagogerna Kajsa, Ulla och Mia. Under reflektionspassen turades Mia och

hennes kollegor om att ta anteckningar. Dessa anteckningar användes för dokumentation och som utgångspunkt för uppföljande diskussioner i pedagoggruppen. Jag fotograferade och förde anteckningar, alternativt spelade in samtalen, under reflektionspassen. Datamaterialet transkriberades av medforskande förskollärare och forskare och sammanställdes sedan till löpande text.

Forskare och medforskare

Observation som metod har både för- och nackdelar. Ambjörnsson (2004) påpekar att forskarens närvaro blir en del av det som undersöks och att detta påverkar både skeenden och resultat. Min person och min bakgrund får betydelse, inte bara för hur studien designas utan även hur den tolkas, vilka val som görs och hur studien kan förstås.

Jag, som forskare, designade tillsammans med medforskande förskolläraren Mia en institutionell inramning utifrån ett teoretiskt perspektiv och ett metodologiskt anslag – i det här fallet designorienterad teori och designbaserat experiment. Den didaktiska designens syfte att ge möjlighet att tillägna sig kunskap och färdigheter handlade i det här fallet om stöttor och förebildlighet i den sociala praktiken.

Den medforskande förskolläraren Mia var anställd som förskollärare på Lille Skutt och hon fick lov att lägga 20 % av sin tjänst på forskning. Mia samarbetade med forskaren genom hela studien. Hon fick tillfälle att genomföra inspelning, filmning, fotografering och transkribering. Mias inledande roll på Lille Skutt var att leda barngruppen vid passen och modellera en struktur för kollegorna. På eget initiativ inledde Mia en fredagsreflektion med kollegorna med fokus på det som hänt under passen och de efterföljande reflektionsrundorna, relaterat till förskolans pågående undervisningsteman. Mias bidrag i studien var betydelsefullt och hennes medverkan och verksamhetens utveckling var beroende av hennes kollegors positiva inställning till hennes roll. DE-upplägget med alla deltagarnas tydliga medverkan möj-

Tabell 1 redovisar hur de designteoretiska begreppen användes för att analysera data.

Analysbegrepp	Visar sig i materialet som
Agentskap	Aktörerna (här fokus på pedagoger) och deras olika roller som ger agentskap i sociala samspel.
Flexibilitet	Hur aktörerna använder sig av olika resurser i olika situationer; hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande; hur de designar och redesignar information i meningsskapande processer.
Kollektiv aktivitet	Interaktionen, den kollektiva aktiviteten, mellan individer samt mellan individer och artefakter. Hur ämnesinnehåll konstrueras.

liggjorde denna tillåtande inställning.

Analys

Analysen av det samlade datamaterialet skedde genom kvalitativ tematisk innehålls-
analys, en meningsskategorisering (Ryan och
Bernhard 2003). Den tematiska analysmeto-
den utgick från såväl ett induktivt som ett
deduktivt förhållningssätt. Utifrån det indu-
ktivt förhållningssättet tematiserades icke
förutbestämda kategorier och subkategorier
utifrån informanternas mening bärande ut-
sagor (Jfr Graneheim och Lundman 2018).
Analysen startade vid första genomgången
av materialet för att få en känsla för helheten
(Kvale och Brinkmann 2014; Denscombe 2009).
I det andra steget inledde jag en utforskning
av materialet och letade efter återkommande
teman. I det tredje steget kodades data och
grupperades till teman. Då påbörjades också
den inledande tolkningen av materialet och
det fortsatte in i steg fyra då jag jämförde mina
tolkningar med alternativa förklaringar. I den
deduktiva delen av analysen utgick jag från
redan förutbestämda teman och teoretiska
begrepp som datamaterialet kopplades till
(Jfr Loseke, 2013). Då datamaterialets teman
handlade om pedagogerna och deras olika rol-
ler som gav agentskap i socialt samspel och in-
teraktion – den kollektiva aktiviteten – kändes
valet av designteori som ett verktyg för fortsatt
analys naturligt. Därifrån hämtades analysens
bärande begrepp: *agentskap*, *flexibilitet* och *kol-
lektiv aktivitet* (Forsling 2017; Elm Fristorp 2014;
Jewitt 2009; Kress 2009; Leijon och Lindstrand
2012; Lund och Hauge 2011; Selander och
Kress 2010)

Analysens båda delar avslutades i och med
att empirins centrala teman knöts samman i
en deskriptiv utsaga (jfr Denscombe 2009), vil-
ken gestaltas i resultatdelens teman.

Etiska reflektioner

Studien utfördes enligt Vetenskapsrådets etiska
riktlinjer (2017) samt Dataskyddsförordningen
(GDPR). Kommunen, förskolorna, alla infor-
manter och alla deltagande barn har pseu-
donymiserats, enligt GDPR, artikel 89, dvs. att
personuppgifter behandlas på ett sätt som gör
att de inte kan kopplas till en specifik person
utan att kompletterande uppgifter används
(t.ex. en kodnyckel). Personuppgifterna har i
studien förvarats skilt från dessa komplette-
rande uppgifter.

Pedagoger och föräldrar har informerats
om studiens syfte och upplägg. De lämnade
samtyckesblanketter och var informerade om
att de när som helst och utan att ange orsak
kunde dra tillbaka sin medverkan under forsk-
ningsprocessen. Inga känsliga personuppgifter
har samlats in. Allmänna personuppgifter som
samlats in kommer inte att användas till annat
ändamål än det som anges i samtyckesinfor-
mationen.

Under insamlingen av datamaterialet har
barnen varit intresserade och välvilligt inställda
till vår närvaro och till att bli filmade. Fokus vid
studiens videoobservationer låg inte på indivi-
derna utan på interaktionen och dess samman-
hang. Det är dock viktigt att beakta de etiska
aspekterna kring barns delaktighet i studien.
Även om vårdnadshavarna gett sin tillåtelse för
barnet att delta, var vi hela tiden lyhörda och
uppmärksamma på barnens eventuella signa-

ler om obehag vid dokumentationstillfällena. Vid något enstaka tillfälle uppstod en situation där vi valde bort att filma. Det handlade då snarare om ett barns frustration i ett vardagligt sammanhang än något som var relaterat till studien. Som forskare kan jag aldrig avsäga mig ansvaret att beakta barns integritet. Det är varje gång i mötet med barnet som frågan måste ställas.

Resultat

Resultatpresentationen inleds med deskriptiva redovisningar av två reflektionsrundor; en på Maskrosen och en på Lille Skutt. Efter detta presenteras resultaten utifrån analysens designteoretiska teman: *agenskap, flexibilitet* och *kollektiv aktivitet*.

Maskrosen: " Det trodde jag inte att jag hade sagt, men det hade jag ju."

Filmpedagogen Eva ledde passen på Maskrosen och Helena och Mimmi turades om att vara ledare under Evas handledning. Jag och Mia observerade och filmade och några dagar senare återkom vi på kvällstid för att göra reflektionsrundan med Mimmi och Helena. Vid det här tillfället var inte Eva närvarande och pedagogerna hade själva designat passet och planerat reflektionsrundan direkt efter passet.

I femårsgruppen på Maskrosen arbetade man med temat Granen, vilket innefattade bokstavsarbete. Under studien valdes följande lärandemål ut för arbetet med datorplattorna:

Förskolan ska sträva efter att varje barn visar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa. (Lpfö 98, rev.16)

Fotopasset

Barngruppen sitter på den blå runda mattan i sitt lilla hemrum tillsammans med Mimmi och Helena. Mimmi gör en introduktion. Hon läser med inlevelse om uppdraget som barnen fått i ett brev nämligen att fotografera sådant

som börjar på D. Helena sitter med och sedan tar hon sin del av gruppen och går in och gör en annan aktivitet i ett intilliggande rum. Efter halva tiden kommer Helena och hennes grupp tillbaka och Mimmi tar sina barn och går till det angränsande rummet. Båda barngrupperna visar stort intresse och fokus under fotopasset. De går runt i rummet, pratar, diskuterar och fotograferar. Några barn vill ha lite stöd av pedagogen och emellanåt ser pedagogen till ett barn lite extra. Vissa barn tar riktigt lång tid på sig för att få den bild de vill ha medan andra snabbt sätter sig på mattan igen, nöjda med sina bilder. Vid utställningen (visningen på mattan) berättar barnen i tur och ordning om vad fotot föreställer och på vilken plats de har fotograferat. De andra barnen och pedagogen ställer följdfrågor.

När passen är gjorda samlas alla barnen igen. Vissa av dem ska gå vidare till en annan avdelning medan andra ska gå hem.

Reflektionsrundan

Innan vi tittar på filmerna frågar jag om det var något speciellt som pedagogerna reagerat på under passen. Mimmi beskriver att hon önskade att hon gett ett barn lite mer tid. Både Helena och Mimmi reflekterar över sin nyvunna säkerhet i arbetet och att de vågat släppa kontrollen genom att låta barnen vara mer fria i sitt utövande.

Vi tittar på sekvenser från Helenas pass. Helena berättar att hon ser hur tre barn verkar tänka lite lika och att det fjärde barnet går sin egen väg:

Han spånar lite själv. Och han väljer att ta ner doktorslådan där, för att den börjar på d. Han är väldigt finurlig.

Helena uppmärksammar barnet som behövde lite mer tid. Hon betonar att han hade behövt vägledning. Mimmi och Helena diskuterar barnens och Helenas agerande i filmsekvenserna. Helena noterar att sådant som hon inte upplevde i passet blir synligt i sekvenserna:

Det kan man ju se på filmen nu, det märkte jag inte där och då. Han står ju och resonerar väldigt mycket med sig själv och pratar och fick med M lite grann i tänket. Just hans sätt att bearbeta och diskutera både med sig själv och kompisen bredvid.

Vi fortsätter med filmsekvenser från Mimmis pass. Helena noterar skillnaderna mellan barnen, och hon tycker att det är lätt att missta sig på vad som egentligen händer. Pedagogerna diskuterar flickan som verkat ofokuserad under passet men som i filmsekvenserna ses med stor koncentration studera sina händer som hon upptäckt i datorplattans kamera. Vidare upptäcker Mimmi hur hon själv ger barnen bekräftelse i deras frågor och att barnen därigenom blir säkra i uppdraget.

