

Dyrene i skogen – Om kunnskap, barn og voksne i naturbarnehagen

Randi Dyblie Nilsen

Innledning

Denne artikkelen er en del av formidlingen fra det pågående prosjektet¹ ”*Naturlig barndom*” i norske barnehager? som blant annet sikter mot å gi innsikt i barnehagen som sosialiseringsarena. Sosialisering innebærer her en forståelse av at både barn og voksne er aktører i en stadig prosess av kulturell produksjon – reproduksjon (Nilsen 2000a). I dette prosjektet har jeg valgt et *tematisk utgangspunkt i natur og uteliv* der barn og voksnes praksis i barnehagen står sentralt. En umiddelbar bakgrunn for dette valget er erfaringer fra tidligere forskning i barnehagens hverdagsliv (Nilsen 2000a). I en ny studie tar jeg opp tråden. Endringer med flere natur- og friluftsbarnhager har ført til at det nå også er mulig å studere barnehager der vektleggingen av natur og uteliv i den daglige virksomhet er særdeles tydelig. Det skal altså handle om natur- og friluftsbarnhager, som jeg for enkelhets skyld i fortsettelsen benevner naturbarnehager. Et kvalita-

¹ Jeg er ansvarlig for prosjektet ”*Naturlige barndommer*” i norske barnehager? som er et delprosjekt i det femårige forskningsprosjektet *Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten*. Prosjektet er lokalisert ved Norsk senter for barneforskning og finansiert av Norges forskningsråd, Velferdsprogrammet. For en kort presentasjon av dette inklusive mitt delprosjekt, se en tidligere artikkel i *Barn* (Qvortrup & Kjørholt 2004).

tivt/etnografisk datamateriale fra et lengre feltarbeid i en slik barnehage utgjør den empiriske basisen i denne artikkelen.

Med utgangspunkt i ”naturen” som overgripende tema (Gullestad 1989, 1997 og Nilsen i trykken) har jeg identifisert tre tydelige tematiske områder i datamaterialet fra naturbarnehagens hverdagsliv. Jeg har foreløpig begrepsfestet disse som: (1) miljø- og naturvern, (2) tur og friluftsliv og (3) fauna (dyr, fugler og fisk). Dette er gjentagende tema som aktualiseres i barn og voksnes praksis: i en rekke situasjoner og hendelser, i ytringer, samtaler og i materielle forhold. Slike tema er en del av den pedagogiske virksomheten, og de voksne kan slik sett sies å være ledende initiativtaker, men som vi skal se er også barna deltagere. De tre temaene kan skilles analytisk, men de griper også inn i hverandre. I analytisk arbeid med et fyldig datamateriale trer detaljer og nyanser fram, og jeg vil i den artikkelen konsentrere framstillingen fra feltarbeidet om et av de identifiserte temaene: fauna. Nærmere bestemt er det hendelser og samtaler med og mellom barn og voksne der temaet skogens dyr og fugler aktualiseres. Med basis i datamaterialet, den sosiale barndomsforskningen og post-strukturalistiske perspektiver belyses barn som et *lærende subjekt* i en naturbarnehagekontekst.

Naturbarnehager

Det ser ut til at aktualiteten av natur og uteliv når det gjelder pedagogiske institusjoner i Norge er intensivert i de senere årene. Flere ting tyder på at både rene natur- og friluftsbarnhager og ambulerende naturavdelinger i ordinære barnehager i de aller siste årene brer om seg med økende fart. Det er et savn at vi ikke har nasjonal statistikk over naturbarnehager, men med et slikt forbehold er det gjort anslag om at det fra en sped start i 1987 ble etablert i underkant av 30 natur- og friluftsbarnhager fram til 1999 (St.meld. nr. 27 (1999–2000)), mens en i 2004 regnet med et antall på over 250 (Lysklett 2004b).

