

”Men hun er ikke sånn typisk leder”

Barnehagelæreres fortolkninger av lav lekestatus i foreldresamtaler

Janne Solberg

”But she is not a typical leader” – Kindergarten teachers’ interpretations of low play status in parent-teacher conferences. The article builds on audio-recordings of parent-teacher conferences in two kindergartens, collected in a qualitative research study on parent cooperation and diversity at University of Southeast-Norway. In three instances, the preschool teacher thematised that a child with minority background tended to have a subordinate play role, like dog or baby. How does the preschool teacher make sense of the child’s subordinated role, and what can the preschool teacher’s positionings reveal about professional vision? The analysis, utilizing social constructionist positioning theory and the concept *interpretative repertoire*, demonstrates three storylines: 1) ‘Harmony story’, 2) ‘A story of struggle’, and, 3) ‘Happy ending’. The analysis reveals a tension between repertoires that emphasize the child’s inherent personality versus repertoires that emphasize language skills, the first somewhat more. This tension reflects a multifaceted professional vision, facilitating a reflective doubt, but possibly nonprofessional reasoning as well. Implication for the adult role as well as the kindergarten’s duties, are addressed.

Keywords: Language minority children; professional vision; professional habitus; interpretative repertoire; adult role

Innledning

Artikkelen bygger på data fra et kvalitativt forskningsprosjekt om foreldresamarbeid i et mangfoldsperspektiv ved Universitetet i Sørøst-Norge, som fikk støtte av Oslofjordfondet.¹ I foreldresamtalen samarbeider barnehagelærer og forelder om å skape et helhetsbilde av barnet, og barnehagelæreren tematiserer ulike aspekter ved barnets utvikling, slik som f.eks. språk eller motorikk (Markström 2005, 122-127). Noen ganger ledsages de fortløpende beskrivelsene av små fortellinger fra barnehagehverdagen, og i denne artikkelen handler beskrivelsene/fortellingene om at barnet ofte har en underordnet rolle i leken i barnehagen.

Dette er ikke et unikt fenomen ettersom studier viser at barnehagebarn kan konkurrere om posisjoner i lek (Greve og Kristensen 2015; Löfdahl 2009; Skånfors 2010; Zachrisen 2015). Leken beveger seg på et kontinuum mellom maktspill og dyp lek (Åm 1989, 85). Ikke minst gjelder dette utendørs hvor barn mer uforstyrret kan skape sine egne grupperinger (Jørgensen 2018). Et annet ord som brukes i

forskningen er ekskludering eller eksklusjon (Ytterhus 2002). Barnekulturen i barnehagen har sine egne regler for hvem som har rett til å leke med hvem, og barnehagebarn har selv kunnskap om egen og andres sosiale posisjon i barnegruppen (Löfdahl 2009, 124). Barna har mulighet for å gjøre motstand mot den interne justisen (Löfdahl 2009, 124f), men statusøkninger er ofte forbigående (Skånfors 2010, 51; Zachrisen 2015, 60). Barnets alder og personlighet (Shin et al. 2004), psykiske utviklingsnivå (Ytterhus 2002), samt kulturell bakgrunn, har mye å si. Omtrent 18% av norske barnehagebarn har minoritetsspråklig bakgrunn (SSB 2019). Selv om lav lekestatus også berører majoritetsspråklige barn, viser forskningen at problemet er større for gruppen av minoritetsspråklige barn.

Barn med minoritetsspråklig bakgrunn inntar ofte en *følgende* posisjon i leken, mens barn med majoritetsbakgrunn inntar de *førende* rollene (Zachrisen 2015, 52). Dette skyldes den norskspråklige kompetansen, og minoritetsspråklige barn søker ofte sammen i aktiviteter som krever mindre språklig innramming (Gulløv 2010; Zachrisen 2015). Felles referanser er viktig for å etablere vennsksrelasjoner (Bundgaard og Gulløv 2008), og manglende kjennskap til hvordan artefakter skal brukes i leken kan være et problem (Kalkman, Hopperstad, og Valenta 2015). Barn med minoritetsspråklig bakgrunn har derfor større risiko for å oppleve marginalisering og fremmedgjøring i barnehagen (Zachrisen 2015, 52f.). Sosiokulturell bakgrunn og kjønn virker for øvrig også inn på hvem som anerkjennes som respektable samtalepartnere av de voksne i barnehagen (Palludan 2005).

Det er forsket lite på barnehagelærernes forståelse av statusulikheter mellom barn, men verdier som demokrati, inkludering og lekens egenverdi (Utdanningsdirektoratet 2017) er viktige for yrkesgruppen. I en survey som blant annet undersøkte personalets rolle i barns lek, fikk svaralternativene ”Å hjelpe barn som står utenfor leken” og ”Å hjelpe barn med lav posisjon i lek til å få mer innflytelse og større handlingsrom” stor oppslutning (Andersen et al. 2011, 77). En artikkel om barns interaksjon ved bruk av PC spill i en barnehage viste at de voksne i stor grad overlot til barna selv å følge regler for turtaking, med den konsekvens at en gutt som ikke snakket norsk i barnehagen, stadig vekk ble ekskludert (Jernes og Engelsen 2012). Dette mønstret sees i lys av den vekstpedagogiske tradisjonen, med forankring i Frøbels ideer, hvor barnehagens oppgave er å tilrettelegge for barns vekst og utvikling, uten innblanding i barnas aktiviteter (Lillemyr 2011, 201). Fra slutten av 1970-tallet har likevel spørsmålet om voksnes innblanding kommet opp med jevne mellomrom, ikke minst i forbindelse med mobbing (Lillemyr 2011, 203; Helgesen 2017; Skoglund 2020). Ifølge en nasjonal rapport om barnehagelærerrollen er det fortsatt en grunnleggende spenning i profesjonskunnskapen mellom når de voksne skal intervensere og når barns frie aktivitet skal ha forrang (Børhaug et al. 2018, 39). Forskning tyder på at de voksne ofte inntar en tilbaketrukket rolle, spesielt om det er mange barn med i leken (Børhaug et al. 2018, 115).