Mimmi och Helena plockar fram post-it-lapparna där läroplansmålen är uppskrivna. De skriver ned sina reflektioner i relation till målen. Mimmi menar att barnen har fått möjlighet att utmana sig själva och att de gemensamt fått redovisa, tolka och samtala om bilder, texter och bokstäver. Helena påpekar att barnen har förklarat hur de har tänkt om sin bild och att de även reflekterat över kompisarnas bilder:

Det inte bara är hur de själva tänker, utan de har även kommit dit att de kan diskutera en bild, även kompisens bild. De kan formulera hur de tänker. De har fått igång diskussionen.

Mimmi uppmärksammar att barnen har fått en röd tråd genom arbetet och att de vet vad som ska göras:

Och de kommer in och det första de gör är att sätta sig vid paddorna och får igång kameran, inväntar det de ska göra, utför uppdraget, går tillbaka och sätter sig, tolkar och redovisar.

Lille Skutt: "Arbetsättet skapar bra förutsättningar."

Under det studerade passet på förskolan Lille Skutt ledde medforskande förskolläraren Mia de digitala aktiviteterna. Pedagogerna hade

planerat ett barninitierat tema, Vatten, och de hade bestämt sig för följande lärandemål för arbetet med datorplattorna:

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv (Lpfö 98 rev.16).

Vid det tidigare passet hade pedagogerna gett barnen uppdraget att fotografera vatten. Ett barn hade rest sig upp och sagt: "blått...blått". Han gick in i kuddrummet och började leta efter blå föremål. Alla barnen följde honom, mumlande "blått...blått" och försökte även de finna blåa saker att fotografera. Det visade sig att alla barnen hade fotat någon form av blåa föremål som de visade upp på sina plattor vid "utställningen" på mattan. Detta överraskade pedagogerna och efter att ha sett filmsekvenserna vid det första reflektionspasset, diskuterade de vad som hade hänt och hur de skulle fortsätta nästa pass. Pedagogerna använde reflektionerna för att planera det nya passet. De diskuterade varför barnen fastnade för en färg och inte gick direkt ut till något av alla ställen där det faktiskt finns vatten på avdelningen.

Fotopasset

Kajsa och Mia sitter med de tre fyraåringarna, Julia, Emma och Ami på den runda mattan i lekrummet. Kajsa leder passet. Hon lägger tre datorplattor på mattan. Mia sitter bredvid Ami som behöver extra stöd med språk och fokus. Jag filmar.

Kajsa börjar med att återkoppla till vad de talat om under det föregående passet. Hon räknar upp barnens förslag på vad man kan göra med vatten: bada, tvätta, diska, och påminner om ord för hur vatten kan kännas; varmt, kallt. Barnen berättar att man kan bränna sig på vatten och att om det blir för kallt blir det ett isblock. Ett barn talar om en ballong som frös men sedan tinade upp. Pedagogerna och barnen pratar vidare en stund om vattnets olika beskaflenheter.

Kajsa ger barnen dagens första uppdrag: ta tre kort på vatten – utanför rummet och utan att gå in i kuddrummet. Barnen går ut och fotar. När de kommer tillbaka pratar Emma och Julia om färger på vattnet. Vid utställningen tittar de på varandras bilder och pratar om dem. Nu finns bilder på vatten med.

Kajsa ger barnen uppdraget att ta tre nya kort på vatten. Julia och Emma går ut och börjar leta upp något blått men fortsätter till vattenkranen i målarrummet där de tar många foton på vatten. De experimenterar med att ställa färgflaskor bakom vattenstrålen. Ett barn fotograferar en matta med fokus på en sjö. Ami går till toaletten och pekar på toalettstolen. Vid utställningen diskuterar barnen och pedagogerna hur vatten kan se ut. Ami försöker berättas om sitt foto. De andra väntar på att hon ska säga något. Hon tittar på Emmas foto och säger lite otydligt "vatten". Passet avslutas med att Kajsa tackar barnen för stunden.

Kajsa och Mia går till lekrummet där jag riggat för filmvisning. Jag visar filmsekvenserna och stoppar filmen när pedagogerna eller jag vill diskutera något.

Reflektionsrundan

Mia påpekar att återkopplingen från föregående fotopass var viktig eftersom det blev mer djup i samtalet. Barnen berättar mer. Barnen tänker på vatten men Kajsa undrar om barnen är osäkra på uppdraget och om de tror att pedagogerna förväntar sig något mer.

Kajsa noterar att pedagogerna själva var mer aktiva och vana. Pedagogerna diskuterar utmaningen att få Ami att berätta om sitt foto. Mia menar att Ami fick en aha-upplevelse när hon såg Emmas foto, när hon pekar på fotot och säger "vatten." De reflekterar över att Ami under passen får svårare uppdrag än vad som står i hennes utvecklingsplan och att hon ändå klarar av det.

I diskussionen kring hur målen uppnåtts under dagens pass lyfts aspekter som utforskande, fördjupad kunskap, respekt, ömsesidighet, trygghet. Mia avslutar:

Återkopplingen var bra för Ami – att kunna uttrycka sig. Vi har skapat en situation där hon får träna. De andra väntar in henne. Arbetsättet skapar bra förutsättningar.

Mia antecknar under reflektionen och sätter in anteckningarna i en särskild pärm. Vid nästkommande personalreflektion några dagar senare delar Mia och Kajsa med sig av dagens pass och reflektion. Det blir ett underlag för den av de andra förskollärarna som ska leda nästkommande pass.

Agentskap och kollegiala läroprocesser

Pedagogerna antog aktiva roller som designer i den specifika institutionella miljö som studerades. Denna form av agentskap som framträder i studiens analys hängde tätt samman med det kollegiala lärandet. Ett designorienterat perspektiv på lärande öppnar upp för möjligheterna att se själva läroprocessen av hur vi förstår något (Lindstrand 2006). I analysen framträder hur pedagogerna blir medveten om sig själva och varandra i arbetet med de digitala verktygen.

Reflektionsrundornas roll

Under studiens reflektionsrundor på förskolorna uppstod kollegiala läroprocesser. Det påverkade i sin tur tryggheten, förhållningssättet och det konkreta arbetet i arbetslaget och i barngrupperna.

Vi kompletterar varandra, blandar våra kunskaper, lär känna varandra, förhållningssätt och barnsyn. Vi blir väldigt samspelade. Vi vet hur våra kollegor tänker om olika situationer och då är det lätt att ta stöd och pusha varann. Och läsa av både varandra och barngruppen. Det blir ett väldigt bra lärande tack vare reflektionerna. Det var också bra att någon i arbetslaget (Mia) hade extra kunskap. (Kajsa)

Att bli medveten om sig själv och sina kollegor i de filmade sekvenserna och reflektera skapade en större samsyn i arbetslaget. Pedagogerna talade om att ta vara på varandras kompetenser och vikten av att vara närvarande pedagoger.

*Jag inser att jag kan. Och jag kan vara medverkande.
Man blir intresserad och engagerar sig i varandra.
(Ulla)*

Pedagogerna på Lille Skutt började prata mer med varandra om de olika passen och de började själva filma varandra och sig själva för att studera och reflektera över hur de agerade i olika lärsituationer. De beskrev reflektionsrundorna som utgångspunkt för utveckling i en trygg miljö. En pedagog talade om att reflektionstillfällena varit en tillgång i arbetslagets utvecklingsarbete, att de utmanats och varit tvungna att sätta ord på sina tankar och handlingar:

*Vi ser ju tydligt vad barnen gör ur en annan synvinkel,
hur vi direkt kan bygga vidare på det till nästa gång.
Hur vi ska tänka. Det är väl även det där att det skapar
en större samsyn, en trygghet i arbetslaget. (Mia)*

Didaktisk flexibilitet

Ur ett designteoretiskt perspektiv kan noteras att det i en allt mer digitaliserad omvärld blir viktigt att lyfta frågor kring hur nya kommunikativa villkor påverkar förutsättningarna för kunskap och lärande (Kress och van Leeuwen 2001). I analysen framträder pedagogernas förmåga till didaktisk flexibilitet relaterat till meningsskapande. Det visade sig också vara betydelsefullt vilka resurser pedagogerna använde sig av i olika situationer men ännu mer betydelsefullt hur de formade sociala processer och skapade förutsättningar för lärande.

Pedagogernas kompetensutveckling

Digitala verktyg användes tidigare sällan i den dagliga verksamheten på de studerade förskolorna. En del lärappar användes utan någon direkt medveten planering eller målstyrning. Någon gång tittade barnen på YouTube-klipp, ibland med närvarande pedagog, ibland ensamma. Kajsa på förskolan Lille Skutt var intresserad av digital teknologi och fotograferade ofta för egen del. En annan pedagog på samma förskola, Ulla, var helt ointresserad av

digitala verktyg och använde mycket lite sådan teknologi i privatlivet. Endast Mia hade inledningsvis en idé om att digitala verktyg kunde vara användbara för barns lärande i förskolan.

Pedagogerna menade att en kompetensutveckling hade skett för deras egen del under studiens gång. Det handlade om att hantera datorplattor rent tekniskt men också om pedagogisk användning av digitala verktyg. Nya insikter handlade om *tydlighet* och *struktur* som gav trygghet men samtidigt frihet att *utforska* och *utveckla*. Det talades om att väcka barnens intresse men också att intressera sig för barnens tankar och reflektioner.

*Vi fångade barnens intresse: vad kommer att ske?
Uppdragen blir betydelsefulla. Viktigt att få att få visa
varandra. Hur tänkte du nu? Att ett barn förstår att
hon tänkt annorlunda än en kompis. Bra övning att
vänta på sin tur. (Ulla)*

Pedagogerna beskrev att de nya insikterna förvånade dem – att de inte tänkt så tidigare. Den viktiga frågan: *Hur tänkte du nu?* ställdes oftare än tidigare till såväl barn som vuxna.

När pedagogerna talade om förskolans mål lyfte de begreppen *undervisning* och *vägledning* men också *att skapa förundran*. "Det är viktigt att *guida, styra* och *utmana*", menar en av pedagogerna. "Vi har blivit mer *utforskande*", säger en annan. Den egna *medvetenheten* och *tryggheten* i lärsituationerna är andra begrepp som ofta lyfts i intervjuerna.