Selv om økningen av antall naturbarnehager er et nytt fenomen, er ”naturen” som tema og det å være ute i allslags vær en solid befestet praksis i norske barnehager (Haug 1993, Korsvold 1997, Nilsen 2000a). Erfaringsvis inkluderer det gjerne utelek hver dag i minst 2 timer og mer eller mindre jevnlig turer, helst i et naturmiljø og pedagogiske opplegg som utdyper spesifikke emner fra ”naturen”. ”Naturen” er forøvrig et av emne-

ne både i den første rammeplanen for barnehagen i Norge fra 1996 (Barne- og familiedepartementet 1996) og i den nylig reviderte planen (Kunnskapsdepartementet 2006). Naturbarnehager kan slik sett studeres som en fortetting av sentrale trekk ved norske barnehager. I de senere år er også uteliv vektlagt mer i en skolesammenheng og ”uteskole” er et nytt begrep (Jordet 1998). I en norsk sammenheng står natur og uteliv sentralt både i politikk og pedagogisk praksis (Nilsen i trykken).

Begrepene natur- og friluftsbarnhager ser ut til å være temmelig fraværende i sentrale barnehagepolitiske dokumenter inntil Stortingsmelding nr. 27 (1999–2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Naturbarnehager (og åpne barnehager) skilles der ut fra ”ordinære barnehager” og kategoriseres som ”særskilte barnehager”, ”barnehagetypar som skil seg fra dei ordinære barnehagane ved at tilbodet har eit spesielt formål og innhald” (ibid.:65–66). På 18 korte linjer følger en beskrivelse av kjennetegn ved slike barnehager. Vi finner dette i kapitlet om *Krav til det fysiske miljøet*, og det er først og fremst problematikken rundt lokaler og bekymringen for at disse ikke er tilfredsstillende som løftes fram og diskuteres, slik som eksempelvis følgende: ”Lavvoar, jordgammar og lignende kan vanskeleg tilfredsstillende dei krava til eigna lokale som barnehagelova stiller. Det er også klart i høve til dei strenge krava kommunane som godkjenningstyresmakt har stilt ved godkjenning av barnehagelokale dei seinare åra” (ibid.:66). I min søking etter hva statlige politiske dokumenter sier om naturbarnehager har det slått meg at det innenfor den spede omtalen (fra Barne- og familiedepartementet²) er fokusert så vidt mye på hva disse barnehagene eventuelt mangler og eventuelt *ikke* har til rådighet: innendørs lokaler i tråd med forskriftene. I denne artikkelen skal fokuset dreie mot ressurser disse barnehagene har tilgjengelig og anvender i det fysiske utemiljøet der barn og voksne ferdes store deler av dagen. Jeg vil belyse kunnskap og læring *om* naturen *i* naturen.

Barnehagen ble definert som en pedagogisk virksomhet i barnehage-loven av 1975, og at både lek og læring er integrert slås fast i faglitteraturen og i politiske dokumenter. Det er også tydelig ut fra feltarbeidet i mitt prosjekt, og det er et mangfold av aktiviteter og hendelser som både barn og voksne initierer når de er ute i ”naturen”. Jeg vil gjøre oppmerksom på at i en artikkel som denne er det bare mulig å formidle et lite glimt av dette mangfoldet.

² Ansvar for den statlige barnehagepolitikken var underlagt dette departementet inntil nylig da det ved regjeringsskiftet høsten 2005 ble lagt under Kunnskapsdepartementet (tidligere Utdannings- og forskningsdepartementet).

Forskningsbasert kunnskap?

