

R

Vannhumler og andre humler

Barns fantasiuttrykk i en norsk barnehage¹

Janne Lund

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres barns fantasi både som en felles aktivitet og som en individuell evne. Artikkelen er basert på et studie som er gjennomført i en norsk barnehage. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av deltakende observasjon, videofilming og samtaler med barn. Det ble også gjennomført observasjon av møter blant pedagogene i barnehagen. Barn uttrykker fantasi på ulike måter og de kan lære fantasi av hverandre idet de inngår i felles fantasiaktiviteter. I tillegg viser det seg i studiet at de voksne deltar i kollektiv fantasi sammen med barna ved å anerkjenne fantasien og ved å skape rammer der fantasien får spillerom. Samtidig er det et økende fokus på basisferdigheter og kunnskapstilegnelse i norske barnehager, noe som utgjør en fare for om man evner å gjøre fantasi til et eksplisitt og verdsatt tema eller om den skyves til side som noe mindre viktig i barns liv, oppvekst og utvikling.

Abstract

In this article children's fantasy is presented as a collective activity as well as an individual, mental quality. The article is based on a study in a Norwegian kindergarten and the data was collected by the use of participant observation, videotaping and conversations with children. Observation of meetings among pedagogues was also conducted. Children express fantasy activity in several ways, they can learn fantasy from one another and are also able to interact commonly in their fantasy activities. Additionally, adults can be part of this interaction by acknowledging children's fantasy through dialogues and by constructing frames in which fantasy is encouraged. However, there is an increasing focus on basic skills in the Norwegian educational system and hence in kindergartens, which call into question whether an aesthetic and emotional activity, such as fantasy, can be valued as a quality in itself.

Barns fantasi og fantasiuttrykk blir gjerne forstått som en egenskap noen barn har og som andre ikke har – eller som noe som helst bør temmes og kontrolleres hvis barn har for mye av det. Det er en fare for at fantasi i liten grad gjøres til et eksplisitt og verdsatt tema i institusjoner som barneha-

ge og skole, der fokus på basisferdigheter og kunnskapstilegnelse kan komme i skade for å skyve det som ikke oppfattes som rasjonelt og kompetansegivende til side som mindre viktig i barns liv, oppvekst og utvikling. Denne artikkelen ser nærmere på et prosjektarbeid i en norsk barne-

hage, der fantasi ble satt på den pedagogiske agendaen og der voksne og barn deltok side om side i utfoldelse og øvelse av fantasi. Problemstillingen som undersøkes er som følger: "Hvordan *gjør* barn fantasi under prosjektarbeid i en norsk barnehage?" Inkludert i problemstillingen er følgende underspørsmål: Hvordan er barnas fantasiuttrykk synlige i prosjektarbeid? Virker det som om fantasiuttrykkene aksepteres i settingen? I hvilken grad ser det, med hensyn til politisk og pedagogisk planlegging, ut til at man ønsker at barn skal utvikle fantasi? Denne artikkelen er et bidrag i søken etter økt forståelse, men den er langt fra noe endelig svar. Artikkelen tar for seg teoretiske perspektiver om fantasi og beskriver fantasien både som en indre evne og som en ytre aktivitet. Videre tar artikkelen for seg barnehagen som arena og prosjektarbeid som metode i barnehagen. Metodene observasjon og samtale med barn beskrives da disse ble benyttet for å undersøke fantasien i denne settingen, og det er i hovedsak barnas kultur og barnas samspill som undersøkes. Likevel er pedagogene og deres rolle i barnehagen i noen tilfeller inkludert som en del av settingen og rammevilkårene i barnehagen. I siste halvdel av artikkelen drøftes barnas fantasiuttrykk med hensyn til den norske barnehagens rammevilkår og innhold.

Undringens begynnelse

Da forfatteren utførte praksis på en offentlig barneskole i Stavanger i forbindelse med utdannelsen som barnevernspedagog, møtte hun en gutt på omtrent 7 år. Denne gutten presenterte noe forfatteren tolket som en enorm mengde fantasiuttrykk.

Dette artet seg hovedsaklig i form av tegning og muntlige fortellinger. For eksempel tegnet og fortalte gutten om en stor lava-blomst som det bodde mennesker på. Han syntes også helt oppriktig å tro at det fantes dinosaurer og påstod hardnakket at han hadde sett en i gata noen dager i forveien. I en episode hvor han skulle skrive, grep han en blå fargestift og farget alle bokstavene blå med energiske bevegelser, for så å erklære at "en stor flodbølge kom og slukte alle bokstavene!" Gutten var en energisk person, han viste mye verbal og fysisk aktivitet. I tillegg hadde han en nokså utfordrende hjemmesituasjon, han strevde i de teoretiske skolefag og han strevde med sosiale relasjoner og å leke med andre barn. Som barnevernspedagog med et sosialt fokus var det altså mye å undre seg over. Likevel var det de livlige og intense fantasiuttrykkene som i første instans fanget forfatterens interesse. Hva som videre fanget interessen var at pedagogene og sosialarbeiderne rundt gutten ikke så ut til å vie særlig oppmerksomhet til det som kunne oppfattes som et svært karakteristisk trekk ved hans personlighet, nemlig hans levende fantasi. I samtaler med lærerne hans ble ikke fantasien omtalt som en ressurs, men snarere som noe underlig, unormalt og uhåndterlig. Det så ut til at det som kunne ha vært en mulighet for denne gutten til å glede seg, mestre og å skape, ble liggende ubrukt. Forfatteren tolket dette som en mangel på kunnskap om barns fantasi, som igjen kan føre til en ukritisk og mangelfull håndtering av en ressurs – eller sagt på en annen måte – en neglisjering av et av *de hundre språk* barn bruker (Gandini 1998, Jonstoj og Tolgraven 2003). Konfrontert med en slik neglisjering i møtet med voksne som, kanskje uten selv å være klar over det, ikke forstår de språkene

barn bruker, ikke reflekterer over mangfoldet i barns uttrykksformer og ikke vet hvordan de kan forholde seg til dem, er det en

I samtaler med lærerne hans ble ikke fantasien omtalt som en ressurs, men snarere som noe underlig, unormalt og ubåndterlig.

fare for at barn litt etter litt slutter å stole på sin egen fantasi og styrke. Men mest av alt, og kanskje var det den største bekymringen knyttet til denne observasjonen, en gryende uro over om dette er del av en dominerende kulturell forståelse i det norske samfunnet som nedvurderer de ustrukturerte, fantasifulle, irrasjonelle eller ikke målbare kvalitetene i mennesket.