I artikkelen utforskes barnehagelærerens fortolkninger av statusulikheter i barns lek slik de fremkommer i lydopptak av foreldresamtaler i barnehagen. I seks av ti

samtaler hadde foreldrene minoritetsspråklig bakgrunn, og problemet med underordnet rolle i lek ble tatt opp i tre av de seks samtaler. Med utgangspunkt i Rom Harré's posisjoneringsteori (Harré og Langenhove 1999), tar analysen sikte på å identifisere narrative mønstre og fortolkningsrepertoarer (Gilbert og Mulkay 1984) som barnehagelærerne anvender i samtaler. Hvordan fortolker barnehagelæreren minoritetsspråklige barns underordnede lekerolle, og hva kan barnehagelærerens posisjoneringer i samtalen fortelle om profesjonens faglige blikk? Indirekte vil analysen også si noe om hvordan barnehagelæreren forstår voksenrollen og barnehagens ansvar i slike situasjoner. Funnene gir en inngang til å reflektere over det profesjonelle blikket til barnehagelæreren, i dette tilfellet hvorvidt og hvordan barnehagelæreren 'ser' statusulikhet mellom barn i lek.

Blikk for statusulikhet?

I diskusjonen av funnene forutsettes det at barnehagelærere har et faglig blikk som innebærer mer eller mindre kollektive tolkningsskjemaer som er forskjellige fra profesjon til profesjon (Finstad 2000; Neumann 2011), og som bidrar til å binde profesjonen sammen gjennom likeartede skjønnsutøvelse (Cecilie Basberg og Heidi Mork 2017). Det faglige blikket ser verden gjennom en selektiv linse; "vi fokuserer på noe og utelukker noe annet" (Cecilie Basberg og Heidi Mork 2017). Hva som utelukkes kan i denne sammenhengen være like interessant, som hva som settes i forgrunnen. I en lærebok om teori og praksis i barnehagelærerutdanningen (Jensen og Kranmo 2010), handler et case i boken om fordeling av lekeroller som har store likhetstrekk med empirien i denne artikkelen: "Lise, du kan være katt, Casper er pappa og jeg er mamma", sier Milla. "Må jeg være katt i dag også?" spør Lise. "I dag vil jeg være babyen deres". "Ok da," svarer Milla og ser på Casper. Han nikker" (Jensen og Kranmo 2010, 126). Den hierarkiske dimensjonen ved casen kommenteres ikke av forfatterne, kun barnas egne ønsker, samt evne til perspektivtakning.

I denne artikkelen argumenteres det for at hva barnehagelæreren 'ser' og tematiserer i foreldresamtalen angående barns lekehierarkier henger sammen med barnehagelærers konkrete erfaringer med barn, foreldre og kollegaer i barnehagen så vel som den teoretiske kunnskapsbasen som utdanningen bidrar med. Barnehagelærerens kunnskapsbase kan jf. Grimen omtales som heterogen og fragmentert (Grimen 2008). Det faglig vokabularet til barnehagelæreren stammer blant annet fra rammeplanen (Børhaug et al. 2018, 136) og ulike fagdisipliner som er representert i barnehagelærerutdanningens seks kunnskapsområder, deriblant samfunnsfaget som tradisjonelt har beskjeftiget seg med temaer som sosial ulikhet og makt. Men at et tema er representert i utdanningen, innebærer ikke at det har blitt en bærende konstruksjon i profesjonens habituelle tolkningsskjema eller det Bourdieu omtaler som *doxa* (det som "goes without saying because it comes without saying" (Bourdieu 1977, 167)). Det profesjonelle blikket representerer dermed et viktig aspekt ved hva som, med henvisning til Bourdieu ²(1977, 81) kan kalles den profesjonelle habitusen (Urban 2008, 143) til barnehagelærere.

Selv om flerfagligheten i utdanningen skal bidra til at barnehagestudentene tilegner seg en mangefasettert faglig linse, kan det tenkes at den pedagogiske kunnskapsbasen, som det største (og ofte første) faget, setter et noe dypere avtrykk. Barnehagepedagogikken beskrives i en artikkel av Liv Ingrid Aske Håberg som *barnesentrert*, på bakgrunn av feltets pedagogiske teorier, didaktiske modeller og historiske endringer i barneoppdragelse (Håberg 2017). Etter ratifiseringen av FNs barnekonvensjon har begreper som *barns medvirkning*, *barneperspektiv*, *barns perspektiv*, *barns stemmer* og *det kompetente barnet* blitt vanlige innenfor den nordiske barndomsforskningen (Bergnehr 2019; Tingstad 2019). I den nye barndomsforskningen ble bildet av barnet som *værende (being)* satt i opposisjon til bilde av barnet som noe uferdig eller *blivende (becoming)*, som var rådet datidens utviklingspsykologi. Her ble barnet betraktet som noe passivt, uten agency eller aktørskap (James, Jenks, og Prout 1999). Mens aktørtilnærmingen dominerer den pedagogiske forskningen på barn (Abebe 2021, 297), finnes det også interne kritikere som argumenterer for en relasjonell og bred kontekstuell innfallsvinkel til å forstå barns aktørskap (Se Abebe 2021 for flere referanser).

I barnehagelærerstudiet blir studentene som nevnt også kjent med strukturelle perspektiver som omhandler sosial ulikhet og makt, spesielt i samfunnsfag. Det kraftige fokuset på barn som aktører og den sterke vektleggingen av barns frie lek (Sundsdal og Øksnes 2015; Wolf 2014; Greve og Kristensen 2015) i det pedagogiske kunnskapsfeltet kan likevel tenkes å komme i forkant i barnehagelærers situerte fortolkninger.

Posisjonering og fortolkningsrepertoarer

Diskursanalysen er forankret i sosialkonstruksjonistisk posisjoneringsteori (Harré og Langenhove 1999). Posisjoneringsteorien betrakter samhandling som en dynamisk prosess med tildeling og motsvar av identiteter eller sosiale karakterer. I følge posisjoneringsteorien, foregår det posisjoneringer på flere nivåer i samtalen. I samhandling vil posisjonering på første nivå skapes gjennom en igangsettende handling, og om denne 'bestrides' av andre deltakere representerer dette en posisjonering på andre nivå. Det foregår også en posisjonering på tredje nivå i forhold til personer som det snakkes om i tredjeperson (Harré og Langenhove 1999, 21, 23). I denne analysen vil det legges mest vekt på dette tredje nivået som handler om hvordan barnet omtales i foreldresamtalen. Posisjoneringene skaper en *storyline* om det aktuelle barnet som ikke er helt frie konstruksjoner i den forstand at de trekker på gjenkjennelige typer i kulturen: "It reflects narrative forms already existing in the culture, which are part of the repertoire of competent members" (Harré og Langenhove 1999, 17-20).