Norsk forskning om barnehager er av et forholdsvis begrenset omfang (Gulbrandsen m.fl. 2002). Først i de senere årene har institusjonen fanget universitetsforskningens interesse med bl.a. produksjon av doktorgrader. Forskningsbasert kunnskap om naturbarnehager er således særlig tynt (men se Borge m.fl. 2003, Nilsen i trykken). Det samme ser ut til å være tilfellet for Danmark og Sverige³ (men se Rantatalo 2000, Gulløv 2003). Begge landene var noe tidligere ute med sine ”Skovbørnehaver” og ”Ur och Skur”-barnehager, og antallet av slike institusjoner er der sannsynligvis større enn i Norge (for Danmark, se Borge m.fl. 2003). Det finnes noen rapporter fra utviklingsarbeid (for eksempel Haug 1993, Høiland 1999) og det er skrevet om barn og voksnes praksis i natur og uteliv med en motive-rende og pedagogisk metodisk hensikt (Braute & Bang 1994, Jordet 1998 samt artikler i eksempelvis Furuset 2000, Lysklett 2004a og Lärarförbundets förlag m.fl. 2005). Vi finner her både entusiastiske rapporter *fra* og argumenter *for* slik praksis, og litteratur av didaktisk karakter; om hvordan barn og voksnes praksis i (natur)barnehagen (og skole) kan og *bør* være, gjerne relatert til pedagogisk-psykologiske og utviklingsmessige mål som motorisk utvikling, mestring og selvoppfatning osv. Når det gjelder naturbarnehager ser vi med andre ord ut til å stå overfor en situasjon som tidlig på 1990-tallet ble karakterisert som følger, da med barnehage og skole mer generelt i tankene: ”Det er mykje litteratur om korleis verksemda i desse institusjonane *burde* være, langt mindre om korleis ho *er*”(Haug 1991:42, min utheving). Denne artikkelen kan forhåpentligvis være et lite bidrag til å bøte på en slik mangel.

Tilnærming

Med sin nærhet til aktørenes dagligliv, tar forskning med kvalitativ/etnografisk metode utgangspunkt i det som ”*er*”. (Jeg vil ikke her bruke tid på vitenskapsteoretiske diskusjoner, men dette ”*er*”, er selvsagt ikke et direkte og uformidlet avtrykk.) Ved at barn og voksne deler sin hverdag med oss kan vi framskaffe situert kunnskap og innsikt i ulike situasjoner,

³ En av vårt prosjekts samarbeidspartnere, professor Gunilla Halldén, Tema Barn ved Universitetet i Linköping, leder et nystartet, større forskningsprosjekt der forskergruppen skal studere ”Ur och Skur”-barnehager som er den svenske varianten av naturbarnehager.

rutiner og hendelser, i aktørenes praksiser, interesser, prioriteringer osv. (Nilsen 2000a). Dette inkluderer *deres* (normative) ytringer om praksis, det materielle og fysiske omgivelser. I den foreliggende artikkelen har jeg valgt å rette blikket først og fremst mot de voksnes praksis, med basis i at *pedagogisk praksis også er kulturell praksis* (Nilsen 2000a). Imidlertid er barn(dom) alltid implisitt til stede, om enn ikke også barna i barnehagen er konkret og direkte involvert i de aktuelle situasjonene.

Denne nærheten til praksis og hverdagsliv (her: i naturbarnehagen) er sentral i forskning med kvalitative/etnografiske innfallsvinkler og som i det foreliggende prosjekt uttrykkes dette via beskrivende fortellinger fra feltarbeidet. De praksisnære fortellingene kan imidlertid ikke stå alene og ufortolket. Teoretiske perspektiver og begreper anvendes og bidrar til en analytisk dialog mellom *nærhet og distanse* (Nilsen 2005). Hvilke tilnærminger som settes i spill i denne artikkelen skisseres nedenfor, for så å utdypes videre etter at jeg har presentert feltarbeidet og skissert sentrale trekk ved dagligdagen i den studerte naturbarnehagen.