Teoretiske perspektiver: Den fantastiske fantasien

Hva er egentlig fantasi? Hva er det å være fantasifull? Er det noe man er eller noe man gjør? Hvordan vet man at noe er fantasi? For bevisstgjøring rundt fantasi, og da særlig fantasi som aktivitet, er det nødvendig å se nærmere på noen definisjoner og teoretiske perspektiver. Vi kan ta for oss begrepet i tre deler. Den første delen kan fanges i benevnelsen *forestillingsevne* eller å *forestille seg noe*. Dette er hva man på engelsk ville kalle *imagination*. Altså sinnets evne til å forme bilder og konsepter som ikke er fysisk til stede i det gitte øyeblikket, og videre selve aktiviteten av å forestille seg noe (Simpson og Weiner 1989a). Det viktige her er å ha klart for seg at en mental forestilling ikke nødvendigvis preges av det urealistiske. Dette innebærer at

det ikke er noe fantasifullt over selve forestillingsevnen, foruten at evnen kan bli brukt til å forestille seg noe fantasifullt. Og det er først når dette blir gjort at man kan snakke om fantasi.

Den andre delen av begrepet er *fantasi* eller *fantasiforestilling*, dette er hva man på engelsk ville ha omtalt som *fantasy*. Fantasien er også en mental forestilling av noe som ikke er fysisk til stede, men forestillingen er nå i hovedsak urealistisk (Simpson og Weiner 1989b). Det er videre viktig å presisere at en fantasiforestilling kan være både indre og ytre, den må ikke nødvendigvis resultere i et produkt. Med hensyn til barns aktivitet og fantasi bruker Corsaro (2003) begrepet *fantasilek*. Med dette mener han lek som inneholder urealistiske skapninger og karakterer som hekser og troll, eller når barn leker at de er dyr, fly, roboter og så videre. Som en motsetning nevner Corsaro den tradisjonelle rolleleken der barn leker ut episoder fra sitt eget liv, men der de påtar seg uvanlige roller, eksempelvis når et barn leker at det er mor. Den ovennevnte betydningen av begrepet fantasi stemmer overens med Corsaro (2003) sin bruk av begrepet: å leke at man er mor er ikke nødvendigvis særlig fantasifullt. På den annen side er denne grensen tilnærmet umulig å trekke. Et barn som leker at det er mor, er jo ikke egentlig det? Og dukken er ikke egentlig i live, er den? Så da er denne leken likevel ganske urealistisk?

Den tredje delen av begrepet fantasi er de konkrete og observerbare produktene av fantasien, de som kan høres eller sees, nemlig *fantasiuttrykk*. Ut ifra definisjonene som allerede er nevnt kan fantasiuttrykk sies å være eksplisitte uttrykk av en fantasi som er produsert av forestillingsevnen. Altså en forestilt og fantasifull skapning

eller en urealistisk hendelse. Her er det også selvfølgelig en tilnærmet umulig grense å trekke for hva som er fantasifullt og urealistisk, men man kan likevel si ut noen uttrykk som framstår som *tydelige fantasiuttrykk*. Fra et voksent perspektiv kan dette være uttrykk fra et barn, verbalt, visuelt eller kroppslig, som man vet ut ifra faktisk kunnskap at ikke kan være tilfelle. Et eksempel er en gutt som fortalte at han hadde flydd til barnehagen i et papirfly sammen med faren sin. Selv om denne historien ikke er sann, i betydningen at det faktisk har skjedd det han forteller om, er guttens opplevelse av denne flyturen virkelig nok. Han kunne til og med beskrive hvordan det føltes; han ble svimmel fordi flyet gikk så fort. Når noen uttrykker en slik tydelig fantasi kan man også omtale personen med begrepet fantasifull eller at han oppfører seg fantasifullt, eller en siste versjon som er essensiell for de videre drøftingene i denne artikkelen: Noen gjør fantasi. Dette siste begrepet å *gjøre fantasi* peker på en aktivitet og brukes med det formål å fokusere på hva barn gjør i stedet for hva barn er. I så henseende bygger begrepet på Solberg (1996), som nettopp omtaler dette fokuset fra å være til å gjøre.

Fantasien er en aktivitet – noe som lar seg observere. Denne aktiviteten er en nøye symbiose av indre og ytre prosesser. En uttrykt fantasiforestilling krever en aktiv og fantasifull forestillingsevne. Ennå viktigere, evnen til å forestille seg noe fantasifullt er avhengig av aktiv bruk, i den forstand at evnen til å tenke fantasifullt svekkes dersom den ikke brukes, slik det hevdes av Vygotsky (1995) i hans verk *Fantasi och Kreativitet i Barndomen*. Dersom det er slik at evnen til fantasi er avhengig av en aktiv bruk, hvordan ser da denne aktiviteten ut hos barn og hvordan kan den studeres?

Kontekst: Barnehage og prosjektarbeid

En barnehage i Norge ble valgt som sted for etnografisk undersøkelse knyttet til et spesifikt prosjektarbeid, og ideen var så å samle inn data om ulike fantasiuttrykk fra barna.

Prosjektarbeid er en pedagogisk metode i norske barnehager. Prosjektarbeid i barnehagen gir en god anledning til å implementere rammeplanen² i barnehagehverdagen (Barnehagesenteret 2011, Holien 2008, Jansen 2008) og å binde sammen ulike deler av rammeplanen, så som lek og de ulike læringsområdene (Østrem m. fl. 2009). Metoden er til dels en videreføring av det gamle temaarbeidet, der en velger ut et tema som barn og pedagoger arbeider med på ulike måter i en viss periode i barnehagen. En forskjell mellom dette og prosjektarbeid er at prosjektarbeid som metode medfører et økt fokus på dokumentasjon og refleksjon gjennom arbeidsprosessen (Jansen 2008). Dette er viktig med hensyn til å se hvert enkelt barn og å videreutvikle prosjektene. I prosjektarbeid er det også svært hensiktsmessig at man arbeider med forholdsvis små grupper av barn (Lillegård 2008). En annen av prosjektarbeidets karakter er at det krever mye tid, og Jansen (2008) trekker fram at den faste timeplanen i norske barnehager, med for eksempel faste utedager, faste turdager og faste felles måltider ikke passer overens med prosjektarbeidets natur. Disse faste elementene i barnehagehverdagen stykker opp dagen og uka slik at det blir vanskelig å være fleksibel og fordype seg i et prosjekt. Videre kommer det fra rapporten *Alle Teller Mer* at når pedagogene dokumenterer, fører det til at de i mindre grad er mentalt til stede med barna

(Østrem m. fl. 2009). Dette er en utfordring fordi prosjektarbeid i utgangspunktet krever stor deltakelse fra både barn og pedagoger på samme tid. Kravet om god tid og høy grad av tilstedeværelse i prosjektarbeid matcher dårlig med den hverdagen som Seland (2009) dokumenterer i norske barnehager, der dagene ofte preges av stramme tidsbudsjett og mangel på personale.