Förändringar av lärmiljöer

Inga stora förändringar i den fysiska lärmiljön på Maskrosen skedde under studiens gång. Vid slutet av studien hade de fortfarande två datorplattor och en digitalkamera i sin grupp. De kunde även få låna datorplattor av andra avdelningar och ibland få tillgång till projektor. Helena och Mimmi talade om risken att den inadekvata tilldelningen av resurser kunde förhindra en vidare utveckling av digital kompetens för såväl barn som vuxna. Spontant arbete försvårades.

Det blev dock tydligt att den kulturella och didaktiska lärmiljön hade förändrats. Pedagogerna beskrev att de hade fått både inspiration och många bra idéer och att de gärna ville fortsätta använda datorplattorna i sin verksamhet:

Utifrån de uppgifter som vi har haft känner jag mig tryggare i att få förmedla det barnen ska göra. Nya idéer och hur man själv kan spåna vidare på dem. Och hur man kan använda det här som ett verktyg. (Helena)

I den fysiska lärmiljön på Lille Skutt fanns inte heller så många datorplattor, men en av skillnaderna mellan förskolorna var att man inte hade lika många barn på Lille Skutt som på Maskrosen. På Lille Skutt hade dock stora förändringar i den kulturella och didaktiska designen i lärmiljön uppstått. Det blev tydligare att man under studiens gång hade arbetat in strukturen och idéerna från såväl ABC-passen som reflektionsrundorna i den befintliga verksamheten. Lärarna hade anammat nya förhållningssätt:

Vi håller på att utveckla egna reflektionsrundor utifrån barnens egna bilder och tankar. Vi har förankrat det i verkligheten. (Mia)
Barnen fotar på ett annat sätt. Tar kort på händelser, rörelser och fenomen. Barnen ber vuxna fota, filma. Barnen förstår syfte, värde. Kameran har blivit ett naturligt verktyg. (Mia)

Kollektiv aktivitet

Kollektiv aktivitet framträdde tydligast under observationerna och reflektionssamtalen men även i analysen av pedagogernas utsagot om barnens utveckling och hur det gemensamma arbetet skulle leda framåt i undervisnings- och lärandeprocesserna. Ur ett designteoretiskt perspektiv ses lärande som en social praktik som bygger på kollektiv aktivitet och aktörernas avsikter (Kress och van Leeuwen 2001; Lund och Hauge 2011). Pedagogernas avsikter för sin design var relaterade till lärandemålen:

att sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv samt att sträva efter att varje barn visar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa. I analysen synliggörs även pedagogernas upptäckt av samspelet i läroprocesserna mellan barn och barn respektive mellan vuxna och barn.

Barnens utveckling i förhållande till lärandemålen

Pedagogerna beskrev barnens digitala kompetens i relation till de lärandemål som valts ut under studien. Lärandet skedde när barnen samarbetade med varandra och med pedagogerna. Barnen lärde sig tekniken, oftast av varandra, att hitta rätt funktioner till kamera och video samt att få fram bilderna de jobbat med. De upptäckte att datorplattan var något mer än en "spelapparat". Barnen använde datorplattorna för att fotografera, göra ett urval, jämföra, beskriva, lyssna och diskutera. Vidare lärde de sig att respektera talutrymme och turtagning:

Barnen har lärt sig att ta hänsyn, vänta på varann. Att reflektera över bilden. Det handlar om delaktighet, det kan man se på blicken. Att man vågar prata. (Ulla)

Tryggheten som uppstod i passen gjorde att barnen vågade prata om sina tankar i socialt samspel med andra. Kommunikationen kring bilderna ökade under studien och det uppstod en öppen kommunikation där inget var rätt eller fel. Barnperspektivet hade blivit tydligare.

Vi upplever att det har blivit mer utforskande och man blir nyfiken på hur barnen tänker. (Mia)
Barnens bilder har gjort att både barn och vuxna reflekterar. Vi har fått sätta ord på det vi tänker/gör och vi har fått syn på barnens kompetenser. (Mia)

Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur förskolans pedagoger kan förstå, förändra och förbättra lärmiljöer och lärsituationer där digitala verktyg används. Pedagogerna i studien designade aktiviteter där barnen använde datorplattor för att fotografera. Barnen fick olika uppdrag och tillsammans med pedagogerna diskuterades bilderna som barnen tagit och valt ut för uppvisning. På detta sätt blev de unga fotograferna utforskare i sin egen kontext, eftersom de tillsammans med sina pedagoger fick möjlighet att prata om fotografierna och sammanhangen runt dem (jfr. Böök och Mykkänen 2014). En viktig aspekt var att barnen genom detta förhållningssätt inte längre bara var konsumenter av media, utan att de i tidig ålder bjöds in i en produktionskontext, något som kan vara av betydelse för en tidig och medveten digital kompetens (jfr. Kjällander 2011).

Kollektiva aktiviteter för kollegialt lärande

Användningen av de digitala redskapen påverkade och fick konsekvenser för interaktionen, mellan individer och mellan individer och artefakter. Pedagogerna lärde av varandra och inspirerade genom modellering, förebildlighet och gemensamma reflektioner varandra i såväl de egna som i barnens läroprocesser. Didaktisk design är en social praktik, en kollektiv aktivitet, som prioriterar agentskap och flexibilitet (Lund och Hauge 2011) och detta blev synliggjort i studien. Det fanns erbjudanden om utvärdering och kontinuerliga tillfällen för deltagarnas reflektioner, något som även Thomas (2011) betonar som viktiga faktorer i en digital kompetens.

Flexibilitet för meningsskapande

Meningsskapandet som barn erbjuds i ett digitalt lärandelandskap påverkas av hur pedagogerna förhåller sig till digitala verktyg och dess användning (Forsling 2017; Elm Fristorp 2012). Studiens informanter visade att de hade förmåga att göra digitala lärsituationer

meningsfulla för barnen. Emellertid uppmärksammade pedagogerna också hur en otillräcklig fördelning av digitala verktyg försvårade en kreativ undervisning. Detta är resultat som även Grönlund, m.fl. (2014) och Kjällander (2014) uppmärksammat i forskning och kartläggningar i svenska förskolor.

Agentskap för utveckling

Ur ett designteoretiskt perspektiv ses alla, såväl vuxna som barn, som agenter i förskolans praktik. I föreliggande artikel har fokuserats på de vuxnas aktiva agentskap. Skolverket (2014) påpekar vikten av att kompetensutveckling är centralt understödd och helst ska innehålla inslag av extern expertis. Forskning visar vidare på hur personlig och professionell utveckling är nära relaterat till hur kunskaper används i praktiken samt om det finns stödstrukturer i verksamheten (Forsling 2019; Klerfelt 2007; Ljung-Djärf 2004; Letnes 2017; Rönnerman 2013). I studien framträder tydligt vikten av såväl interna som externa agenter i utvecklingsarbetet. Det handlar initialt om enskilda individer som vill och kan göra skillnad. Filmpedagog och forskare kan ses som utvecklingsarbetets externa aktörer. Pedagogerna beskriver hur en person med större kunskap om ett område kan stötta det egna lärandet. De enskilda individerna blir under arbetets gång viktigare i de kollektiva aktiviteterna, som tillgångar i det kollegiala lärandet. Betydelsen av det kollegiala lärandet när det gäller att arbeta framgångsrikt i förskolan betonas även av Timperley (2013) som påpekar att kollegial fortbildning påverkar såväl lärare som barn.

Något som bör beaktas i föreliggande studie är forskarens roll i sammanhanget, eller snarare forskarens pedagogiska och specialpedagogiska bakgrund och erfarenhet. Min roll var att dokumentera sekvenser av lärande i praktiken, inte att visa på själva lärandet. Själva upptäckandet av tecken på lärande och reflektionerna var pedagogernas uppgift. Den experimenterande gemenskapen stod i fokus, jag agerade kunnigt bollplank utan att ta över

pedagogernas agentskap, men det krävdes en balans mellan mitt genuint pedagogiskt/didaktiska intresse och distans i forskningssituationen. Det är möjligt att en intern aktör – medforskaren Mia – var den viktigaste faktorn för att studiens syfte skulle uppnås: att förskolans pedagoger skulle få metoder för att förstå, förändra och förbättra lärmiljöer och lärsituationer där digitala verktyg används.

Att förstå, förändra och förbättra lärmiljöer och lärsituationer där digitala verktyg används

Framgångsfaktorer för att erbjuda barn digital kompetens i förskolan är pedagogernas egna digitala kompetens, förmåga att leda verksamheten, att integrera digitala verktyg och resurser i undervisningen och att ge barnen tydliga men uppnåbara utmaningar (SOU 2015:28). Detta förutsätter vidare att förskollärare och annan personal är förtrogna med att använda digitala verktyg. Föreliggande studie visar på hur fem engagerade pedagoger, utan särskild vana eller intresse för digitala verktyg, använder datorplattor i förskolan som lärverktyg för att nå läroplansmål som handlar om kommunikation. Studiens design var utformad för att erbjuda stöttor för i första hand pedagogernas lärande. Modellering av filmpedagogen gav struktur och konkreta övningar och de reflekterande dialogerna i samband med övningarna skapade förutsättningar för kollegialt lärande – ett lärande som resulterade i förståelse för, och en utforskande utveckling av, möjliga digitala praktiker i förskolans dagliga arbete. Pedagogerna lyfte begrepp som *styrning*, *undervisning*, *guidning* och *vägledning* men också *att skapa förundran* och *att utmanas*, i samtalen om förskolans mål. Den egna medvetenheten och den nya tryggheten i lärsituationerna tydliggjordes. Ett rum för kollegialt lärande uppstod i skärningspunkten mellan pass, reflektionsrunda och avdelningens reflektionstillfällen.

Passen med datorplattorna var upplagda efter en viss struktur men på ett inbjudande

och lekfullt sätt. Genom samtalen runt bilderna i passen visade pedagogerna på engagemang i barnens språkande och i de efterföljande reflektionerna gavs pedagogerna möjlighet att sätta sig in i hur barnen tänker. Pedagogerna upptäckte hur barnens värld, barnens blick och sammanhang kunde hänga ihop utifrån ett enda foto. Berättelserna runt fotot gav barnen en röst, en berättelse som pedagogerna kanske inte skulle ha upptäckt annars. Mötet mellan barnets perspektiv och pedagogens kunskapsförståelse gav ny kunskap och i sammanhanget blev pedagogens syn på barn och kulturellt samspel viktigt. Mötet blev såväl sammanhangs- som meningsskapande.