Prosjektet som ligger til grunn for denne artikkelen er rotfestet i den sosiale barndomsforskningen (James, Jenks & Prout 1998, Nilsen 2000b, 2003). Denne mangesidige og tverrfaglige forskningstradisjonen har både etterlyst "barns stemme" og produsert forskning med barn som ivaretar dette (Nilsen 2000a, 2000b). Begrepet barndom står sentralt. Både samfunnsmessige relasjoner mellom generasjoner (Qvortrup 1994) og dagligdagse møter mellom barn og voksne studeres ut fra at barn – og voksne – betraktes som *sosiale aktører* (Nilsen 2000a). Det betyr blant annet at en er kritisk til et individperspektiv (med eksempelvis fokus mot det enkelte individs personlighet/identitet, utvikling eller selvoppfatning). Kulturelle og samfunnsmessige forhold aktualiseres og kan belyses ut fra studier av det nære og lokale og omvendt. Utgangspunktet er interaksjon og relasjoner i vid forstand. Forskningsinteressen rettes mot at aktørenes praksis og barndomsarenaer (som her: barnehage) må forstås i et kontekstuellet perspektiv. Dette er nødvendige perspektiver når vi tar i betraktning Kenneth Hultqvist (2000:158) sin kritiske kommentar: "Föreställningen att allt eller det mesta som sker inom förskolan är en produkt av förskolan själv medför att man gör sig blind för möjligheten att se förskolan i ett vidare sammanhang."

Innefor den sosiale barndomsforskningen er barndommens romlige aspekter et sentralt tema (James, Jenks & Prout 1998). Det barndomsrommet der barn og voksne i naturbarnehagen er virksomme store deler av dagen sammenfattes ofte med uttrykket *ute i naturen*. Mer spesifikt er det *skog og mark* som representerer "naturen" i min studie, noe som ser ut til å

være tilfelle for mange flere. Alle 39 natur- og friluftsbarnehager som deltok i en spørreundersøkelse av Lysklett (2004b:19) har skogen som ”referanseområde”. Både allemannsretten⁴ og det at det finnes lett tilgjengelige skogsområder i nærheten av norske (og nordiske) byer og tettsteder er forhold som muliggjør befolkningens relativt mye bruk av skogen til turformål (Gundersen 2004). Slike forhold er heller ikke uten betydning for naturbarnehagers muligheter.

Feltarbeid i naturbarnehagen

Datamaterialet fra feltarbeidet i min tidligere studie i *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen* var rikt på temaet natur og uteliv, men avgrensingshensyn gjorde at det ikke kunne føres videre analytisk (Nilsen 2000a). Det pågående prosjektet gir anledning til å gå i dybden på dette temaet, og det ble gjort feltarbeid i en naturbarnehage (og en ordinær barnehage som ikke aktualiseres i denne artikkelen). Den forskningsmetodiske innfallsvinkelen i den foregående og pågående studien er nokså lik: En etnografisk tilnærming med deltagende observasjon, med den forskjell at feltarbeidet i denne siste studien ble gjennomført av en assistent: Line Hellem⁵. Materialet foreligger som ”fyldige beskrivelser” (Geertz 1973) i feltnotater komplettert med video-opptak og lokale dokumenter (skriftlig materiale fra feltbarnehagene).

Barn og voksnes praksis (verbal og ikke-verbal) knyttet til natur og uteliv var et sentralt fokus i feltarbeidet. Feltarbeid i en naturbarnehage betyr at Line foruten å oppholde seg på barnehagens lokaliteter (hus og utelekeplass), var jevnlig med gruppen med barn og voksne på tur fra høst til forsommer. Å gjøre feltarbeid i all slags vær, også med ski på beina, er en

⁴ I Norge er allemannsretten lovfestet. ”Allemannsretten er en forlengelse av en sedvanerett man fra gammel av har hatt til å bevege seg i utmarka og dels å høste av skogens produkter [for eksempel bær og sopp]” (Gundersen 2004:15). Politiske stridsspørsmål er særlig knyttet til strandsonen (ibid.). Til sammenligning: ”Ein [har] ikkje ein allemannsrett i Danmark som kan samanliknast med den vi har i Noreg.” (...) ”Allemannsretten gjeld i Sverige på dei same premissane som i Noreg, men er ikkje lovfest.” (...) ”Finland har ein lovfest allemannsrett, men med atterhald.” (St.meld. nr. 39 (2000-2001): 131, 133, 134).