Analysen er også inspirert av Gilbert og Mulkay's begrep *interpretative repertoires*, her oversatt til fortolkningsrepertoarer. Dette analytiske redskapet er ganske løst definert: "Repertoires are recurrent verbal images, metaphors, figures of speech, and modes of explanation" (Lewis-Beck, Bryman, og Liao 2004). I analysen brukes begrepet om hvordan barnehagelæreren trekker på ulike repertoarer

eller forklaringer på barnets underordnede lekerolle i foreldresamtalen. Det vil skilles mellom et ‘personlighetsrepertoar’, som vektlegger barnets personlighet og egne preferanser, samt et ‘språkrepertoar’ som vektlegger barnets språklige ferdigheter, eller mangel på sådan. Analysen vil demonstrere forståelser av at så vel språk som personlighet/temperament kan komplisere barnets utøvelse av agency (Bergnehr 2019; Mayall 1994) i lek og i forhandlinger av lekeroller.

Selv om posisjoneringsteorien og begrepet fortolkningsrepertoarer er mest brukt på intervjumaterialer, kan tilnærmingen også brukes på samtaledata (Day, Kjaerbeck, og Day 2013; Wetherell 2016). Tilnærmingen har blitt kalt en middelvei mellom mekaniske makrotilnærminger og tilnærminger som fokuserer eksklusivt på interaksjonen her-og-nå (De Fina 2013). I diskusjonen vil vi peke på sammenfall mellom ulike repertoarer i den lille fortellingen om barnet i foreldresamtalene og ulike fortellinger om barnet innenfor den flerfaglige kunnskapsbasen (Se kap 8 i Harré og Langenhove 1999 hvor det argumenteres for at også vitenskapelige tekster kan sies å være bærere av en storyline).

Data og metode

Som nevnt bygger artikkelen på data fra et kvalitativt forskningsprosjekt om foreldresamarbeid i et mangfoldsperspektiv ved Universitetet i Sørøst-Norge, med støtte av Oslofjordfondet. I tillegg til lydopptak av 10 foreldresamtaler ble det gjort observasjoner ved levering og henting som er analysert i andre publikasjoner (Solberg 2018, 2019). Studien ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata og invitasjon til å delta i forskningsprosjektet ble sendt til et utvalg barnehager i østlandsområdet. Kun to barnehager takket ja til å delta, og rekrutteringsprosessen hadde sterkt preg av selvseleksjon (Halvorsen 1987, 97). Mange barnehager hadde ikke anledning til å delta, ofte på grunn av bemanningssituasjonen (sykmeldinger, nytilsatte osv.). I de to barnehagene som takket ja ga barnehagelærer eller styrer uttrykk for at foreldresamarbeid var et viktig forskningstema.

Barnehagene, som lå i middels store byer, var ganske forskjellige med hensyn til størrelse og andel barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Seks foreldresamtaler ble tatt opp ved en stor barnehage av to barnehagelærere (i transkripsjonen kalt lærer A og B). Samtlige av foreldrene i denne barnehagen hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Ytterligere fire samtaler ble tatt opp av en barnehagelærer ved en mindre barnehage (i transkripsjonen kalt lærer C). I denne barnehagen var samtlige foreldre majoritetsspråklige. Skriftlig informasjon og samtykkeskjema ble gitt til foreldrene i forkant av foreldresamtalene. De tre barnehagelærerne var alle kvinner i 30- og 40-årene med flere års erfaring. I den store barnehagen var jeg som forsker tilstede som observatør i foreldresamtalen, sittende på avstand og med lite blikk-kontakt med deltagerne. Det å bli observert kan nok ha trigget deltakerne til å vise seg fra sin beste side, men analysen viser at barnehagelærerne likevel tar opp et potensielt vanskelig tema i samtalen.

Analyseprosessen hadde et induktiv og hermeneutisk utgangspunkt (Thagaard 2013, 187), hvor problemstillingen ble skapt i møte med empirien. Studien utforsker barnehagelæreres blikk for statusulikhet i barns lek, men det må understrekes at tolkningene i denne artikkelen ikke representerer deltagernes forståelse av hendelsene, de er beskrevet fra en forskers ståsted (Thagaard 2013, 189). Som sosiolog og samfunnsfaglærer i barnehagelærerutdanningen er det nærliggende å legge merke til fenomener som har med makt og ulikhet å gjøre. Episodene som analyseres i denne artikkelen dreide seg om minoritetsspråklige barn med lav posisjon i lek, som et nåtidig eller et fortidig problem, fanget i hvert fall umiddelbart interesse. Dette førte til en systematisk gjennomgang av samtlige ti foreldresamtaler for å se etter lignende eller andre slags forekomster av lek/språk problemer.

Problemer med felles referanser (Bundgaard og Gulløv 2008) og bruk av artefakter (Kalkman, Hopperstad, og Valenta 2015) omtalt i tidligere forskning, kom ikke opp i noen av foreldresamtalene. Språkproblemer kom midlertidig opp i samtlige samtaler med minoritetsspråklige foreldre (samtale 1-6), for ett av barna var språkproblemene et tilbakelagt stadium (se utdrag 3 i denne artikkelen). Det framgikk av samtalene at tre av de seks barna hadde få eller ingen lekekamerater i barnehagen. Denne barnehagen hadde for øvrig ansatt en morsmålsassistent på deltid, og de minoritetsspråklige barna deltok i såkalte språkgrupper³. I de fire samtalene med majoritetsforeldre (samtale 7-10) ble det ikke tatt opp problemer med språk eller lek. De majoritetsspråklige barna hadde mange lekekamerater og statusproblemer i lek var ikke et tema, tvert imot. Det ble det sagt om et barn at ”Han er blid og har en veldig god plass”. Om et annet barn ble det sagt at han ”er initiativrik og sosialt aktiv, uten å opptre som verdensmester eller trykke andre ned”. I den grad barnas språk ble tatt opp i samtalen, var det i rosende vendinger.