Pedagogerna pekade på upptäckten av sin egen professionalitet och vikten av att kunna använda en liknande modell på egen hand för vidare förskoleutveckling. För att erbjuda en kreativ digital praktik i balans med förskolans lärandemål utvecklade pedagogerna sin transformationskompetens. Transformationskompetensen innefattade ett vidgat didaktikbegrepp, att kunna svara på den svårare och mer komplexa didaktiska frågan *varför* (jfr Wengelin och Nilholm 2013).

Designexperiment överbryggar gapet mellan teori och praktik

Utifrån det didaktiska designperspektivet lyfts de formande processer som barn och vuxna är inbegripna i. Perspektivet elaborerar förståelsen av lärandet utifrån människans teckenskapande aktiviteter. Kunskap blir i det ljuset förmågan att använda en uppsättning tecken på ett meningsfullt sätt, medan lärande blir meningskapande genom kommunikation och teckenskapande i sociala sammanhang. Med den här utgångspunkten blir iscensättningarna viktiga. I förskolans värld menar jag att det är just det som händer när barn och vuxna "samleker" eller samarbetar med de digitala verktygen.

Genom studiens design fick pedagogerna teoretiska redskap med vilka de kan förstå och

utveckla sin praktik. Att de deltagande pedagogerna i ett designexperiment i hög grad är subjekt i forskningsprocessen innebär att deras beprövade erfarenhet och tysta kunskap kompletterar teorin. Det betyder att teorin får en förankring och anknytning till det direkta pedagogiska arbetet med dess komplexitet.

Utforskandet av den egna verksamheten ledde till utveckling av såväl förståelsen för yrkesrollen som förmågan att förändra och förbättra miljöer och situationer för lärande i förskolan. Det finns en tydlig framåtrörelse som kan erbjuda fortsatt utveckling.

Noter

- ¹ https://akademivaland.gu.se/digitalAssets/1604/1604857_kamerans-abc_nov16.pdf. Utarbetats av Barnfilmskolan, Akademien Valand, Göteborgs universitet. "Kamerans ABC" innehåller sju övningar som barn och pedagoger kan arbeta med tillsammans. Övningarna innehåller bl.a. enkla regler för digital etik samt bygger på progression och möjlighet till lokal utveckling.

Referenser

- Andreasen, L. B. red. 2008. *Digitale medier og didaktisk design*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bannan-Ritland, B., Gorard, S., Middleton, J. og Taylor, C.M. 2008. The "Compleat" Design Experiment: from soup to nuts. I: A. E. Kelly, R. A. Lesh, og J. Y. Baek, red. *Handbook of design research methods in education: innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. London: Routledge: 21–46.
- Brodin, J. og Lindstrand, P. 2003. *Perspektiv på IKT och lärande: för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, A. L. 1992. Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2(2): 141–178.
- Böök, M.L. og Mykkänen, J. 2014. Photo-narrative processes with children and young people. *International Journal of Child, Youth & Family Studies* 5(4.1): 611.
- Carlgrén, I. 2011. Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 2011, vol.5.
- Collins, A. 1992. Toward a Design Science of Education. I: T. O'Shea og E. Scanlon, red. *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag: 15–22
- Denscombe, M. 2009. *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Elm Fristorp, A. 2012. *Design för lärande: barns meningsskapande i naturvetenskap*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, Diss. Stockholm: Stockholms universitet 2012.
- Europaparlamentet. 2005. *Europaparlamentets lagstiftningsresolution om förslaget till Europaparlamentets och rådets rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. (KOM(2005)0548 - C6-0375/2005 - 2005/0221(COD)) OJ C 306E , 15.12.2006. 165–175 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=CELEX%3A52006AP0365>
- Forsling, K. 2011. Digital kompetens i förskolan. *KAPET*, 1(1). *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet: 76–95
- Forsling, K. 2017. *Att överbrygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap. Design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Diss: Åbo: Åbo Akademi University Press. ISBN 978-951-765-858-4
- Forsling, K. 2019. *Kartläggning av digitalisering i Nacka Kommuns förskolor*. https://www.researchgate.net/publication/331175313_Kartlaggning_av_digitalisering_i_Nacka_kommuns_forskolor_Hosten_2018

- Grönlund, Å. 2014. *Att förändra skolan med teknik – bortom "En dator per elev"*. Örebro Universitet. Stockholm: TGM Sthlm.
- Gynther, K. red. 2010. *Didaktik 2.0: Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Jernes, M. 2013. *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. Humanistisk fakultet Institutt for førskolelærerutdanning. Avhandling for graden Philosophia doctor, Humanistisk fakultet, Institutt for førskolelærerutdanning Universitetet i Stavanger Avhandling nr. 186. ISBN: 978-82-7644-524-4
- Jewitt, C. 2009. *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Kjällander, S. 2011. *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2011
- Kjällander, S. 2014. Förskolebarn och digital literacy. I: U.-K. Lundgren Öhman, red. *Mediepedagogik på barnens villkor*. Stockholm: Läraryörlaget
- Klerfelt, A. 2007. *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediekultur och pedagogisk praktik*. Diss. Göteborg studies in educational Sciences, 256. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kress, G. og van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. 2009. What is Mode? I: C. Jewitt, red. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge: 54–67
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Leijon, M., og Lindstrand, F. 2012. Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 17(3–4): 171–192.
- Linderöth, J. 2004. *Datorspelandets mening: Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Diss., Göteborg studies in educational sciences, 211 Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindstrand, F. 2006. *Att göra skillnad: Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.
- Ljung-Djärf, A. 2004. *Spelet runt datorn datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Diss. Malmö studies in educational sciences, 12. Malmö högskola. Lund: Univ.
- Loseke, D.R. 2013. *Methodological Thinking: Basic Principles of Social Research Design*. USA: Sage Publications, Inc.
- Lpfö 98, rev 2016. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Lund, A., og Hauge, T. E. 2011. Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4): 258–271.
- Marsh, J. 2010. Childhood, Culture and Creativity: A Literature Review. *Creativity, Culture and Education Series*. Newcastle upon Tyne: HPM. <http://www.creativitycultureeducation.org/research-impact/literature-reviews>.
- Nilsen, M. 2018. *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Diss. Göteborg studies in educational sciences, 423 Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nutley, S. B. 2019. *Distraherad: hjärnan, skärmen och krafterna bakom*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rose, D.H. og Meyer, A. 2002. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ryan, G. W. og Bernard, H. R. 2003. Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1): 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Rönnberg, M. red. 2008. *Blöjbarnstv. Om hur barn under 3 år upplever tv och leker med fjärrkontroll*. Uppsala: Filmförlaget.

- Rönnerman, K. 2013. Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3–4): 175–196.
- Selander, S. 2009. Didaktisk design. I: S. Selander och E. Svärde-Åberg, red. *Didaktisk design i digital miljö: Nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber: 17–36
- Selander, S. og Kress, G. 2010. *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Skolverket 2014. *Stödinsatser i utbildningen: Om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2016. *It-användning och it-kompetens i skolan*. Regeringsuppdrag, Dnr 2015:00067. Stockholm: Skolverket
- SOU 2015:28. *Gör Sverige i framtiden: digital kompetens*. Delbetänkande av Digitaliseringskommissionen. Statens offentliga utredningar. Stockholm 2015. Stockholm: Fritzes, ett Wolters Kluwer-företag. Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/256302>
- Thomas, A. 2011. Towards a Transformative Digital Literacies Pedagogy. *Nordic Journal of Digital Literacy* 6(1–2): 89–102.
- Timperley, H. 2013. *Det professionella lärandets inneboende kraft*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Wengelin, Å. og Nilholm, C. 2013. *Att ha eller sakna verktyg: Om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Reviderad utgåva 2017. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Åkerfeldt, A. 2014. *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola*. Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2014.

Författarpresentation

Karin Forsling, Ph.D och lektor i specialpedagogik, Karlstads universitet
E-post: karin.forsling@kau.se

Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv

Marianne Ree

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få kunnskaper om medvirkning i barnehagen med fokus på et fellesskapsperspektiv. Studien er basert på seks individuelle semistrukturerte intervjuer av personale i tre ulike barnehager. Forskningsspørsmålet i studien er: Hvilke vilkår for medvirkning trer frem gjennom personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagens fellesskap? Analysen viser følgende vilkår for medvirkning i fellesskap: 1) Samhold 2) Barns initiativer og perspektiver 3) Aksept/toleranse for ulikhet 4) Barnehagens institusjonelle strukturer og regler. Intensjonene bak personalets handlinger var av betydning for en demokratisk orientering mot å skape vilkår for medvirkning i fellesskap.

Nøkkelord: medvirkning, fellesskap, demokrati, personalets beskrivelser

The staff's descriptions of participation interpreted from a community perspective

Abstract

The aim of this study is to contribute with knowledge about children's participation in ECEC with focus on a community perspective. The study is based on semi-structured, individual interviews with six educators in three different Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions. The research question is: What conditions for participation appear through the staff's descriptions of participation in the ECEC community? Four conditions for participation in the community were revealed in the analysis. These addressed participation according to: 1) Unity 2) Children's initiative and perspective 3) Acceptance/tolerance for diversity 4) ECEC institutional structures and rules. The intentions behind the educator's actions also proved to be important for a democratic orientation towards creating conditions for participation in community.

Keywords: participation, community, democracy, educators' descriptions

Introduksjon

Denne artikkelen er basert på en studie som omhandler barnehagepersonalets beskrivelser av barns medvirkning i barnehagen med fokus på et fellesskapsperspektiv. Allerede i 2003 uttrykte det daværende Arbeids- og administrasjonsdepartementet bekymring for en økende individualisering, med oppløsning av gruppetilhørigheten som konsekvens

(NOU 2003:19). I den reviderte rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017) er det lagt vekt på medvirkning og barns deltakelse i et demokratisk fellesskap der alle har verdi. En slik kollektivt orientert tilnærming er av betydning for et sosialt bærekraftig samfunn (Miller 2014) som karakteriseres av respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve

sammen, i en verden som er delt med andre (Hägglund og Johansson 2014: 42).