Barnehagen hvor datamaterialet ble samlet inn ble valgt på grunnlag av hva Patton (2002) omtaler som et informasjonsrikt case. Barnehagen har et stort fokus på prosjektarbeid og i tillegg fokus på barns nysgjerrighet og barns mange ulike uttrykk eller språk. Barnehagen er en såkalt basebarnehage med fleksible rom og mindre vekt på permanent tilholdssted for hver barnegruppe. Barna er delt inn i stor- og småbarnsgruppe og i tillegg i grupper etter hvilket år de er født. Barna som var i fokus for datainnsamlingen var de eldste barna i barnehagen, altså de som var i sitt siste barnehageår. Ingen av barnegruppene på denne storbarnsavdelingen har sitt eget faste rom, alle rommene er preget av tema og blir brukt av alle gruppene. To viktige arenaer for prosjektarbeidet er samlingsstunden, vanligvis i forbindelse med morgensamling, og atelieret. Grunnet i den fleksible romfordelingen der de samme rommene benyttes av flere barnegrupper, har denne ene barnegruppa med de største barna atelieret fast en gang i uka. Den dagen som gruppa har atelieret kan de benytte det i en klokkeperiode, i tiden mellom morgensamling og lunsj. Etter lunsj er det pause for personalet, noe som reduserer bemanningen. I tillegg er alle møter blant personalet lagt til etter lunsj, dette er for å sikre at tiden før lunsj har fullt fokus på aktiviteter med barna. Når pedagogene gjennomfører prosjektfordyp-

ning er de alltid to pedagoger til stede, en som dokumenterer og en som er mer direkte til stede med barna, samtaler og stiller spørsmål. Dette er for å sikre den tilstedeværelsen og refleksjonstiden som kreves for et godt prosjektarbeid. Samtidig reduserer dette muligheten for å gjennomføre prosjektfordypning da kravet om to pedagoger ikke alltid korrelerer med de personmessige ressursene som er tilgjengelig i barnehagen. I den praktiske gjennomføringen av prosjektarbeid er altså de samme utfordringene synlige som Seland (2009) peker på med hensyn til stramt tidsbudsjett, mye koordinering og til dels mangel på personale.

Videre vil metodene for studiet som denne artikkelen bygger på bli beskrevet, men for å gjøre dette på en forståelig måte er det nødvendig å konkretisere settingen ennå mer og da kort beskrive det gjeldende prosjektarbeidet i den utvalgte barnehagen.

Humleprosjektet

Prosjektet som foregikk i barnehagen handlet om humler og gikk ut på at barna og pedagogene hentet inn faktakunnskap om humler for så videre å uttrykke egne tanker og visuelle produkter, slik som tegninger og leireskulpturer av humler. Temaet humler ble valgt på grunnlag av barnas egne interesser, ved at pedagogene observerte at barna var veldig opptatt av insekter. Prosjektarbeidet foregikk struk-

Humlenes liv ble også utforsket gjennom barnas egne uttrykk ved hjelp av samtale og dramatisk lek.

turert ved at temaet ble tatt opp i samlingsstunden om morgenen og at det ble arbei-

det med gjennom fordykning i atelier en eller to ganger i uka. I samlingsstunden om morgenen leste pedagogene historiebøker om humler der barna ble kjent med humlas liv, og de presenterte klassisk musikk med inspirasjon fra humlas lyd³. Humlenes liv ble også utforsket gjennom barnas egne uttrykk ved hjelp av samtale og dramatisk lek. I prosjektfordypningen i atelieret ble humler undersøkt på lysbord med forstørrelsesglass. Store og detaljerte bilder av humlas innvoller ble presentert av pedagogene og humla ble utforsket gjennom barnas egne uttrykk ved hjelp av tegning, leire og ståltråd. I tillegg ble temaet arbeidet med ustrukturert ved at det ble snakket om i ulike settinger i barnehagehverdagen, for eksempel på tur dersom noen av barna så ei humle.

Gjennom dette prosjektarbeidet om humler lærte barna mange nye fakta om humler: Hvor humlene bor, hva de spiser, om dronninghumla, om snyltehumla, om egg, pupper, larver, honning og så videre. I tillegg til dette faktiske biologiske universet, så utviklet det seg også en annen humleverden, der humlene inntok nye former og egenskaper: *vannhumlas verden*. En nøyere beskrivelse av vannhumlas verden følger i kapitlet om resultater, der følger også beskrivelse av de ulike språkene barna brukte for å uttrykke fantasi.

Metode: Observere og snakke om fantasien

Metodene som ble tatt i bruk i undersøkelsen var inspirert av etnografiske studier. Det ble gjennomført deltakende observasjon med barn og voksne i prosjektarbeid og i tillegg videoopptak av observasjonene.

Hovedfokuset i observasjonene lå på barna. Videre ble utvalgte sekvenser av opptakene vist for barna som grunnlag for felles refleksjon der barna fikk mulighet til å kommentere sin egen aktivitet. Sekvensene som ble vist inneholdt, etter vurdering fra forfatteren, tydelige fantasiuttrykk. Denne måten å bruke etnografisk film på omtales av Davies (1999), han beskriver hvordan etnografisk film kan benyttes til at de observerte kan være med og reflektere rundt sin egen atferd og praksis.

I starten av datainnsamlingen ble alle barna i alderen 4 og 5 år observert, og etter 2–3 uker ble utvalget innskrenket til å omhandle 4 gutter som syntes å vise særlig fantasiaktivitet. I tillegg til at disse fire guttene uttrykte hyppig fantasi, slik forfatteren oppfattet det, ble de også valgt fordi den ene av guttene, Sondre, så ut til å være et særlig interessant case. Sondre var på mange måter arkitekten bak guttenes felles fantasier. Sondre var tilnærmet en *nøkkelinformant* (Fine og Sandström 1988), en person som er en del av gruppen og som kan gi forskeren informasjon om den gruppen som studeres. Fine og Sandström (1988) poengterer at det ikke er vanlig å snakke om nøkkelinformanter i forhold til førskolebarn, men Sondre synes likevel å kvalifisere til denne betegnelsen da han var veldig sosialt dyktig, en lederfigur i guttegruppa, ivrig etter å snakke med forskeren og han var veldig verbal og tydelig i sine uttrykk. Sondre var uunnværlig i mye av informasjonen som ble innhentet og han var svært sentral i mange av de felles fantasiuttrykkene i barnehagegruppa – og da særlig blant de fire guttene. Ved å fokusere på Sondre og de tre andre guttene ble det foretatt et styrket utvalg (Patton 2002) av ”eksellente og rike eksempler av det interessante fenomenet” (Patton 2002: 234)

Reflekterende samtaler

Gjennom deltakende observasjon og videoopptak i barnehagens prosjektarbeid ble det tydelig at fantasi virkelig kan observeres. Observasjon viste seg som en nyttig metode for å utforske barns fantasi. Samtidig var det slik at videosamtalene med barna om deres egne fantasiuttrykk i ennå større grad tydeliggjorde fantasiens uttrykk og utdypet fantasiens mange lag. I videosamtalene bekreftet barna fantasien.