Etter den tematiske kartleggingen, konsentrerte analysen seg om de tilfellene der status i lek var eller hadde vært et problem og begrepet *fortolkningsrepertoarer* (Lewis-Beck, Bryman, og Liao 2004) fungerte som *a sensitizing concept* (Bowen 2006) for å tydeliggjøre betydningsforskjeller i materialet. For å få fram detaljer i den verbale posisjoneringen ble datautdragene transkribert i henhold til samtaleanalytiske standarder (ten Have 2007), men siden hovedfokuset er på posisjoneringen på tredje nivå, er transkripsjonene bare utført med middels grad av detaljer. (Eksempelvis er eksakt måling av pauser og andre mikrodetaljer som talens hurtighet, som er vanlig i samtaleanalytiske studier, ikke tatt med).

Få deltakere medfører at funnene ikke uten videre kan generaliseres empirisk (Nadim 2015) til andre barnehager. Overførbarheten styrkes likevel av at fenomenet er beskrevet i tidligere forskning (se Zachrisen 2015; Jernes og Engelsen 2012) og følgelig angår barnehagelærere utover denne studien. Det er liten grunn til å tro at de tre barnehagelærerne i dette datamaterialet ikke skulle være representative for profesjonen, men det er usikkert om de undersøkte casene dekker den fulle bredden av repertoarer som kan forekomme.

Analyse

I denne delen presenteres utdrag fra tre forskjellige foreldresamtaler, hvor barnehagelæreren kan sies å balansere mellom ulike diskursive forklaringer på barnets lave lekestatus. Barnet vil narrativt posisjoneres av barnehagelærer som mer eller mindre kjempende i forhold til å skulle oppnå høyere roller i lekehierarkiet, og med mer eller mindre suksess.

Harmonifortelling

I denne foreldresamtalen med en minoritetsspråklig mor kommer barnehagelæreren med en fortelling om barnas forhandling av lekeroller ved matbordet:

(Samtale 3, barnehagelærer A)

1. BL: Og her om dagen da satt vi- da skulle de ut å leke etter maten, vi satt og spiste. Og så spør jeg *hva- hva* har dere lyst til å leke ute? Og så var det en av de andre som svarte med en gang ”mamma, pappa og storebror” Det var det en av guttene som sa. ”Og jeg skal være mammaen” sa en av jentene, så hun skjønnte jo fort at de *største* rollene, de var opptatt.
2. M: Ja.
3. BL: Det var en som skulle være pappaen, en som skulle være mammaen og en som skulle være storebror.
4. M: Mm.
5. (...)
6. BL: Så satt hun en stund og så ”Trenger dere en *katt*?”
7. M: En katt. (begge ler)
8. M: Hun er så glad i dyr.
BL: Ja hun kunne- hun kunne velge mellom katten eller hunden. Eh, og da er hun med. Eh, *veldig* sjeldent så må hun være mann.
9. M: =Okei
10. BL: Eh, og jeg vet ikke om det er fordi at de andre som er med er sterkere språklig, at de tar de rollene som prater mest.
11. M: =Ja, ikke sant.
12. BL: Eller hva, ja- (.) Eller om det er personligheten. For det er jo noen andre som har mye mer *sjefete* personlighet enn hun er.
13. M: Ja, ikke sant.
14. BL: Og de tar jo de største rollene.
15. M: Ja
16. BL: Men det- ja, hun er *veldig* fornøyd med å være katt, eh men hun vil ikke være baby,
17. (...)
18. BL: Hun går opp i- litt opp i stigen, men ikke de
19. M: =høyeste
20. BL: =mest styrende rollene, de *tar* hun ikke. Men det håper jeg at hun *tar*

etter hvert og, for det er sunt å prøve det og.

I linje 1 ser vi at barnehagelæreren utløser forhandlingssekvensen ved å henvende seg til hele barnegruppa ("hva har dere lyst til å leke ute?"). Det fortelles at andre barn raskt tar de viktigste rollene, og i linje 6 siteres barnet i det hun tilbyr seg å være katt. Dette utløser felles latter (linje 7), og i linje 8 kommer moren med en forklaring som vektlegger barnets egen motivasjon ("Hun er så glad i dyr").

Barnehagelæreren kommer i linje 12 inn med et annet repertoar. Forklaringen om at de andre barna er sterkere språklig er fremsatt med lav grad av kontingents ("jeg vet ikke om" (linje 10), "eller hva" (linje 12)). Med uttrykket "ikke sant" (Svennevig 2007) uttrykker moren aksept og fortrolighet. Barnehagelæreren skifter så til en annen forklaring som handler om at andre barn "har mye mer sjefete personlighet" (linje 12). Bruken av "jo" markerer budskapet som innlysende og morens "ikke sant" (linje 13) bekrefter også denne forklaringen. Barnehagelæreren legger deretter til at barnet er "veldig fornøyd med å være katt" (linje 16), som kan høres som en støtte til den siste forklaringen om barnets personlighet. Barnehagelæreren sier videre at barnet går "litt opp i stigen", men de de mest styrende rollene "de tar hun ikke". Denne verb-bruken hvor barnet "tar", "går litt opp" er også med på å posisjonere den lave lekerollen som barnets eget valg.

Språkferdigheter (linje 10) og personlighet (linje 12) kan betraktes som to ulike forklaringer, hvor vekten synes å ligge på sistnevnte i samtalen. Barnet posisjoneres som en som er i harmoni med sin personlighet, men barnehagelæreren er ikke helt fornøyd med denne storylinen som jf. Gergen og Gergen (1988, 25) kan kalles en "stabilitetsfortelling". Hun uttrykker i linje 20 håp om at barnet i framtida vil ta mer styrende roller, "for det er sunt å prøve det og" (linje 20). Hva de voksne gjør i slike situasjoner eller hvilke tiltak som settes inn når slike lekemønstre oppstår, sies det ikke noe om.