Studiens forståelse av medvirkning kan ses i sammenheng med Habermas' (1984) tro på kommunikasjonens kraft for muligheten til å bli aktivt handlende i møtet med andre. Dette henger også sammen med Biestas (2015) påvisning av at en trer frem som demokratiske subjekter gjennom frihet til å handle sammen med andre som er forskjellige fra en selv. Det betyr her at medvirkning i fellesskap forstås ut fra intersubjektive situasjoner der to eller flere barn har muligheter til å delta, bli inkludert, akseptert og engasjert i felles virksomhet med andre. Det innebærer også at barna på ulike måter har vilkår for å ta initiativ, og at initiativet følges opp og responderes på av andre.

Formålet med artikkelen er å bidra med kunnskaper om medvirkning i barnehagen med fokus på et fellesskapsperspektiv. Ut fra dette er forskningsspørsmålet: *Hvilke vilkår for medvirkning trer frem gjennom personalets beskrivelser av medvirkning i barnehagens fellesskap?*

I artikkelen analyseres barns medvirkning i fellesskap i norsk kontekst. Analysen utgår fra et empirisk materiale bestående av intervjuer med personale. Nedenfor presenteres forskning av relevans for fokuset i artikkelen, teoretisk forankring, metode og material samt empiriske resultater.

Forskning om barns medvirkning

Forskningen på demokrati og medvirkning startet på slutten av nittitallet og var rettet mot normative og politiske argumenter, for deretter å ta et økende fokus på hvordan normative og politiske ideer kan omhandles i praksis (Emilson og Johansson 2017). I den senere tid er det blitt et økende kritisk perspektiv på spørsmål om demokrati og medvirkning i barnehagen, og de to siste tiårene er det gjennomført en rekke empiriske studier. Studiene har vist at arbeidet med demokratiske prosesser (Svinth 2013; Ribaeus 2014),

og medvirkningsretten slik det er forankret i internasjonale konvensjoner og dokumenter fra FN, er utfordrende å implementere i praksis (Bae 2012). Barns medvirkning henger sammen med kvaliteten på interaktive prosesser mellom barna og personalet i barnehagen (Bratterud m.fl. 2012; Ree og Emilson 2019; Sheridan og Pramling Samuelsson 2001; Sylva m.fl. 2004). Vi vet også at barns muligheter for medvirkning henger sammen med personalets syn på barn og de voksnes kunnskaper og vilje til å gi avkall på kontroll og makt (f.eks. Bae 2009; Dolk 2013; Emilson 2008; Grindheim 2014; Svinth 2013; Tofteland 2015). Studien til Svinth (2013) viste at i de tilfellene der barnehagelærerne tok barns perspektiv, økte barns engasjement og deltakelse i fellesskapet. Personalets håndtering av regler, rutiner og planer kan derfor risikere å bidra til at barns medvirkning begrenses (Emilson 2008; Nyland 2009). Samtidig fremheves det i forskningen at felles forståelse av de institusjonelle normene og reglene kan være viktig for å stimulere til felles deltakelse (Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015).

Forskning viser at retten til medvirkning ofte oppfattes og utøves i form av barns individuelle valg og selvbestemmelse (f.eks. Bae 2009, 2012; Kjørholt 2011; Puroila m.fl. 2012; Ribaeus 2014; Seland 2018). Dette synet på medvirkning har i senere tid har blitt kritisert for å være begrensende (Ife 2009; Kunnskapsdepartementet 2018; Percy-Smith og Thomas 2010; Seland 2018). Det trengs en utvidet forståelse av medvirkning som noe mer enn individuelle rettigheter og selvbestemmelse. Seland (2018) mener at en slik orientering underbygger et syn på barn som brukere fremfor borgere. Dette er en tilnærming som Emilson (2008) hevder kan føre til at barn ikke lærer seg demokratiske kvaliteter som å kompromisse. Bae (2009) er inne på noe av det samme når hun hevder at en individualistisk forståelse av medvirkning kan underminere barns rett til å handle og til å uttrykke seg i fellesskap. Østrem (2012:106) legger til at økt individualisme ikke

bare setter til side fellesskapet og de gode relasjonene, ifølge henne er det like alvorlig at det vies lite oppmerksomhet til mangfold, interessekonflikter og disharmoni. Dette er aspekter som forfatteren hevder er premissene for et demokratisk fellesskap.

Medvirkning må også forstås og praktiseres fra et kollektivt perspektiv (Emilson og Johansson 2017; Johansson m.fl. 2016; Puroila m.fl. 2012; Smith 2011). Når barn får mulighet til å medvirke aktivt gjennom å ta initiativer, har det vist seg å kunne bidra til at barna i større grad våger å tre frem og ta ansvar for andre i fellesskapet (Brownlee m.fl. 2017). Det fremkommer også i forskningen at gruppeinteraksjoner kan skape bedre vilkår for demokratiske erfaringer som tilhørighet og fellesskap, enn dyadiske interaksjoner mellom personale og enkeltbarn (Zachrisen 2016).

Selv om en del forskning tar et kritisk blikk på medvirkning i barnehage som et individuelt prosjekt, mangler det systematiske studier som utforsker vilkår for medvirkning i fellesskap. Det trengs mer kunnskap om forståelser og praksiser knyttet til medvirkning i fellesskap. Denne studien utvider den tidligere forskningen ved at den undersøker vilkår for medvirkning i fellesskap ut fra fortolkning av personalets beskrivelser. Den bidrar til å flytte fokuset fra det individuelle barnets rett til medvirkning, til medvirkning i intersubjektive møter mellom barna og personalet.

Teoretisk forankring

Denne studien er basert på Habermas' (1984) tenkning om at fenomener i verden må forstås fra et dobbelt perspektiv, nemlig ut fra både et livsverden og et systemperspektiv. Her betyr det at medvirkning i fellesskap tolkes og forstås både ut fra deltakernes syn basert på en kommunikativ rasjonalitet fra et livsverdiperspektiv, og en målrasjonalitet ledet av systemet. En kommunikativ rasjonalitet må i denne sammenhengen forstås som kommunikasjonshandlinger preget av likeverd, åpenhet, gjensidighet og felles forståelse. Slike

handlinger er av intersubjektiv karakter og har en forståelsesorientert tilnærming. Intensjonen i slike handlinger er å få til konsensus som leder til intersubjektive møter bestående av gjensidig forståelse, likeverd og tillit (Habermas 1984). Kommunikativ rasjonalitet er subjekt-subjekt-orientering (Habermas 1984). En strategisk rasjonalitet forstås her som en strategisk handling orientert mot måloppnåelse og effektivitet. Kommunikasjonshandlingene mellom de involverte partene i en slik orientering blir ofte asymmetriske og kjennetegnes av bevisst eller ubevisst manipulasjon. Dette fører til et subjekt-objekt-forhold. Faren er da at den andre parten kan bli utnyttet i kommunikasjonen for egen fremgang (Kemmis 2011). De to handlingsformene er rasjonelle på ulike måter, alt etter hva som er formålet med handlingen (Habermas 1984). Det sentrale er at mening skapes ut fra hvilke intensjoner som ligger bak handlingen (Habermas 1984). For å kunne forstå personalets beskrivelser av medvirkning i fellesskap, må intensjonene med deres handlinger tolkes. Habermas' begreper livsverd og system, samt kommunikativ og strategisk rasjonalitet, brukes som grunnlag for tolkning av funnene i dette arbeidet.

Biestas (2007) teori tilfører forståelse av demokrati i utdanningskontekster. I motsetning til Habermas er Biesta (2015) opptatt av demokratiske praksiser gjennom barns subjektivering. Dette går ut på at alle har muligheten til å fremstå som unike og meningsfulle borgere med frihet til å handle i fellesskap med andre, og ikke gjennom rasjonell argumentasjon der en må besitte visse evner og verdier for å kunne delta i fellesskap med andre (Kemmis 2011). Dette er en forståelse som vil kunne lede opp til spørsmål som hvem som kan, får og vil medvirke i fellesskapet. Ifølge Biesta (2015) må man i en demokratisk utdanningspraksis finne en balanse mellom dimensjonene sosialisering (hvordan vi blir del av eksisterende ordener), kvalifisering (utvikling av ny kunnskap) og subjektivering (dvs. ivaretagelse av barns ulike initiativer samt frihet til egen tenkning og

handling). Hvorvidt denne balansen oppnås, ses i sammenheng med hvordan Habermas beskriver den kommunikative handlingen når den styres av intensjoner om å oppnå felles forståelse og gjensidighet. En strategisk rasjonalitet, der målet til personalet er rettet mot kvalifiserende og disiplinerende aspekter, kan bidra til ubalanse dersom subjektiveringsdimensjonen er lite fremtredende i handlingene. En demokratisk medvirkende praksis vil være vanskelig å oppnå i en slik handling.

Metode

Habermas' kommunikative handlingsteori har sin vitenskapelige plassering innenfor kritisk teori og hermenutikken (Eriksen og Weigård 2014: 21). Metodologisk innebærer det en fortolkning av helhets- og deltenkningen (f.eks. livsverden og system). Betydningen av egen forforståelse i tolkninger og kunnskapsproduksjon må komme frem (se analyseprosessen). Ifølge Emilson (2017) er styrken ved teorien nettopp denne helhetstenkningen, for å hindre at fokuset blir enten individet eller systemet, men rommer begge perspektivene. I analysene erfarte jeg en fare for eksempel ved at livsverdenen og den kommunikative rasjonaliteten kunne tolkes som noe positivt, mens systemet og strategisk rasjonalitet ofte fremsto som negativt. For å unngå denne fallgraven har jeg gjennom alle fasene i studien stilt kritiske spørsmål til mine fortolkninger.

Datagrunnlaget er basert på seks individuelle semistrukturerte intervjuer av personalet (én barnehagelærer og én assistent i tre barnehager). Alle var deltakere i prosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) (www.goban.no). Intervjuene er en del av et større feltarbeid gjennomført fra høsten 2016 til vinteren 2017.

Kriteriene for utvelgelsen av barnehager er basert på variasjoner i gruppestørrelse (16, 22 og 48 barn og 3, 5 og 9 voksne), og organisasjonsform (avdeling, base/fleksibel). To av barnehagene bestod av rene 5-årsgrupper, og en bestod av en 3-5-årsgruppe. Barnehagene hadde også ulik geografisk plassering (en rural

og to i urbane strøk), ulike størrelser (80–230 barn) og ulikt eierskap (to kommunale og en privat). Formålet med dette utvalget var å sikre en viss variasjon.