Forfatteren hadde filmet en samlingsstund hvor den ene pedagogen leste en bok om humlas liv. Idet pedagogen leste om humlas forstadium som larve, la noen av barna seg ned på gulvet og vrikket på kroppen. Det begynte med ett barn, men flere fulgte på. Dette tolket forfatteren som et fantasiuttrykk ut ifra det intense i barnets uttrykk, den intense innlevelsen, hun tolket det som om barnet på dette tidspunktet "ble til en larve". Da forfatteren viste denne filmsekvensen for det ene barnet, ble det forklart som at "larven gjør sånn". Barnet "var" altså en larve. På denne måten ble barnas uttrykk bekreftet gjennom videosamtalene. I en annen samtale utdypet nøkkelinformanten et av sine uttrykk gjennom en verbal refleksjon. Forfatteren viste nøkkelinformanten, Sondre, et filmklipp av hvordan han sitter i samlingsstunden og hører på pedagogen som leser om humla som leter etter nektar og suger nektar ut av blomster med snabelen sin. Sondre bøyer seg fram, rigger på kroppen, suger og smatter med leppene. Under videosamtalen da forfatteren og Sondre så på videoopptak av dette, sa Sondre "Hun sier ikke helt rett... fordi hun bare *leser*." Han refererte altså til pedagogen som leste i ei historiebok om humlas liv. Like i etterkant av dette grep Sondre tre fargeblyanter og la disse etter hverandre som en lang strek på

ca 40 cm. Han sa at humla sin snabel er så lang som det og ved å fortelle verbalt, ved å peke på blyantene, samt lage sugende lyd-effekter, forklarte han så sin egen versjon av hvordan det er når humla suger nektar.

Det var altså mulig gjennom videosamtaler å reflektere sammen med barna over deres aktiviteter. Det som derimot viste seg tilnærmet umulig var å drøfte selve fantasien med dem, da barna og forfatteren befant seg innenfor helt ulike rammer. I en søken etter barnas følelser i fantasiuttrykkene stilte forfatteren nøkkelinformanten, Sondre, følgende spørsmål: "Er det artig å finne på så mange humler?" Hvorpå han kontant svarte "Jeg finner ikke på, det er på ekte". Dette var kan hende et uklokt spørsmål fra forfatteren, der hun forsøkte å tvinge Sondre over i en analytisk dimensjon hvor han overhode ikke befant seg. Ut ifra dette blir så spørsmålet videre om det er mulig for barn og voksne å delta i en felles fantasiaktivitet, til tross for ulike virkelighetsposisjoner. Er det mulig å samhandle i fantasien når den ene parten (barnet) er "i fantasien" på et helt annet nivå enn den voksne er? Kan hende er kunsten snarere å holde ut spenningen og det ukontrollerte i å ikke nødvendigvis bli enige om hva som er sant og ikke? Før disse spørsmålene blir nærmere drøftet i kapittelet om "kollektiv fantasi" er det nyttig å se enda nærmere på resultatene av observasjonene og videosamtalene.

Resultater: Vannhumlas verden

Den alternative humleverdenen ble kontinuerlig utviklet i plenum og i grupper av barn gjennom hele prosjektarbeidet. De

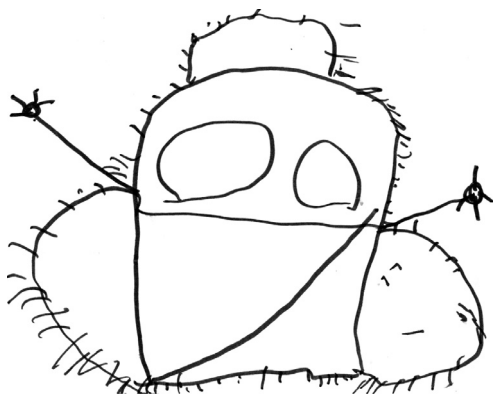
mest sentrale skapningene i vannhumlas verden foruten vannhumla selv er hemmelighumla og lavahumla. Alle disse tre humlene har sine egne spesifikke egenskaper. Vannhumla lever i vann og tåler ikke luft. Dette betyr at på regnfylte dager der vanlige humler må holde seg inne i humlebolet, så kan vannhumla være ute. Vannhumla har to små hender og den har føtter rundt hele kroppen. I tillegg er den veldig grådig og vil ha mye mat. Vannhumla er blå, men kokongen som den ligger i før den er ferdig utviklet, er oransje. Lavahumla er oransje eller rød, den kan svømme i lava, den kan forvandle seg selv til en stein og når den går, lager den røde fotavtrykk. Lavahumla må noen ganger forvandle seg til stein for å forhindre at ikke vannhumla omformer den, når lavahumla omformer seg til stein så er det også for å forebygge sin egen død. Det er nemlig en pågående krig mellom elementene vann, stein og lava, og i denne krigen er vannhumla og lavahumla deltagende. Hemmelighumla, derimot, er det ingen som vet sikkert hvordan ser ut, selv om noen mener at den er så stor som et hus. Det er en mulighet for at hemmelighumla bor i skogen, men dette er det litt usikkerhet rundt.

Disse opplysningene om de ulike humlene kommer i hovedsak fra barna, men pedagogene som var sammen med barna så ut til å hjelpe opplysningene fram ved å akseptere barnas fantasi, samt stille undrende og oppfølgende spørsmål om disse alternative humlene.

Fantasiens mange språk

Howdan er barnas fantasiuttrykk synlige i prosjektarbeidet? Basert på det tilgjengelige datamaterialet vil verbale, visuelle og kroppslige fantasiuttrykk bli trukket fram her.

En av de første gangene vannhumla blir nevnt i observasjonene fra barnehagen blir den tegnet av Sondre, det er altså et visuelt fantasiuttrykk. Barna holder på å tegne humler, Sondre har allerede laget en tegning med et humlebol før han tar et nytt papir og en tykk, blå tusj. "Ei gigastor humle!" sier han og tegner en stor blå skapning med store øyer. "Dobbeltstore øyer! Se på denne humla!" Etter en stund slår Sondre fast at dette er ei vannhumle.



Vannhumla. Av Sondre. Tusj på papir.