Motbakkefortelling

Storylinen er noe annerledes i det neste datautdraget fra en annen foreldresamtale. Moren snakker lite norsk og en morsmålsassistent fungerer som tolk i samtalen. Et stykke ut i samtalen forteller barnehagelæreren hva barnet liker å leke med og barnets posisjon i leken blir et tema:

(Samtale 6, barnehagelærer B)

1. BL: I all mulige sånn type rollelek er hun *aktiv* og deltakende, men hun er ikke noe sånn *typisk* leder. Hun vil veldig gjerne *bestemme* i lek, (.) *men* går veldig fort over til å *bli* ledet.
2. M: Vel, vi forklarer ellers at hun må dele, at hun ikke må bare ha sin mening, men hun også må lytte til de andre, for ingen kommer til å leke kun hennes lek.
3. BL: =Nei, men *det* er hun faktisk flink til.
(et par turer til som ikke vises)

4. BL: Men jeg tenker den derre- (.) altså- ehm hun har lyst til å være med å bestemme, men trekker seg litt tilbake. = Jeg lurer på om det kan ha *litt* med språk å gjøre?
5. M: =Kanskje.
6. BL: Ja.

I linje 1 beskriver barnehagelæreren barnet som aktivt og deltakende i rollelek, likevel omtales barnet som "ikke noen sånn typisk leder". Selv om dette barnet beskrives å ha lederskap ("vil gjerne bestemme"), ender hun opp med å bli ledet av andre barn. I linje 4 spør barnehagelæreren om dette kan "ha *litt* med språk å gjøre?". Tatt i betraktning at hun beskriver stor lyst hos barnet til å bestemme (og for så vidt også mor i linje 2), er det interessant at ordet "litt" brukes med påtrykk i denne sammenhengen. Muligens kan det indikere at barnehagelæreren ikke er helt overbevist om språkforklaringen.

Storylinen til dette barnet går litt opp og ned. Barnet får ikke til så mye som hun gjerne vil og posisjoneres noe tvetydig av barnehagelæreren som en som har et potensialet for større agency i leken. Siden barnet ikke har avfunnet seg med sin lave lekestatus, kan hun muligens karakteriseres som kjempende (en svak progressiv fortelling jf. (Gergen og Gergen 1988)). Det er verdt å merke seg at selv om denne foreldresamtalen fokuserer noe mer på språkrepertoaret, henspiller ordbruken "ledertype" på mer iboende karaktertrekk.

Happy ending

Den tredje samtalen med mor, far og barnehagelærer viser en posisjonering som vi skal kalle "happy ending" (Gergen og Gergen 1988). Et stykke ut i foreldresamtalen forteller barnehagelæreren om en observasjon av familielek hvor jenta var med som baby:

(Samtale 4, barnehagelærer B)

1. Bl: Jeg så på en sånn- eh de satt og så- Sandra og så to andre jenter de og lekte i lekekroken. Eh, da hadde de mor/barn-lek. Eh, Sandra, hun var baby, den ene jenta var storesøster og den andre var mamma. Eh, som baby så får hun *veldig* ofte *beskjeder* eh om å *gjøre* ting, og det- denne rollen er jo egentlig- Det ikke no veldig gøy å være baby=Det er *kjedelig*. Men når jeg så på de så- Sandra hadde *selv* valgt å være baby.
2. Mor: Mm.(lavt)
3. BL: Ja.
4. BL: Så hun ligger i senga, og så blir hun *matet* av de to andre. Og så sier hun "Ja, men jeg er ikke ferdig med å spise. Jeg vil ha mere mat". Sånn babystemme.
5. Mor: =Ja.
6. BL: =Mm. Eh, mammaen i leken, hun blir jo litt irritert da og sier at "Sandra, nå må du være stille eller så får du ikke lov å være med å *leke*". (.) Eh- Og da

er jo- som sagt så kunne kanskje Sandra reagert ved å trekke seg litt *unna* eller begynne å gråte, eller oppsøke en voksen. Eh, men denne gangen da så reiser hun seg opp, så står hun litt ”sånn” og så sier hun ”Det ikke *sånn* man er en Eplavenn”

7. M: Ja. (humrer)
8. BL: Ja, det er bra (lavt). ”Hvis ikke andre enn *mammaen* kan lage leken nå, så er det ikke noe lek, da er det ikke noe *gøy*.
9. Mor: =Nei (lavt)
10. BL: Vi må *alle* få lov å bestemme når vi er venner, eller så er det ikke noe *gøy* å leke sammen. Og nå som vi som hadde det *SÅ* *gøy* sammen”
11. M: Mm.
12. BL: Mm, og så etter dette her så ble da leken mer likestilt og alle lissom fikk innspill og plutselig så gikk leken over til noe helt annet.

Slik som i utdrag 1 posisjonerer barnehagelæreren den lave lekerollen som barnets eget valg (linje 1). Hun forteller at barnets forsøk på å tøy baby-scriptet i linje 4, fører til at ‘moren’ truer med å kaste henne ut av leken. Barnehagelæreren forteller at barnet tidligere ville ha reagert med gråt eller kontaktet en voksen, men denne gangen står hun opp for seg selv og gir de andre barna en lekse: ”Det ikke sånn man er en Eplavenn” osv.

Den heltemodige scenen kan sees som et vendepunkt for barnets utøvelse av agency. Flere steder i foreldresamtalen beskrives det at dette barnet har blitt mer trygg på seg selv og at hun i motsetning til tidligere faktisk kan være ”litt sjef inni mellom”. Det beskrives også at barnet har blitt mer aktiv i samlingsstund:

24. BL: I samlingsstund så hun blitt veldig aktiv. Hun kommenterer, forteller ting, synger sanger sammen med de andre. Som den lille sjenerte jenta hun var til å begynne med, så var hun aldri med på samlingsstund. Hun bare satt og lyttet til de andre. Men nå er hun- Hun rekker opp hånden og forteller masse. Det er kjempegøy å se at hun har tint opp så mye. Hun er så med egentlig.
25. M: Mm.
26. BL: Jeg tror også at det har en sammenheng med at hun har blitt mye tryggere på seg selv. Og selvfølgelig at, hun har jo mestret språket lenge, men føler hun at hun kan det ordentlig godt.

Vi ser at det er barnets emosjonelle utvikling som kommer i forkant i posisjonering av barnet som aktiv etter opptining. Denne tolkningen indikerer at barnet måtte bli trygg før personligheten kom til sin rett. At hun først var en sjenert jente, var utslag av utrygghet. At barnet har blitt god i norsk nevnes til sist og den settes heller ikke i direkte sammenheng med barnets økende trygghet, men formuleres som en faktor for seg (”Og selvfølgelig” (linje 26)).