Intervjuer er valgt som metode for å få vite noe om personalets forståelser og erfaringer om medvirkning fra et fellesskapsperspektiv. Intervjuene ble tatt opp og transkribert rett etter gjennomføringen. Intervjuene varte fra ca. 30 til 50 minutter. Den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene. Hovedtemaet var hvordan og når barn medvirker, dilemmaer i arbeidet med medvirkning, og hvordan personalet forstår sin egen rolle for å skape vilkår for barns medvirkning. Formålet med spørsmålene var å få personalet til å beskrive sine forståelser av medvirkning. I intervjuguiden ble ordet fellesskap utelatt helt bevisst for å se om personalet selv ville løfte frem ideen om fellesskap i forbindelse med medvirkning. I intervjuene prøvde jeg å få til en oppfølging av informantenes innspill med å si for eksempel: «Kan du fortelle mer om dette» eller «hva mener du med det?».

Analyseprosessen

Analysen tar sikte på å fremskaffe en forståelse for vilkårene for medvirkning i fellesskapet i lys av intensjonene som ligger bak. Dialektikken mellom forforståelse og forståelse står sentralt. Formålet handler ikke om å utvikle absolute sannheter, men holdbare fortolkninger for å kunne forstå andre. I analysene og tolkningene av empirien har jeg derfor prøvd å ha en åpen tilnærming, gjennom å utfordre egne antakelser og forestillinger ved å se dem fra flere perspektiver (livsverden og systemperspektiv), samt stille kritiske spørsmål ved det jeg tror jeg ser. Til tross for denne åpenheten vil jeg legge til at tolkningene ytterst sett handler om konstruksjoner, ens egen forståelse av virkeligheten. Virkeligheten fremstår dermed ikke som entydig, men mangfoldig. Den er avhengig av hvem som ser og hvilke vitenskapelige og teoretiske briller det ses gjennom. Når resultatene skal drøftes og konklusjo-

ner trekkes, er det vesentlig å ta hensyn til at Habermas' teori og begreper ligger til grunn for arbeidet. For å få tak i personalets intensjoner bak deres beskrivelser, er analysen inspirert av hvordan Kvale og Brinkmann (2009) beskriver analyser med fokus på mening i tre steg: 1) meningsfortetting, 2) meningskategorisering, 3) meningsfortolkning.

Analysens første fase, «meningsfortetting», bestod av en nærlæsing av det transkriberte materialet for å få en meningsfortetting av personalets beskrivelser. Intervjuene ble først analysert enkeltvis, for deretter å bli sett i sammenheng med hverandre i lys av spørsmålene under hovedtemaene i intervjuguiden (se metode ovenfor). Fremtredende aspekter i analysen var beskrivelser knyttet til medvirkning i sammenheng med barns individuelle valg og selvbestemmelse. Det var også utsagn der personalet beskrev medvirkning som barns muligheter til å tre frem i situasjoner der flere barn og personale var til stede.

Ut fra studiens problemstilling ble situasjoner der personalet beskrev at flere barn og personale var til stede i felles handling, fulgt opp i analysens neste fase, som var «meningskategorisering». I denne fasen søkte jeg etter variasjoner og likheter for å identifisere fremtredende mønstre i personalets beskrivelser av medvirkning koblet til kollektive aspekter av vilkår for medvirkning. For eksempel var dette beskrivelser som omhandlet barnas muligheter til å bli inkludert, akseptert og engasjert i fellesskap med andre i intersubjektive situasjoner, karakterisert via delt repertoar og gjensidig engasjement i en felles lek/virksomhet. Aspekter som var fremtredende her, var for eksempel det å verne om barnas felles lek og at barna fikk delta i felles hverdagslige oppgaver, samt å snu på rutiner for ivaretagelse av felles lek og å videreføre barnas innspill til felles samtale og diskusjon.

I den siste fasen, «meningsfortolkning», ble de fremtredende kollektive vilkårene analysert og tolket i lys av Habermas teoretiske perspektiver om strategisk og kommunikativ rasjo-

nalitet, samt Biestas forståelse av demokrati med fokus på subjektiveringsdimensjonen. Formålet var å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart trådte frem i personalets beskrivelser. Rekonstruksjon av personalets beskrivelser (Alvesson og Sköldbberg 2009) i forhold til hvilke intensjoner som kunne ligge bak deres beskrivelser av medvirkning i fellesskap, ble derfor sentralt i denne analysefasen.

Etiske betraktninger

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) når det gjelder personvern-hensyn. Formidling av informasjon om studiens formål, muligheter for å trekke seg fra deltakelse når de måtte ønske det, informert samtykke til å delta i studien samt anonymisering og sikker lagring av data er ivaretatt i henhold til etiske retningslinjer (NESH 2016). Det ligger også et etisk ansvar i hvordan jeg fortolker personalets beskrivelser, noe jeg har prøvd å ivareta ved å etterprøve mine fortolkninger kritisk, og gjennom at andre forskerkolleger og veiledere har bistått og utfordret mine tolkninger.

Funn og diskusjon

Følgende fire vilkår for medvirkning i fellesskap fremkom gjennom analysen: 1) Samhold, 2) barns initiativer og perspektiver, 3) aksept/toleranse for ulikhet, 4) institusjonelle strukturer og regler. Analysen viste også at intensjonene bak personalets beskrivelser av handlinger virket inn på vilkårene for barnas medvirkning i fellesskap.

Vilkårene presenteres og diskuteres med eksempler i form av sitater fra intervjuene. Sitater er valgt ut for å illustrere variasjoner innenfor de fire kategoriene, med formål om å synliggjøre små nyanser som på ulike måter kan virke inn på vilkår for medvirkning i fellesskap.

1) Samhold som vilkår for medvirkning i fellesskap

I analysen trådte samhold frem som vilkår for medvirkning i fellesskap. Det kom til uttrykk for eksempel ved at barn fikk delta i felles planleg-

ging og i felles samtaler der andre barn var til stede. To sitater (Barnehage 1 og 3) der personalet beskriver medvirkning ut fra samhold i form av at barna er deltakere i felles samtaler under måltidet, viser dette.

Selv om du velger å ikke spise, så sitter vi fremdeles med bordet, fordi måltidet er noe vi er sammen i. Selv om vi ikke spiser, kan vi være med på den planleggingen vi driver med. Vi blir for eksempel enige om at når vi kommer ut, da leker vi reveleken. Medvirkningen blir da at det er samspill mellom alle, og at alle sammen er med på å lage en plan. (Barnehage 3)

Personalet i sitatet (Barnehage 3) synes å legge vekt på måltidet som noe mer enn bare å spise, men også som en møteplass der barna kan være sammen og delta i felles samtaler, der de sammen planlegger innhold i barnehagen. Den ansatte beskriver hvordan barn inviteres inn i samtalen gjennom fellesbeslutninger om hva som skal skje etter måltidet.

I sitatet har personalet fokus på å skape samhold blant barna. Barna oppmuntres til å delta i måltidet, selv om de ikke ønsker å spise, men for å være sammen med andre og bidra inn i samtaler og planlegging av videre lek. Beskrivelsen «vi blir enige om» gir også et inntrykk av hva en med Biestas (2015) terminologi kan kalle subjektivering, samt kommunikative intensjoner (Habermas 1984) orientert mot å skape felles forståelse og felles virksomhet (revelek). Personalet beskriver videre at «selv om du velger å ikke spise, så sitter vi fremdeles med bordet, fordi måltidet er noe vi er sammen i». En slik beskrivelse gir både inntrykk av en kommunikativ intensjon rettet mot ivaretagelse av barns subjektivering, samtidig som en slik beskrivelse også kan tolkes som en strategisk intensjon med mål om orden og kontroll i måltidet.

Samtalen med barna rundt bordet er viktig. Samtaler med dem om hva de har gjort hjemme eller i barnehagen, for eksempel. Med en gang du forlater bordet, blir det støy og uro, men hvis du sitter og konsentrerer deg

om å ha gode samtaler, er det bedre. Det samholdet vi har, at andre blir dratt med inn i samtalen. Jeg tror samtaler er gode for å få rolige og gode måltider. (Barnehage 1)

I dette sitatet fremhever personalet også deltakelsen i felles samtaler under måltidet som betydningsfullt, men da for at måltidene skal bli gode og rolige. De beskriver også at en må konsentrere seg og sitte ved bordet. Om det ikke skjer, blir det støy og uro. I sitatet synes personalets intensjoner å være styrt ut fra deres eget perspektiv om å få til rolige måltider. Målet om ro kan tolkes som kontrollerende intensjoner om å sosialisere barna inn i en norm for måltidet preget av orden. Det synes som om barnas intensjoner blir underordnet personalets intensjoner. Dette kommer til syne gjennom personalets beskrivelse av at de (personalet) må være til stede og konsentrere seg om å ha en god samtale under måltidet for at det skal bli ro. Det gir assosiasjoner om at det er personalets perspektiv som fremstår som styrende for barnas handlingsmuligheter. Dette indikeres i uttalelsen om at når voksne er borte, blir det «støy og uro». Betydningen om at barna selv kan skape vilkår for gode medvirkende samtaler i fellesskapet, synes å være undervurdert.

I begge sitatene synes personalet å beskrive betydningen av at barna får medvirke gjennom det å være engasjert og oppmerksomme omkring en felles aktivitet. Dette kommer til uttrykk når personalet beskriver «at andre blir dratt inn i samtalen» eller når de beskriver at «vi blir enige». Personalet i begge sitatene bruker pronomenet «vi», noe som kan tyde på at personalet også ser seg selv som deltakere i fellesskapet og i samtalen. Sitatene viser også variasjoner i beskrivelsene ved at de på ulike måter synliggjør kommunikative og strategiske intensjoner (Habermas 1984) om hvorfor det å skape samhold gjennom felles deltakelse i felles samtaler er sentralt, alt etter hva som kan tenkes å være intensjonen bak deres handlinger. Felles normer er i tidligere forskning fremhevet som noe som kan

støtte opp om felles deltakelse (Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015). En viss orden kan bidra til at alle barns initiativer ivaretas, også barna som er mer tilbakeholdne. Analysen av de to sitatene viser en slik kompleksitet; personalet har intensjoner om å støtte barns medvirkning i fellesskapet (jf. Habermas 1984), noe som også krever av fellesskapet at det tas hensyn både til enkeltindivid og til hverandre.