Det følgende uttrykket som skal drøftes omhandler kroppslig uttrykk og mer "realistiske" humler enn vannhumla. Barna i barnegruppa sitter i en sirkel på gulvet og blir lest for av den ene pedagogen, Lisa. Hun leser om at humlene lager egg og at små hvite larver kommer ut fra eggene. "Så små?" Sier en av guttene, Victor, han viser en veldig liten avstand mellom to av fingrene før han bøyer seg ned til gulvet, lar nesa berøre gulvflaten og vrikker på kroppen. Øyeblikket etter legger to andre barn seg ned på magen på gulvet, ei jente og en gutt. Gutten, Mats, vrikker på kroppen slik at han sakte beveger seg forover. Hva gjør barna? Og er dette fantasi? Barna gjør tydeligvis slik som de har sett eller slik

som de tror at larvene gjør. Gjennom samtale over videooptak på et senere tidspunkt bekreftet også Mats dette, "larvene gjør slik". Forestillingsevnen til barna har da ganske tydelig kommet til uttrykk, de hører om en larve, men de har ingen larve i levende live foran seg, dette betyr at de må forestille seg larvens bevegelser før de kan bevege seg slik som den. Men er dette urealistisk? Er dette fantasi? Er det ikke barn som har faktisk kunnskap om larven og som ved hjelp av kroppen uttrykker denne kunnskapen? Fra en side sett så kan man uttrykke det slik. Fra et annet perspektiv, nemlig at Mats *er* en larve, er det hele ganske urealistisk, simpelthen fordi han er en gutt, ikke en larve. Mats kan gjøre slik som larven gjør, og han kan late som om han er en larve, men han *er* det ikke. Bruken av verbet *å være* i denne sammenhengen er for å understreke det sterke engasjementet som kommer til uttrykk i Mats sin aktivitet og bevegelse. Det er altså i denne sammenhengen ikke kun snakk om hva han gjør, men hvordan og med hvilken innlevelse han gjør det. Det å komme på innsiden av en annen skapning, å virkelig sette seg inn i, for så å leve ut, hvordan denne skapningen har det, det krever engasjement – et sterkt og inderlig engasjement. Dette inderlige engasjementet kan sies å være en av fantasiens kvaliteter. Denne inderlige tilstedeværelsen i et fenomen synes å ha sammenheng med hvordan Åm (1989) karakteriserer barn som at de *blir grepet av tingene* mens voksne oftere forsøker å *(be)gripe tingene*. Denne inderlige tilstedeværelsen, eller hva Åm (1989) også omtaler som en *patisk væren* synes da også å kunne være en kroppslig aktivitet for barn. Dette er også støttet av den franske filosofen Merleau-Ponty (1994) sine teorier om at *mennesket er en kropp*.⁵ Med hensyn

til larveaktiviteten i barnehagen og å karakterisere dette som fantasi, så er det den inderlige innlevelsen i å "omforme" deg selv til noe annet enn hva du "normalt er". Det er dette energiske og overveldende engasjementet som synes å inneholde et aspekt av fantasi.

På et senere tidspunkt sitter alle barna i barnegruppa i en sirkel og snakker om hvor humlene bor. Barna har akkurat løpt rundt på gulvet og vært humler og de forteller nå pedagogen, Marit, om hvor de selv (som humle) bor. En av guttene i gruppa, Hans, ytrer med ett at han bor i lava. Marit spør interessert om hvordan han kan overleve der? Hans sier noe utydelig som kan høres ut som "jeg lava... jeg.." og Sondre kommer med ett inn i samtalen. Med lav stemme sier han "lavabie" før Hans gjentar "jeg er lava.." En tredje gutt, Mats, bryter inn i samtalen. "Bie?" spør han smilende og ser på Hans som sier "ja". Sondre bryter igjen inn og avkrefter det siste utsagnet. "Nei," sier Sondre, "lavahumle!" og når Marit, pedagogen, spør Hans om han er ei lavabie, sier Hans bekreftende at han er ei *lavahumle*. Videre forteller Hans at lavahumler kan svømme i lava og han blir supplert av en fjerde gutt, Pelle, som informerer om at lavahumla svømmer med vingene. I løpet av hele samtalen sitter guttene rolig og snakker, de støtter seg altså fullt og helt til det verbale uttrykket i denne seansen. Det oppsiktsvekkende er at dette fantasiuttrykket som inneholder forestillingen om ei lavahumle er så kollektivt, så felles. Uten de ulike innspillene fra alle fire guttene hadde sannsynligvis ikke uttrykket blitt det som det ble. Fantasiuttrykket vokser fram verbalt og i fellesskap. Det er også verd å merke seg at Hans ikke i utgangspunktet syntes å være en gutt som viste mange selvstendige fantasiuttrykk, og han

var ikke i utgangspunktet en del av utvalget på de fire guttene, men ble likevel dradd med i fantasiforestillingene og uttrykkene. Dette aspektet leder videre til ideen om en kollektiv fantasi og at fantasi kan læres og øves gjennom fantasifull interaksjon og felles aktivitet.

Kollektiv fantasi

Ideen om en kollektiv fantasi samsvarer med teoriene til Corsaro (2003) når han omtaler fantasilek som en felles rutine i barns egen kultur. Corsaro og Johannesen (2007) snakker også om fantasilek som spontane uttrykk utviklet i en felles prosess blant barn.

Et annet aspekt ved det kollektive er at det kan se ut til at den felles fantasien utvikler seg til å bli en del av barnas og pedagogenes felles virkelighet. Det kan da se ut som om vi får et positivt svar på spørsmålet fra problemstillingen som ble presentert i starten av artikkelen angående aksept for fantasien i settingen. Samtidig dukker det opp et nytt spørsmål: Hvordan kan fantasi være en del av virkeligheten i barnehagen? Berger og Luckman (1966, 2000) definerer virkelighet som et fenomen som finnes uavhengig av en selv, noe som ikke kan "ønskes vekk". Nettopp dette viste seg i barnehagen hvor forfatteren innhentet datamaterialet idet fantasiuttrykkene ble en selvsagt del av hverdagen. Både vannhumler og andre humler fantes i barnehagen. Vannhumla var ikke synlig i levende live i barnehagen, men vissheten og kunnskapen om den var felles og til stede. Voksne og barn visste hva vannhumla var, og den ble trukket fram i ulike sammenhenger. For eksempel da en gutt hadde lagd en skulptur i leire som forestilte ei humle; han forklarte at denne humla

ikke kunne være ute i regnvær og begrunnet dette med at det ikke var ei vannhumle.