I motsetning til de to foregående eksemplene sier denne barnehagelæreren noe om egen rolle i familiescenen ovenfor, hvor hun posisjonerer seg som en observatør:

16. BL: Det er litt morsomt å skrive opp
17. Mor: =Ja
18. BL: =såne praksisfortellinger fordi at (.) for da bare sitter jeg borte i et hjørne og så skriver jeg det de sier. Det er litt morsomt. Da får du lissom se litt mere enn bare akkurat det du ser over rommet. Du får litt *innblikk* i *hva de- hvordan* de leker og *hva* de leker.

Informasjonen som nedtegnes under slike observasjonsøkter brukes, som i dette tilfellet, blant annet som underlag til senere foreldresamtaler. (Se mer om den forberedende prosessen til foreldresamtaler hos Markström (2009)). Selv om det neppe brukes mye tid på slik rendyrket observasjon, viser forskning at voksne ofte inntar en overvåkende rolle i lek (Børhaug et al. 2018, 39). At barnehagelæreren stå utenfor, i stedet for å delta/intervenere i leken, er med andre ord ikke uvanlig.

Sammenfattende diskusjon

Ved hjelp av sosialkonstruksjonistisk posisjoneringsteori (Harré og Langenhove 1999) og begrepet *fortolkningsrepertoarer* (interpretative repertoires) har artikkelen undersøkt barnehagelæreres blikk for stautsulikhet i lekesituasjoner slik som de gjenfortelles i foreldrekonferanser i barnehagen. Hvordan barnehagelæreren ser eller forstår episoder hvor barn har en underordnet lekerolle ble belyst gjennom tre case med ulike storyliner: 1) 'Harmonifortelling', 2) 'Motbakkefortelling' og 3) 'Happy ending'. At barnet ikke ønsker (samtale 1) eller evner (samtale 2) å ta mer førende roller i leken, kan være problematisk. Omvendt er det gledelig når barnet etter langvarig motgang lykkes i å opptre mer 'sjefete' (samtale 3).

Diskursanalysen kan sies å demonstrere ulike måter å se og resonere omkring barn med lav lekestatus (Molander og Terum 2008, 20; Abbott 1988, 40; Cecilie Basberg og Heidi Mork 2017). Barnehagelæreren introduserer ulike forklaringer på det som skjer, med en spenning mellom posisjoneringer som anvender et 'personlighetsrepertoar' og posisjoneringer som benytter et 'språkrepertoar'. Ifølge språkrepertoaret er ikke barnet førende i leken på grunn av utilstrekkelige norskspråklige ferdigheter, mens personlighetsrepertoaret forklarer lav lekestatus ut fra barnets personlighet (beskjeden eller utrygg). Manglende trygghet kan gjøre at det tar en viss tid før personligheten trer tydelig fram (samtale 3). Detaljer i analysen indikerte at barnehagelæreren vektla personlighetsforklaringen noe mer enn språkforklaringen, som i litt mindre grad ble understøttet av barnehagelæreren (samtale 1, og 3), eller fremsatt under betydelig tvil (samtale 2).

De ulike fortolkningsrepertoarene gjenspeiler flerfagligheten i barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag, hvor fagene også kan sies å ha ulike fortellinger om barn og barns lek. Vekten på personlighetsrepertoaret i samtalene kan ses på bakgrunn av

den tidligere omtalte barnesentreringen som finnes både i pedagogikkfaget spesielt og i utdanningen generelt, hvor barns lek og det å se ”barn som selvstendige aktører” står sentralt (Kunnskapsdepartementet 2018, 11). Barnehagelærerens utsagn i samtale 1 og samtale 3 om at barnet selv ”ønsket” en underordnet lekerolle representerer imidlertid barnehagelærers tolkning som bør problematiseres ut fra perspektiver om ulikhet og makt (det samme kan sies om casen i bokutdraget nevnt på s. 5). I en situasjon hvor barnet ikke har språklige ressurser til å ta førende roller, kan det å akseptere og leve seg inn i en underordnet rolle like gjerne være en verdighetsstrategi for barnet som da posisjonerer seg som en som kan velge, snarere enn en som ikke har noe valg.

Det må legges til at forskning viser at ferdigutdannete barnehagelærere beveger seg raskt bort fra et faglig fundert studentspråk til et mer praktisk hverdagspråk (Eik 2014), slik at personlighetsrepertoaret også kan tenkes å springe ut av mer folkelige forklaringsmåter; det Cato Wadel kalte egenskapsforklaringer. (Forklaring ut fra indre egenskaper⁴; ”jenta er doven” (Wadel 1990, 29f)). I så fall kan barnets lave posisjon i leken sees på som noe naturlig som barnehagelæreren verken kan eller bør gjøre noe med.

Språkrepertoaret i analysen kan knyttes til satsingen på språk i barnehagen (St.melding nr. 19 2015-2016, kap 4.3) og språkfaget i barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet 2018, 14), og ikke minst samfunnsfaglige temaer som ”mangfold, likeverd, likestilling og sosial ulikhet” (Kunnskapsdepartementet 2018, 13). Disse kunnskapsområdene henleder barnehagelærerblikket på mer strukturelle forhold enn barnet forstått som aktør når et potensielt problem eller behov skal fortolkes. Barnehagelærerens komplekse arbeidsfelt (Gotvassli og Moe 2020) har vært omtalt som en såkalt ”messy business” (Urban 2008, 144), men denne analysen indikerer at kompleksiteten ikke bare ligger ‘der ute’, den produseres også av det mangefasetterte faglige blikket som identifiserer problemer og behov. Flerfagligheten i den profesjonelle linsen kan dermed bidra til en intensivert profesjonell tvil om hva dette ‘noe’ er. En tvil som her betraktes som en styrke for profesjonen, men som også kan betraktes som en hemsko (fragmentert kunnskapsbase) i strevet etter å bli anerkjent som en profesjon.