2) Barns initiativer og perspektiver som vilkår for medvirkning i fellesskapet

Barns initiativer og perspektiver var i analysen et fremtredende vilkår for medvirkning i fellesskapet. I slike sammenhenger vektla personalet å gripe fatt i det barna er opptatt av, på turer eller i leken, og å løfte deres initiativer og perspektiver inn i fellesskapet. Personalet beskriver også at barnas initiativer og perspektiver noen ganger må kontrolleres for å sikre at alle barna medvirker. Kategorien belyses ved hjelp av to sitater (Barnehage 3 og 2).

Vi skulle egentlig leke reveleken. Men så var det et barn som spurte om reven går i hi. Da endte det opp med at vi snakket om det heller, for reven går ikke i hi, men i søvndvale. Vi snakket om dette sammen nesten hele utetiden og fant ut ting om rever og søvndvale som vi ville dele med de andre i en samlingsstund. (Barnehage 3)

Sitatet gir et inntrykk av hva en med Habermas begrep kan omtale som kommunikative intensjoner, der barna og personalet sammen skaper felles forståelse og gjensidighet. Et eksempel er beskrivelsen av hvordan et av barna tar initiativ, og får respons i fellesskapet ut fra spørsmålet om rever går i hi. Beskrivelsen av at innholdet er noe vi sammen snakker om og finner ut av, tyder også på et slikt perspektiv. Ivaretakelsen av barnas initiativer og perspektiver synes å være orientert mot det perspektivet Habermas beskriver som livsverden. Dette indikeres for eksempel når det omtales at de endret på planen de hadde om å

leke reveleken, fordi et barn stilte et spørsmål som de heller ville finne ut av. Her er det ikke personalets perspektiv og intensjon som blir styrende for barnas medvirkning i fellesskapet. Handlingsmulighetene blir til ved at barnas initiativer fanges opp av personalet og utvikles videre. Det synes som om både barna og personalet deltar i gjensidige samtaler og handlingsprosesser. Eksempler som synliggjør slike intensjoner, kommer frem i beskrivelsen «vi snakket om det heller» eller i ytringen «vi ville dele med de andre i en samlingsstund». Beskrivelsene i sitatet formidler en demokratisk praksis der subjektivering ivaretas ved at personalet er åpne for barnas ulike initiativer og løfter dem frem i fellesskap med andre.

Jeg vet ikke om vi minsker barns medvirkning for vi har jo denne fotballgjengen, de har spilt, og de har spilt på fotball, og det har endt i tragedie og konflikter hver eneste dag fordi det blir blodseriøst for dem. Og så er det noen av guttene som ikke tar det så seriøst [...] de begynner å tøyse det til for dem som synes det er kjempeseriøst, ja og da blir det bare kaos. Derfor har vi valgt inne hos oss å ta bort fotballen. Men vi setter inn noe annet – vi over på rolleleken. (Barnehage 2)

I sitatet synes personalets beskrivelser å være orientert mot barns muligheter for medvirkning gjennom deltakelse i fotballaktiviteten. For eksempel illustreres det i beskrivelse av at barna «har spilt og spilt fotball hver dag». Sitatet gir et inntrykk av at denne aktiviteten er noe barna selv ønsker å delta i, og som barna liker og ønsker å gjøre hver dag. Samtidig beskriver personalet at de har valgt å ta bort fotballaktiviteten, fordi barna har ulike perspektiver på hvordan de skal være medvirkende.

Personalet mener at det oppstår konflikter mellom to grupper barn ved at noen, de som ikke tar fotballen så seriøst, skaper «tull». Dette blir problematisk for dem som er «kjempeseriøse». Personalets beskrivelse av deres håndtering av fotballaktiviteten kan indikere en strategisk intensjon (Habermas 1984), ut fra personalets perspektiv om å skape orden

og kontroll over aktiviteten, heller enn å skape muligheter for felles engasjement, delt virksomhet og konfliktløsning. Det at personalet selv stiller spørsmålet «jeg vet ikke om vi minsker barns medvirkning», kan tolkes som at det oppleves vanskelig å ivareta alle barnas initiativer og perspektiver. «Noen har knekt medvirkningskoden, noen ikke. Det er viktig å løfte frem de som ikke er delaktige i fellesskap», sier en av personalet (Barnehage 3). Barnas konflikt i fotballaktiviteten kan dermed gi barna verdifulle demokratiske erfaringer, som for eksempel det å kompromisse. Samtidig kan det være verdifullt for personalet ved at de blir utfordret på og må overskride etablerte forståelser i hverandres livsverden om hva demokrati kan være i barnehagen.

Konflikter kan være konstruktive eller destruktive, avhengig av hvordan de blir forstått og hvordan vi forholder oss til dem (Dolk 2013; Grindheim 2014). For eksempel hevder Dolk (2013) at barns brudd og konflikter kan bidra til å sette søkelyset på det som av barnehagelærerne oppfattes som selvfølgeligheter. Konflikter kan være en mulighet til å lære om dilemmaer i sosialt spill og demokratiske liv, både for barna og for personalet (Grindheim 2014; Seland 2018).

3) Aksept/toleranse for ulikhet som vilkår for medvirkning i fellesskap

Analysen viste at aksept/toleranse for ulikhet (i vid forstand) også er vilkår for medvirkning. Aksept for ulikhet knyttet til kunnskaper, språk, referanser og kulturelle koder, løftes frem av personalet som betydningsfullt for å ivareta barnas medvirkning i fellesskap. For eksempel beskriver personalet i Barnehage 2 at «forskjellighet må dyrkes, alle skal ikke være like». Nedenfor eksemplifiseres aksept for ulikheter med to sitater fra personalets beskrivelser.

Noen tar mer plass, de skal få lov til å ta plass. De skal ikke kues ned til å være slik vi bestemmer de skal være. De skal få være slik de er. Få utfolde seg slik de trenger å utfolde seg. (Barnehage 2)

Personalet i sitatet beskriver at alle barn må få utfolde seg slik de er, ikke kues til å være slik personalet ønsker de skal være. I sitatet beskrives det at barna må få utfolde seg på ulike måter. Det kan tas som uttrykk for kommunikative intensjoner bak personalets handling. Beskrivelsen om at «de skal få utfolde seg slik de trenger å utfolde seg» indikerer også rom for barna til å være på ulike måter. Det er ikke personalets forventninger om hvordan de skal være, som synes å være styrende for barnas muligheter for å medvirke i fellesskapet. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Biesta (2007) argumenterer for subjektiveringsdimensjonen som vilkår for demokratiske praksiser. Barna får fremstå som unike og meningsfulle borgere, samtidig som de også må slippe andre til ved å lytte, vente og skape rom for ivaretagelsen av andres initiativer. Sentralt i en slik tilnærming er at prosesser drives av et ønske om å tilhøre et fellesskap der en kan leve sammen som forskjellige mennesker, og ikke bare være drevet av normer knyttet til hva et individ er eller skal være for å passe inn.

Alle blir ikke hørt på samme måte. Noen rekker opp hånden hele tiden, andre ikke. Noen barn glemmer seg bak andre, de tør ikke stå frem med det de har lyst til. Min rolle er å se det enkelte barnet, og støtte det slik at det våger å komme frem med det de har lyst til foran de andre. Det er viktig trening til de skal begynne på skolen, og for barnas senere liv å øve på å sitte sammen og våge å stå frem foran andre. (Barnehage 1)

I dette sitatet synes intensjonen med aksept/toleranse for ulikhet i fellesskapet å være strategisk orientert. For eksempel indikeres dette i beskrivelsen om at «alle barn ikke blir hørt, og at visse barn ikke tør å komme med det de har lyst til». Videre fremheves det å «støtte barn slik at det våger å komme frem med det de har lyst til foran andre». Dette er beskrivelser som gir inntrykk av kommunikative intensjoner rettet mot ivaretagelse av barns subjektivering, ved at det er rom for barns

ulike måter å være å handle på i fellesskapet. Det legges også til at det å «støtte barn er viktig trening til de skal begynne på skole, og for barnas senere liv å øve på å sitte sammen og våge å stå frem foran andre». Denne beskrivelsen kan tenkes å ha en strategisk intensjon, da fokuset her er rettet mot innordning av strukturelle ordninger og barnas videre skolegang. Habermas (1984) mener at formålsrasjonelle handlinger stadig utvider sitt dominansområde, og tenderer til å kolonisere de kommunikative handlingene. Paralleller kan trekkes til Biesta (2015), som er kritisk til utdanningspraksiser med rådende forestillinger om at demokratiske ferdigheter er noe en må øve på, for eksempel gjennom tilpasning. Dette er en praksis som kan være til hinder for barns subjektivisering. Fra et systemperspektiv, og i lys av studiens resultater, kan det være interessant å stille spørsmål om alle barns medvirkning i fellesskap i barnehagen til enhver tid er mulig, da det ofte er mange barn (og personale) med ulike perspektiver (livsverdener) som er sammen i felles handlinger og lek. Personalets beskrivelse i sitatet om at «alle barn ikke blir hørt på samme måten», kan indikere at personalet har en tanke om subjektivisering ved at barn ikke er en homogen gruppe, men er medvirkende på ulike måter. De vet at barna trenger ulike forutsetninger for å kunne medvirke i fellesskap. Håndtering av spenningsfeltet mellom individet og det kollektive, samt mellom barns selvbestemmelse og det å være en voksen autoritet, har i tidligere forskning vist seg å ha betydning for medvirkning (Puroila m.fl. 2012).

4) Barnehagens institusjonelle strukturer og regler som vilkår for medvirkning i fellesskap

Analysen viste at institusjonelle strukturer og regler danner vilkår for medvirkning i fellesskap. Det handler for eksempel om strukturelle ordninger for aktiviteter og handlinger, deriblant beskrivelser knyttet til dagsrytmen. Nedenfor eksemplifiseres dette med to sitater.