Dette aspektet av kollektiv fantasi leder tilbake til spørsmålet om mulighet for barn og voksnes samhandling i fantasien og kunsten om å utholde det udefinerte. Sutton-Smith (1997) antyder at voksne blir skremt når barn uttrykker sin fantasi i fri utfoldelse. Han begrunner denne frykten med at slik aktivitet ofte medfører at barn fullstendig overtar kontrollen og makten over situasjonen. Dette igjen kan jo indikere at voksne kan hindre eller avverge fri fantasiutfoldelse ved å beholde en streng kontroll og lederrolle over situasjonen der de samhandler med barnet/barna. Bae (1992) omtaler dette i form av begrepet *anerkjennende relasjoner* og en *smal* eller *romslig dialog* (Bae 2004). Hun beskriver dialoger mellom barnehagebarn og personale og analyserer seg fram til hvordan en smal dialog vil sperre veien for det ene synspunktet, altså at det kun er rom for en oppfatning, og denne anses da som korrekt. I motsetning til dette vil en romslig dialog gi plass til begge personenes synspunkt og oppfatning av verden. I barnehagen hvor forfatteren observerte var det en felles oppfatning av at vannhumla var en skapning, og vannhumla fantes fordi det ble gjort plass til den. To parallelle virkeligheter eller oppfatninger av verden, fikk leve parallelt. Vannhumler og andre mer vanlige humler fantes side om side. Måten dette var mulig på var at pedagogene skapte rom, de ga slipp på kontrollen og sin "korrekte" oppfatning av verden for en stund. Dette gjorde de ved for eksempel å spørre "hva er så spesielt med lavahumla? For det vet ikke jeg..", i stedet for eksempelvis å si "men det er jo egentlig for varmt for humler å bo i lava". Pedagogene gav rom for at barnas fantasi fikk komme til uttrykk.

Samtidig er det viktig å framheve at å være anerkjennende ikke betyr det samme som å forsvinne og bli fullstendig utydelig, men snarere å gi rom til den andre. Pedagogene i barnehagen hvor forfatteren observerte gav rom for barnas fantasiuttrykk, men de gav likevel ikke fullstendig slipp på sin rolle som voksne. De evnet å beholde lederrollen og rammene, samtidig som de gav barna spillerom. Det ville være interessant å undersøke pedagogenes rolle og pedagogenes perspektiv nærmere, noe som dessverre er utenfor rammene for prosjektet som denne artikkelen bygger på.

Videre er det interessant å merke seg at den nevnte romsligheten og et slikt fellesskap i fantasien muliggjør økt læring av fantasi. Wenger (1998) beskriver hvordan man kan lære å gjøre noe bedre ved å interagere og gjøre dette noe sammen med andre. Han omtaler dette som et *praksisfellesskap*. I tillegg beskriver Lave og Wenger (1991) hvordan roller kan bli byttet om i et praksisfellesskap, gitt ulike praksisfelt kan i prinsippet alle være *nybegynnere*. Det er altså ikke nødvendigvis den eldre og generelt mest erfarne personen som er *læremesteren*. Dette er tilnærmet hva som skjer i fantasi-fellesskapet i barnehagen. De voksne pedagogene, som generelt sitter med størst kunnskap og som sitter med kontrollen og makten, gir dette fra seg for en stund og lar barna komme på banen. I tilfellet med felles utfoldelse av fantasi kan man da se barna som læremestrene, det er de som kan fantasiaktiviteten best, det er de som i hovedsak gjør fantasi sammen. Det er barna som lærer hverandre fantasi. I tillegg kan man da også peke ut enkeltbarn som er mestere på dette feltet. Dette er tilfelle i forfatterens observasjoner der Sondre var en slik fantasimens mester.

Diskusjon: Fantasimens mestre skal begynne på skolen

Det er nå nærliggende å huske på undringen som ble presentert i begynnelsen av denne artikkelen over om det i det norske samfunnet finnes en dominerende kulturell forståelse som nedvurderer de ustrukturelle, fantasifulle, irrasjonelle eller ikke målbare kvalitetene i mennesket. Underforstått at fantasien så blir sett på som noe underlig og uhåndterlig i motsetning til en ressurs.

Med uttrykket fantasimens mestre menes de fantasifulle barna som uttrykker sin fantasi og aktivt gjør fantasi i samhandling med andre. Dette innebærer så at de kan hende lærer sine ferdigheter i fantasi bort til andre barn og andre voksne. Hva kreves i barnehagen for at de fantasifulle barna skal kunne utvikle seg videre og fortsatt være mestre og lære fantasi til andre barn? I henhold til resultatene som er beskrevet må de voksne skape en ramme der det er rom for fantasi. Denne rammen kan de skape ved hjelp av romslige dialoger med barna, der de lar barna være i sin egen sfære, uten å styre dialogen til det "riktige". De kan også skape denne rammen ved å bruke tid på undring og utforskning med barna gjennom eksempelvis prosjektarbeid som metode. Det kommer imidlertid fram at barnehagen avhenger av en nokså tett pedagogbemannning for å ha kapasitet til å la barna komme på banen på en slik måte som de gjør gjennom kollektiv fantasi i prosjektarbeid. I tillegg er barnehagen avhengig av å ha god tid. Disse to punktene, bemanning og tid, handler altså om at visse ressurser ligger i bunn for at det skal kunne legges til rette for utvikling av fantasi.

Den norske regjeringen har uttrykt full barnehagedekning som det viktigste målet

i barnehagepolitikken (Stortingsmelding nr. 24 og 28). I desember 2010 fikk omtrent 91%⁶ av alle barn i Norge mellom ett og fem år tilbudt plass i barnehage (Statistisk Sentralbyrå 2011). Den økte dekningen av barnehager har krevd utbygging og i denne prosessen har *de nye barnehagene* oppstått (Kjørholt og Tingstad 2007). Barnehagen som danner grunnlaget for denne artikkelen var en av disse nye barnehagene. Seland (2009) har studert norske barnehager og hevder, som allerede nevnt, at hverdagen i de nye barnehagene preges av flere barn per voksen og et stramt tidsbudsjett. I tillegg beskriver hun et høyt sykefravær blant de ansatte i barnehagene. Det ser altså ikke ut til at de ønskede rammene med tett bemanning og god tid er helt til stede. Denne hverdagen gjenspeiler også i stor grad hverdagen i barnehagen der forfatteren gjorde sine undersøkelser. Likevel så det ut til at pedagogene klarte å skape rammer der fantasien fikk blomstre ved å ha fantasien på sin pedagogiske agenda.