Analysen innbyr også til å reflektere omkring det som skjer i forlengelsen av det faglige blikket, det Abbott (1988, 40) kaller ”behandling”. Altså, hvordan barnehagelæreren fortolker eller ‘ser’ problem/behov har betydning for hva barnehagelæreren *gjør*. I dette materialet opptrer voksne i liten grad i de gjenfortalte hendelsene, i samtale 3 posisjonerte barnehagelærerne seg som en observatør på utsiden av barnegruppa. Personalet bidrar riktig nok med å ruste det minoritetsspråklige barnet i språkgrupper ”på bakrommet”, men det er barnet selv som må sørge for at ‘det vidunderlige’ skal skje, slik som i samtale 3 når barnet opponerte mot maktbruk i leken. Det er barnet selv som må ”ta” mer styrende roller i leken (samtale 1) og dermed overskride sitt gamle *værende* (James, Jenks, og Prout 1999) som sjenert eller utrygg. Til denne individualiserende ansvarliggjøringen av barnet, kan det spørres om ikke barn med lav lekestatus bør få mer voksenstøtte til å prøve ut mer

maktfulle roller i leken – og helst *før* det utvikler seg varige hierarkiske mønstre? Ekspertrapporten om barnehagelærerrollen framholder et løpende behov for vokse-
ninvolvering: ”Barnehagelærerne har ansvar for å følge med på hvordan barnas lek-
fellesskap utvikler seg. De må hele tiden vurdere om det er nødvendig å strukturere
leken, slik at alle barn trives og har en positiv opplevelse av å leke med andre barn
(Børhaug et al. 2018, 262).

Barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller (barnehageloven §2), men
tanken om at alle barn i prinsippet er aktører (Halldén 2007; Bergnehr 2019) med
rett til children-sized medvirkning (Jans 2004) og fri lek (Sundsdal og Øksnes 2015;
Wolf 2014; Greve og Kristensen 2015), kan produsere et faglig blikk, hvor makt-
forskjeller mellom barn er på vei til å blendes ut. Med et slikt blikk, kan lekens
asymmetrier tolkes som tilfeldige hendelser eller som en uløselig del av å inngå i et
demokratisk fellesskap. I Bourdieus termer kan en slik maskering representere en
form for symbolsk vold (Broady og Palme 1989, 201) på den måten at barnehagen
belønner visse ferdigheter og ikke andre (Palludan 2012; Gulløv 2010), uten at spil-
lereglene er tydeliggjort.

Barnehagens grunnlagsdokumenter gir kanskje heller ikke tilstrekkelige midler
til å ‘se’ makten som er i spill mellom barn. Riktignok opptrer begreper som *inkluder-
ing* og *inkluderende* hyppig i Rammeplan for barnehagen, men marginaliserte
barn som gang på gang får en underordnet rolle, er tilsynelatende inkluderte i den
forstand at de får være med å leke, de er ikke utestengte. (Hvorvidt vedvarende lav
lekestatus er konstruktivt i forhold til barnets ”danning som grunnlag for allsidig
utvikling” jf. barnehageloven §1, er derimot tvilsomt). Videre følger det av den ny-
lig innførte aktivitetsplikten i barnehageloven at barnehagen ikke skal ”godta kren-
kelseser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakasse-
ring” (barnehageloven §41). Med støtte i tidligere forskning indikerer denne analy-
sen at det også er behov for å fokusere på mindre graverende forhold enn de para-
graf §41 nevner, i grenseovergangen mellom inklusjon og eksklusjon (Young
2000).

Janne Solberg, associate professor at University of Southeast-Norway, Department of Culture, Religion and Social Studies.
Campus Vestfold. Email: janne.solberg@usn.no

Noter

- ¹ <https://www.regionaleforskningsfond.no/oslofjordfondet/om-rff-oslofjordfondet/om-rff-oslofjordfondet/>
- ² Bourdieu forklarer habitus som en immanent lov, hvor disposisjoner og handlingsskjemaer ervervet over tid både er strukturerte og strukturende.
- ³ I halvparten av samtalene ble foreldrene rådet til å bruke morsmålet mest mulig hjemme. Tiltakene kan sees i lys av rammeplanens mandat om å fremme kommunikasjon som er et politisk satsningsområde for barnehagen (St.melding nr. 19 2015-2016, kap 4.3).

- ⁴ Medfødte arveanlegg ansees også å ha betydning innenfor utviklingspsykologiske teorier (Glaser 2014, s. 16), samt perspektiver som vektlegger biologiens og genetikkenes betydning (Glaser 2014, s. 38f).

Referanser

- Abbott, Andrew. 1988. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abebe, Tatek. 2021. "Rekonseptualisering av aktørskap i barndomsstudier." I *Barndomsstudier i norsk kontekst: tverrfaglige tilnærminger*, red. Ingvild Sørensen, Tatek Abebe og Marit Ursin, 281-303. Oslo: Gyldendal.
- Andersen, Camilla Eline, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand, og Berit Zachrisen. 2011. *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Hedmark rapport: Høgskolen i Innlandet*.
- Bergnehr, Disa. 2019. "Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktørskap – en begreppsdiskussion." *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* 5: 49. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowen, Glenn A. 2006. "Grounded Theory and Sensitizing Concepts." *International journal of qualitative methods* 5 (3): 12-23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>.
- Broady, Donald, og Mikael Palme. 1989. "Pierre Bourdieus utdanningsociologi." I *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*, red. Harald Thuen og Sveinung Vaage, 199-218. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bundgaard, Helle, og Eva Gulløv. 2008. *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel.
- Børhaug, Kjetil, Helene Berntsen Brennås, Hege Fimreite, Anton Havnes, Øyvind Hornslien, Kari Hoås Moen, Thomas Moser, Anne Myrstad, Gerd Sylvi Steinnes, og Marit Bøe. 2018. *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Cecilie Basberg, Neumann, og Lomell Heidi Mork. 2017. "Profesjonsblikk som analytisk grep og begrep." *Norsk sosiologisk tidsskrift* 1 (4): 279-283. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-01>.
- Day, Dennis, Susanne Kjaerbeck, og Dennis Day. 2013. "'Positioning' in the conversation analytic approach." *Narrative Inquiry* 23 (1): 16-39. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.02day>.
- De Fina, Anna. 2013. "Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes." *Narrative inquiry* 23 (1): 40-61. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.03de>.