Av og til har jeg vært ute med en gruppe barn og lekt, og da bryr jeg meg ikke om at vi har en regel om ryddetid klokken 14.00. (Barnehage 3)

I sitatet beskriver personalet at selv om de har en regel om ryddetid klokken to, kan denne regelen brytes dersom barna er i god felles lek. Beskrivelsen gir et inntrykk av en kommunikativ intensjon med fokus på å ivareta barnas engasjement og felles deltakelse i lek, fremfor regler om ryddetid. Personalet setter strukturelle ordninger til side for ivaretagelse av barnas perspektiv. Det gir et inntrykk av en felles gjensidighet og respekt mellom personalet og barna. Dette illustreres gjennom at personalet er fleksible og villige til å endre på strukturelle ordninger dersom det understøtter barns medvirkning i fellesskap. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med Biestas (2015) syn på en demokratisk utdanningspraksis ved at barna får fremstå som unike og meningsfulle borgere med frihet til å handle.

Samlingsstunden er organisert av voksne. Barna har lært seg rutinen og rammene vi har for samlingen. [...] Det er regler for at de skal sitte gutt, jente, gutt og jente. De sitter i en ring, hører på en voksen, de har ikke lov å tøyse. I begynnelsen var det litt vanskelig å få de til å sitte i ro, derfor måtte vi mange ganger flytte noen i samlingen ut. Det synes jeg var litt dumt for da lærer de ingenting. (Barnehage 2)

I sitatet beskrives samlingsstunden og hvordan personalet har jobbet med å lære barna regler og rutiner for hvordan de skal være deltakere i samlingsfellesskapet. Her fremhever personalet at det er viktig å få barna til å sitte i ro, og at de (noen) som ikke får til å sitte i ro, må flyttes ut av aktiviteten. Personalet legger til at en slik praksis kan være til hinder for barns læring. Beskrivelsen synes å være forankret i en strategisk orientert intensjon, siden formålet med aktiviteten er rettet mot institusjonelle strukturer og regler skapt av personalet. Her synes personalets perspektiv å styre handlingsrommet til barna.

Sitatet indikerer et fokus på det å kvalifisere og sosialisere barna inn i gitte ordener, som for eksempel «at de skal sitte gutt, jente, gutt og jente», og at «de sitter i en ring, hører på en voksen, og de har ikke lov å tøyse». Personalet legger til at dersom noen av barna hadde problemer med å innordne seg etter personalets forventninger, ble de ekskludert fra fellesskapet. Personalet understreket videre at dette er «dumt», fordi barnas læring da uteblir. Beskrivelsene gir assosiasjoner til strategiske intensjoner ved at det er personalets regler og mål for handling og læring som styrer barnas handlingsrom. Samlingsstunden er en formell situasjon med rammer planlagt av personalet, og det er den aktiviteten som har flest likhetstrekk til skolens praksis med fokus på innlæring av spesifikke kunnskaper (Eide, Os og Pramling Samuelsson 2012). Samlingsstunden kan da «tvinge» fram handlinger der intensjonen om barns medvirkning i fellesskap uteblir, siden samlingen krever struktur og kontroll. Det fremheves de siste årene at barnehagen har fått en økt politisk styring, med økt fokus på standardisering av innhold og metoder (Bae 2018). Dersom en ser det fra et livsverdensperspektiv, kan personalets prioriteringer være preget av politiske krav og forventninger (systemet), samt kulturelle tradisjoner for samlingsstunden.

Interessant her er også at nyere forskning indikerer at felles forståelse av de institusjonelle normene og reglene, kan bidra til rom for fellesskaplige aktiviteter (Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015). Personalets beskrivelse i de to eksemplene synliggjør utfordringer ved å være en voksen autoritet som ivaretar barns ulike initiativ og perspektiv, for å derigjennom skape demokratiske prosesser mellom deltakerne innenfor barnehagens institusjonelle strukturer og regler. Medvirkning i fellesskap kan slik tenkes å ha ulike rammer og vilkår i ulike aktiviteter. Jeg tenker at balansen er mellom å være følsom for det barna gir uttrykk for, eller å være en leder som fører, som i en dans. Dette kan

kanskje forstås ut fra at personalet balanserer mellom kommunikative og strategiske intensjoner.

Konklusjon

Studiens resultater tyder på at muligheten for medvirkning i fellesskap krever ivaretagelse av samhold, barns initiativer og perspektiver, aksept/toleranse for ulikhet og en kritisk bevissthet på barnehagens institusjonelle strukturer. Resultater indikerer også at det kreves en bevissthet omkring kommunikative versus strategiske intensjoner. Kommunikative intensjoner bidrar på den ene siden til styrking av vilkårene for barnas medvirkning i fellesskap. I noen situasjoner bidrar strategiske intensjoner til det samme. Personalet balanserer mellom å følge hvert enkelt barns initiativer, og være en leder som viser retningen og ivaretar fellesskapet. Denne kompleksiteten kan ses i sammenheng med forskning som antyder at medvirkningsbegrepet er komplekst. Medvirkning blir dermed ikke et entydig begrep som alltid kan gjennomføres på en korrekt «oppskriftsmessig» måte i praksis. I det daglige arbeidet kan dette være problematisk for personalet.

Det er derfor behov for økte kunnskaper om medvirkning sett i et kollektivt perspektiv. Kunnskapen fra denne studien underbygger den tidligere forskningen om at barns medvirkning henger sammen med kvaliteten på interaktive prosesser mellom barna og personalet (Bratterud, m.fl. 2012; Sheridan og Pramling Samuelsson 2001; Sylva m.fl. 2004), samt personalets prioriteringer av kontroll og makt (f.eks. Bae 2009; Dolk 2013; Emilson 2008; Grindheim 2014; Koivula og Hännikäinen 2017; Kultti og Odenbring 2014; Tofteland 2015). Denne studien bidrar videre til forståelsen av hvordan en kan skape rom for utviklingen av barnehagen som et demokratisk fellesskap, der det er muligheter for at barn kan være aktivt medvirkende i fellesskap gjennom deltakelse i demokratiske prosesser ut fra det mangfoldet av perspektiver som møtes i barnehagen.

Referanser

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2009. *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3): 391–406
- Bae, B. 2012. Barnehagebarns medvirkning. I: B. Bae., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget: 13–31
- Bae, B. 2018. *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G. 2007. Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record* 109 (3): 740–769
- Biesta, G. 2015. Democracy in kindergarten. Helping young children to be home in the world. I: K. Jansen, J. Kaurel, og T. Pålerud, red. *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget: 21–45
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H 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. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter
- Brownlee, J. L., Johansson, E., Walker, S. A. og Scholes, L. 2017. *Teaching for Active Citizenship: Moral Values and Personal Epistemology in Early Years Classrooms*. London: Routledge
- Dolk, K. 2013. *Bågstyrige barn: Makt, normer og delaktighet i förskolan*. Ph.d.-avhandling. Stockholm: Stockholms Universitet
- Emilson, A. 2008. *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Ph.d.-avhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Emilson, A. 2017. Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas philosophical perspective. I: M., Murphy, red. *Habermas and Social Research. Between theory and method*. New York: Routledge: 156–177
- NOU 2003:19: *Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen. Utredning fra en forskergruppe oppnevnt ved kongelig resolusjon 13. mars 1998. Avgitt til Arbeids- og administrasjonsdepartementet 26. august 2003*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2003-019/id118893/>
- Grindheim, L. T. 2014. *Kvardagslivet til barneorganer: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU), Norsk senter for barneforskning
- Habermas, J. 1984. *The theory og communicative action: 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston, Mass: Beacon Press
- Hägglund, S., og Johansson, E.M. 2014. Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. I: J. Davis og S. Elliot, red. *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. London: Routledge: 38–48
- Ife, J. 2009. *Human Rights From Below. Achieving Rights through Community Development*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press
- Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A.-M., Broström, S. og Einarsdóttir, J. 2016. Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood* 48 (2): 209–224
- Kemmis, S. 2011. System and lifeworld and the condition of learning in late modernity. *Curriculum Studies*, 6 (3): 269–305. DOI: 10.1080/14681369800200043

- Kjørholt, A. 2011. Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. I M. Kernan og E. Singer, red. *Peer Relationship in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge: 38–48
- Koivula, M. og Hännikäinen, M. 2017. Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years: An International Journal of Research and development* 37 (2): 126–142
- Kultti, A. og Odenbring, Y. 2014. Collective and individual dimensions in peer positioning in early childhood education. *Early Child Development and Care* 185 (6): 860–882 DOI: 10.1080/03004430.2014.962533
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. 2018. *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2009. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. utgave. Los Angeles, CA: Sage Publications
- Miller, M. G. 2014. Reconciliation and early childhood education for sustainability: broadening the environmental paradigm. I: J. M. Davis., red. *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*. Cambridge: Cambridge University Press: 125–144
- NESH 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4. utg. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.etikk.no>
- Nyland, B. 2009. The guiding principles of participation: Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. I: D. Berthelsen, J. Brownlee og E. Johansson, red. *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. New York: Routledge: 26–43
- Percy-Smith, B. og Thomas, N. 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge
- Puroila, A.-M., Estola, E. og Syrjälä, L. 2012. Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care* 182 (3-4): 345–362. DOI: 10.1080/03004430.2011.646726
- Ree, M. og Emilson, A. 2019. Participation in communities in ECEC expressed in child educator interactions. *Early Child Development and Care*: 1–12
- Ribaeus, K. 2014. *Demokratioppdrag i förskolan*. Avhandling. Karlstad: Karlstad Universitet
- Seland, M. 2018. Individet og fellesskapet: Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser. I: V. Glaser., K. H. Moen., S. Mørraunet og F. Søbstad., red. *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget: 271–283
- Sheridan, S. og Samuelsson, I. P. 2001. Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A Perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues In Early Childhood* 2(2):169–194
- Svinth, L. 2013. Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettede aktiviteter. *Psyke & Logos* 34(1): 83–106
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. 2004. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12. The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: University of London, Institute of Education
- Tofteland, B. 2015. Med følelse som drivkraft. Måltidsfellesskap i småbarnsavdelinger som demokratisk praksis. I: K. E. Jansen, J. Kaurel og T. Pålerud, red. *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget: 101–126

Zachrisen, B. 2016. The contribution of different patterns of teachers interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood* 48 (2): 179–192

Østrem, S. 2012. *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Forfatterpresentasjon

Marianne Ree er utdannet barnehagelærer og har jobbet flere år i barnehagen. Hennes interessefelt er kommunikasjon, interaksjon og medvirkning. For tiden holder hun på å ferdigstille sin ph.d.-avhandling.- med fokus på medvirkning i fellesskap i barnehagen ved Universitetet i Stavanger. E-post: Marianne.r.serheim@uis.no