Et annet viktig aspekt handler om målet med og innholdet i barnehagen. Barnegruppen som var under fokus i undersøkelsene for denne artikkelen var i sitt siste barnehageår, de ville altså være 5 og 6 år når de skulle begynne på skolen. Dette er ett år yngre enn hva som gjaldt ca 10 år tidligere⁷, og i løpet av de 10 årene er barnehagens innhold sakte endret. Med hensyn til de eldste barna i barnehagen gjelder dette særlig økt fokus på skoleforberedende aktiviteter. I Stortingsmelding nr. 41 fra 2008–2009 om kvalitet i barnehagen er det siste barnehageåret særlig omtalt. Her legges det stor vekt på samarbeid og overføring til skole slik at alle barn skal få et godt grunnlag for videre opplæring i de grunnleggende skoleferdighetene som er: "Å kunne uttrykke seg muntlig, å

kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy" (Stortingsmelding nr 41: 81). Det kommer også fram at såkalte skolegrupper for de eldste barna allerede er svært utbredt i barnehager, der barna blir forberedt på skoleaktiviteter. Departementet ytrer i stortingsmeldingen at den helhetlige tilnærmingen til barnet i barnehagen må fortsette. Samtidig ønskes det at søkelyset rettes mot spesifikke tiltak i barnehagen som kan fremme lese- og matematikkforståelsen for barna når de begynner på skolen. Kan økt tid og fokus brukes på ferdigheter som fremmer lesing og matematikk uten at mindre tid og fokus går til andre ferdigheter? Lesing og matematikk kan selvsagt fremmes gjennom mange ulike kanaler og også i stor grad inkluderes i både lek og eksempelvis prosjektarbeid. Likevel er det forholdsvis tydelig at fokuset og agendaen for grunnleggende skoleferdigheter beveger seg lenger ned i barndommen enn tidligere. Selv om det er utenfor rammene for denne artikkelen, er det fristende å undre seg over hvorfor dette er blitt en dominerende pedagogisk prioritering. Kan det være fordi dette er ferdigheter som er relativt enkle å måle? Fordi dette er ferdigheter som blir målt nasjonalt og internasjonalt?⁸

Det kan altså se ut til at den ovennevnte kulturelle forståelsen til en viss grad er gjeldende, men ut ifra selve studiet som er foretatt i en barnehage i Norge ser det imidlertid ut til at fantasien får bestå og utvikle seg og at barna kan lære hverandre fantasi. I denne sammenheng blir viktigheten av at pedagogene har kunnskap om fantasi svært gjeldende. Barnehagepersonalet må ha kunnskap om utvikling av fantasi, likeså som de har kunnskap om utvikling av ferdigheter i lek, språk og motoriske ferdighe-

ter. Barnehagepersonalet må vite at de har mulighet til å påvirke barnas evne til fantasi, at fantasi ikke kun er en medfødt evne, som noen har og noen ikke har. Videre at fantasi ikke nødvendigvis er noe som må temmes og kontrolleres dersom barn har for mye av det. Snarere at barn, ved å få uttrykke fantasi på felles arenaer, uten å bli korrigeret, kan lære fantasi av og til hverandre, slik det kommer fram i observasjonene som er presentert i denne artikkelen samt Wengers teori om *praksisfelleskap* som beskrevet over (Wenger 1998, Lave og Wenger 1991).

I barnehagen hvor forfatteren observerte viste barna fantasi gjennom ulike uttrykk, verbalt, visuelt og kroppslig. Det kroppslige uttrykket er særlig verd å merke seg med hensyn til skolesituasjoner, fordi det er utfordrende. Kroppslig uro er bråke- te og forstyrrende, særlig i en situasjon der barna skal sitte i ro, enten man befinner seg i skolegruppe i barnehagen eller i 1. klasse i grunnskolen. Kroppslig uro er et forstyrrende element som kan hende blir tolket som umodenhet og som noe man må avlære. Det er ikke i alle situasjoner det er konstruktivt at barn får lov til å være fysisk aktive og spille ut kroppslige uttrykk, noen ganger skal de sitte i ro. Likevel er det viktig i denne sammenhengen å merke seg viktigheten av å anerkjenne fantasien og innlevelsen hos barnet, selv om den bærer med seg en forstyrrende uro.

Avslutning: Perspektiv på fantasien

Fantasien er en del av mennesket, den er en del av det å tenkte og å kunne forestille seg noe (Simpson og Weiner 1989a, 1989b).

For barn er fantasien en del av deres kultur og deres uttrykksmåte (Corsaro 2003), slik det også viste seg i barnehagen der forfatteren av denne artikkelen observerte. Barna brukte fantasien i sin forståelse og sin utvikling av verden, både individuelt og i felles forståelse.

Avslutningsvis er det så nærliggende å spørre litt mer konkret hva man så skal med fantasien? Hva skal man med ei vannhumle? Bare det å stille et slikt spørsmål kan tyde på at spørsmålsstilleren selv er underlagt et tankeregime der det man gjør forstås innenfor rammene av et nytteperspektiv. At en aktivitet ser ut til å gi glede og mening, har dermed ikke en verdi i seg selv, men må begrunnes som legitim dersom den er godt for noe annet. Svaret på et slikt spørsmål kan derfor deles i to. Ett svar for den som er "i fantasien" og ett for den som er utenfor - ett svar for barnet og ett for den voksne? For fra et analytisk, voksent perspektiv er det ikke nødvendigvis selve vannhumla eller selve fantasiuttrykket i seg selv som er det viktige. Det er utviklingen av evnen og viljen til å skape ei vannhumle. Det er gleden, prosessen og aktiviteten rundt produktet som er poenget. Det er utfoldelsen av det levende, det emosjonelle og det estetiske aspektet ved barnet som individ og barna sammen i fellesskap. Det er utfoldelsen av de ikke målbare kvalitetene, kvaliteter som kan synes å være medfødte evner og som ikke er lett synlige, i alle fall dersom man ikke vet hva man ser etter. Det viktige med ei vannhumle i en slik sammenheng er at den nettopp er en del av fantasiaktiviteten og videre at denne aktiviteten blir verdsatt av de som har et samfunnsmandat vis-a-vis barns liv og utvikling.

Fra perspektivet til den som er "i fantasien", er selve vannhumla viktig, selve

uttrykket og produktet er viktig. Fra perspektivet til den som er "i fantasien" blir humleverden fattig uten vannhumla, uten den ubegrensede innlevelsen, uten den ubegrensede utfoldelsen. Fantasien mester i forfatterens observasjoner uttalte i sin refleksjon over pedagogens lesning fra ei bok om humler samt refleksjon over sin egen aktivitet, at når pedagogen kun *leser* fra ei bok, da er det ikke helt riktig. Det kreves mer. Det kreves et rikere inntrykk og et rikere uttrykk.

For at barn skal kunne vokse opp som helhetlige og ulike mennesker der hver skal kunne kjenne sine styrker og begren-

singer, er det viktig at alle de ulike sider og evner hos barna anerkjennes og stimuleres. Fantasien er en av mange evner hos barn, og den bør stimuleres på lik linje med andre ferdigheter. Dersom fokus på kunnskapstilegnelse får for stort fokus i barnehagen, er det en fare for at estetiske og emosjonelle ferdigheter, så som fantasi, blir skjøvet til side og oppfattet som mindre viktig. For noen barn er det nettopp disse aspektene ved seg selv de bruker for å forstå. Ut ifra deres kultur blir en overfokusering på grunnleggende ferdigheter og kunnskapstilegnelse som å frata dem noe av grunnlaget for å forstå verden.