- Eik, Liv Torunn. 2014. "Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket." PhD, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Finstad, Liv. 2000. *Politiblikket*. Oslo: Pax.
- Gergen, Kenneth J., og Mary M. Gergen. 1988. "Narrative and the self as relationship." *Advances in experimental psychology* 21: 17-56.
- Gilbert, G.N., og M. Mulkay. 1984. *Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists' discourses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gotvassli, Kjell Aage, og Torill Moe. 2020. "Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn." *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 14 (1): 39-55.
- Greve, Anne, og Knut Olav Kristensen. 2015. "Lek i det muliges rom." I *Faglighet i barnehagen*, red. Anne Greve, Lillian Pedersen og Hege Gjerde Sviggum. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, Harald. 2008. "Profesjon og kunnskap." I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum, 71-86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, Eva. 2010. "Integration eller segregering i børnehaven." I *Pædagogisk arbejde med tosprogede børn*, red. Peter Mikkelsen. København: Dafolo.
- Halldén, Gunilla. 2007. "Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv." I *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*, red. Gunilla Halldén. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Halvorsen, Knut. 1987. *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Harré, Rom, og Luk van Langenhove. 1999. *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Helgesen, Mai Brit. 2017. "Outside belonging: a study of bullying in a daycare institution." *Nordisk barnehageforskning* 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1898>.
- Håberg, Liv Ingrid Aske. 2017. "Barnesentrert pedagogikk i barnehagen." *Prismet* (4). <https://doi.org/10.5617/pri.5861>.
- James, Allison, Chris Jenks, og Alan Prout. 1999. *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Jans, Marc. 2004. "Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation." *Childhood* 11 (1): 27-44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>.
- Jensen, Ruth, og Astrid Lill Kranmo. 2010. *Å utforske praksis: barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Jernes, Margrethe, og Knut Steinar Engelsen. 2012. "Stille kamp om makten - En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen." *Nordic studies in education* 32 (3-4): 281-296.
- Jørgensen, Kari-Anne. 2018. "'Children's clans'; social organisation and interpretive reconstruction as aspects on development of peer-groups in outdoor play." *Ethnography and education* 13 (4): 490-507. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1348904>.

- Kalkman, Kris, Marit Holm Hopperstad, og Marko Valenta. 2015. "It takes more than just saying hello." I *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*, red. Marit Kanstad og Sonja Kibsgaard. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2018. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning.
- Lewis-Beck, Michael S., Alan Bryman, og Tim Futing Liao. 2004. "The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods." <https://doi.org/10.4135/9781412950589>.
<https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-social-science-research-methods>.
- Lillemyr, Ole Fredrik. 2011. *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. 3. utg. ed. Oslo: Universitetsforlaget.
- Löfdahl, Annica. 2009. "Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings." I *Challenging play*, red. Liz Brooker og Suzy Edwards. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Markström, Ann-Marie. 2005. "Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie." Ph.d. thesis, Linköping University.
- . 2009. "The Parent-Teacher Conference in the Swedish Preschool: a study of an ongoing process as a 'pocket of local order'." *Contemporary Issues in Early Childhood* 10 (2): 122-132.
- Mayall, Berry. 1994. "Children in action at home and school." I *Children's childhoods : observed and experienced*, red. Berry Mayall, 114-127. London: Falmer Press.
- Molander, Anders, og Lars Inge Terum. 2008. "Profesjonstudier - en introduksjon." I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum, 13-27. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nadim, Marjan. 2015. "Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning." *Sosiologisk tidsskrift* 23 (3): 129-148.
- Neumann, Cecilie Basberg. 2011. "Det profesjonelle blikket. Om betydningen av etnisitet, klasse og kjønn i helsesøstrenes tolkningsarbeid." I *Profesjon, kjønn og etnisitet*, red. Kari Nyheim Solbrække og Anne Birgitte Leseth, 209-228. Oslo: Cappelen akademisk.
- Palludan, Charlotte. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- _____. 2012. "Utsigtet forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn." I *Forskning i pædagogisk praksis*, red. Ulla Liberg og Kirsten Poulsen. København: Akademisk Forlag.
- Shin, Min Sun, Susan L. Recchia, Seung Yeon Lee, Yoon Joo Lee, og Lara S. Mullarkey. 2004. "Understanding early childhood leadership: emerging competencies in the context of relationships." *Journal of early childhood research* 2 (3): 301-316. <https://doi.org/10.1177/1476718X04046649>.
- Skoglund, Ruth Ingrid. 2020. "Beyond bullying: Understanding children's exploration of inclusion and exclusion processes in kindergarten." I *Children's*

- Exploration and Cultural Formation*, red. Mariane Hedegaard og Elin Eriksen Ødegaard. Cham: Springer International Publishing.
- Skånfors, Lovisa. 2010. "Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work." *Nordisk Barnehageforskning* 3 (2).
<https://doi.org/10.7577/nbf.256>.
- Solberg, Janne. 2018. "Kindergarten practice: The situated socialization of minority Parents." *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2 (1): 39-54. <https://doi.org/10.7577/njcie.2238>.
- _____. 2019. "Hverdagsmøtene mellom foreldre og ansatte i barnehagen – nok voksenrammer?" *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 18 (1).
- SSB. 2019. "Barnehager." Sist endret 13.03.19 <https://www.ssb.no/barnehager>.
- St.melding nr. 19. 2015-2016. *Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sundsdal, Einar, og Maria Øksnes. 2015. "Til forsvar for barns spontane lek." *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* 1.
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>.
- Svennevig, Jan. 2007. "'Ikke sant' as a response token in Norwegian conversation." I, 175-189. Oslo: Novus Press.
- ten Have, Paul. 2007. *Doing conversation analysis: a practical guide*. London: SAGE Publications.
- Thagaard, Tove. 2013. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fabokforlaget.
- Tingstad, Vebjørn. 2019. "Hvordan forstår vi barn og barndom? Posisjoner og kontroverser i barne- og barndomsforskning." *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* 5: 96-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1512>.
- Urban, Mathias. 2008. "Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession." *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2): 135-152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo.
- Wadel, Cato. 1990. *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord: SEEK.
- Wetherell, Margaret. 2016. "Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue." *Discourse & society* 9 (3): 387-412. <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>.
- Wolf, Kristin R. Danielsen. 2014. *Små barns lek og samspill: i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Young, Iris Marion. 2000. *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ytterhus, Borgunn. 2002. *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Zachrisen, Berit. 2015. *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, Eli. 1989. *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