Noter

¹ Denne artikkelen er skrevet på bakgrunn av en masteroppgave i Childhood Studies ved Norsk senter for barneforskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Tittelen på oppgaven er *Doing Fantasy. A shared practice among children and pedagogues in a Norwegian kindergarten* og er skrevet av Janne Hellenes (nå Lund) under veiledning av Vebjørng Tingstad.

² Rammeplanen er det pedagogiske rammeverket for norske barnehager og er forfattet av Kunnskapsdepartementet. Rammeplanen av 2006 legger føringer både for lek, læring, omsorg (Kunnskapsdepartementet 2006).

³ "Humlens flukt" av Nikolai Rimsky-Korsakov 1899–1900.

⁴ Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk.

⁵ Merleau-Ponty (1994) nekter for at kroppen kun er et instrument som mennesket bruker for å uttrykke seg, han skiller ikke mellom kropp og psyke/sjel, mellom en mental bevissthet og en handlende kropp. Basert på Merleau-Ponty sin fenomenologi beskriver Løkken (2005) hvordan toddlerne lever hverdagen i barnehagen gjennom kroppen sin. Toddlerne kommuniserer og er i livet sitt med kroppen.

⁶ I alderen 1–5 år hadde 89, 3 % barnehageplass ved utgangen av 2010 (Statistisk Sentralbyrå).

⁷ En endring i *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*, § 2–1, sikret alle barn pliktlig skolegang fra det året de fyller 6 år, dette er ett år tidligere enn gammel praksis (Kunnskapsdepartementet 1995). Lovens ikrafttredelse var skoleåret 1999/2000 (Lovdata).

⁸ Norge deltar i det internasjonale prosjektet, PISA, (Programme for International Student Assessment). PISA-undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år. Prosjektet er i regi av OECD og måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (PISA). Norske grunnskoler gjennomfører også hvert år Nasjonal Prøve i lese- og regneferdigheter. Prøven har som formål å kvalitetssikre god opplæring i lese- og regneferdigheter (Utdanningsdirektoratet).

Litteratur

- Bae, B. 1992. Relasjon som vågestykke. I: Bae, B. og Waastad, J. E., red. *Erkjennelse og anerkjennelse*: 33–60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærere og barn* (rapport nr. 25). Oslo: HiO.
- Barnehagesenteret. 2011. Barnehagesenterets nyhetsbrev (1/2007) Prosjektarbeid med barn i barnehagen. Mottatt 20. desember, 2011 fra, <http://www-lu.hive.no/barnehagesenteret/nyhetsbrev107.htm>
- Berger, P. L. og Luckman, T. 1966. *The Social Construction of Reality*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Berger, P. L. og Luckman, T. 2000. *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Corsaro W. A. 2003. *We're Friends Right? – Inside Kids' Culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. og Johannesen, B. O. 2007. The creation of new cultures in peer interaction. I: Valsiner, J. og Rosa, A., red. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*: 444–458. Cambridge: University Press.
- Davies, C. A. 1999. *Reflexive Ethnography*. London/New York: Routledge.
- Fine, G. A. og Sandstrom, K. L. 1988. *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. US: Sage Publications.
- Gandini, C. 1998. History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. I: Edwards, C., Gandini, L. og Forman, G., red. *The Hundred Languages of Children*: 49–98. London, England: Ablex Publishing Corporation.
- Holien, B. 2008. Prosjektarbeid og pedagogisk dokumentasjon er viktige læringsverktøy. *Barnehagefolk*: 54–59.
- Jansen, T. T. 2008. Prosjektarbeid med barn. *Barnehagefolk* 1: 5–15.
- Jonstoj, T. og Tolgraven, Å. 2003. *Hundre måter å tenke på*. Oslo, Norway: Damm.
- Kjørholt, A. T. og Tingstad, V. 2007. Flexible places for flexible children? Discourses on new kindergarten architecture. I: Zeiher, H. Devine, D., Kjørholt, A. T. og Strandell, H., red. *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*: 169–189. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 1995. NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lave, J og Wenger, E. 1991. *Situated Learning*. US: Cambridge University Press.
- Lillegård, M. 2008. Gjermegruppa, om prosjektarbeid og medvirkning. *Barnehagefolk* 1: 64–67.
- Lovdata. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. § 2–1 rett og plikt til grunnskoleopplæring. Mottatt 30. April, 2012 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Løkken, G. 2005. Toddleren som kroppssubjekt. I: Haugen, S., Løkken, G. og Røthle, M., red. *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. USA: Sage Publications, Inc.
- PISA, Programme of International Student Assosiation, hovedside. Mottatt 20. desember, 2011 fra, www.pisa.no.

- Seland, M. 2009. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Simpson, J. A. og Weiner, E. S. C. 1989a. *The Oxford English Dictionary*, (2nd Ed). Volume VII. Oxford: Clarendon Press.
- Simpson, J. A. og Weiner, E. S. C. 1989b. *The Oxford English Dictionary*, (2nd Ed). Volume V. Oxford: Clarendon Press.
- Solberg, A. 1996. The challenge in child research. From "being" to "doing". I: Brannen, J. og O'Brien, M., red. *Children in Families: Research and Policy*: 53–64. London: Falmer Press.
- Statistisk Sentralbyrå (SSB). Barnehager, endelige tall, 2010. Mottatt 20. desember, 2011 fra, <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/>
- Stortingsmelding nr. 24 (2002–2003). Barnehagetilbud til alle. Mottatt 20. desember, 2011 fra, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-24-2002-2003-.html?id=135490>
- Stortingsmelding nr. 28 (2004–2005). Om evaluering av maksimalpris i barnehager. Mottatt 20. Desember, 2011 fra, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20042005/stmeld-nr-28-2004-2005-.html?id=407493>
- Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009). Kvalitet i barnehagen. Mottatt 21. desember, 2011 fra, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- Sutton-Smith, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Massachusetts, England: Harvard University Press.
- Utdanningsdirektoratet. Om nasjonale prøver. Mottatt 20. desember, 2011 fra, <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>
- Vygotsky, L. S. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice*. US: Cambridge University Press.
- Østrem S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T. og Nordtømme, S. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan forbarnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Rapport nr. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åm, E. 1989. *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Janne Lund, Norsk senter for barneforskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), NO-7191 Trondheim, Norge
Kontakt: Janne.lund@samfundet.org