⁵ Line Hellem, Norsk senter for barneforskning, var ansatt i 1 år som assistent på prosjektet og jeg skylder henne stor takk for en utmerket innsats. Line har hovedfag i sosialantropologi og gjorde i den forbindelse feltarbeid i SFO. Prosedyrer for utvalg og adgang er de samme som er beskrevet i Nilsen 2000a. Feltarbeidet ble nøye forberedt med skolering og en tett dialog mellom Line og meg som fortsatte underveis og etter feltarbeidet.

ekstra utfordring. På tur over flere timer, også i kaldt vær, må feltnotater gjøres med frosne hender eller fingervanter. Som en del av det å inkludere barns perspektiv var det av betydning å skape en forskningsrolle som en ”annerledes voksen”, en voksen med et minimum av autoritet (også kunnskapsmessig) (Corsaro 1985, Nilsen 2000a). Som deltagende observatør står en her i en lærlingposisjon både i forhold til barna og det voksne personalet.

Kort presentasjon av dagen i naturbarnehagen

Morgenen i naturbarnehagen skiller seg ikke vesentlig fra andre barnehager, med lek og frokost. Etter rydding og en kort samlingsstund følger påkledning til å være ute det meste av dagen. 4 av ukens 5 dager drar barnehagen på tur, med avgang ca. kl. 10 og retur omlag 4 timer senere. Fram til barnehagen stenger eller barna blir hentet, er de helst ute, men de kan også være inne. Denne barnehagen disponerer et hus med alle fasiliteter, men med noe redusert bygningmessig standard enn ordinære barnehager. De har også en fullgod utelekeplass. I barnehagen er det godt med både inne- og uteleker, men de har aldri leker med på tur. Både barn og voksne bærer hver sin sekk og alt de trenger for dagen må de frakte med seg. I barnas sekker er det ekstra klær og matpakker, og alle har med sitteunderlag. De voksne bærer dessuten drikke og frukt, og noe utstyr barna låner for å studere og være aktive ute i ”naturen” (f.eks. verktøy som kniver og sag, spade (om vinteren), forstørrelsesglass og faktabøker om flora og fauna). De har også med en bjelle, mobiltelefon og førstehjelpststyr. Når det er vinter og snø foregår turen på ski, og når det er sledefore kan personalet lettere ta med større ting som f.eks. lange stenger til å lage slalomløype. Gruppen som drar sammen på tur består vanligvis av opptil 12 barn mellom 3 og 5/6år og 2 voksne. Barnehagen ligger i gangavstand (for barn) fra et større skog- og utmarksområde og de drar på tur til en rekke skiftende steder i dette området. Lysklett (2004b:19) bruker betegnelsen ”referanseområder” om slike steder.

Selv om turen går til et bestemt sted, er veien dit også betydningsfull. Mye kan skje underveis og de voksne ønsker at barna skal ha mulighet til å gå i sitt eget tempo. Ganske snart etter avgang fra barnehagen kommer de opp i marka og uten fare for biltrafikk går eller springer barna som det passer dem til flere avtalte *venteplasser* (et innarbeidet begrep blant barn og

voksne). Både venteplassene og grensene for de ulike oppholdsstedene i marka som barna må holde seg innenfor er avtalt og refererer til elementer i landskapet. Ut fra gjentatte erfaringer med turer i det samme området og til de samme stedene lærer barna disse kjennetegnene og det er lite eller ingen problemer med at de holder seg innenfor de avtalte grensene. Hvis det er lenge siden gruppen har besøkt et sted (for eksempel i overgangen fra vinter til vår), peker de voksne ut kjennetegn i landskapet, forklarer og forsikrer seg om at barna vet hvor grensene går. For å samle barna (og de voksne) til formiddagsmat, fruktmåltid og tilbaketur ringer en voksen eller et av barna, i den medbrakte bjellen. Ved formiddagsmaten sitter barn og voksne på marka (på sitteunderlag eller lignende) og spiser matpakken sin, og de voksne sjenker i drikke fra medbrakte termoser. Etter måltidet har de voksne ”kaffepause”. Da får barna beskjed om å klare seg litt selv, noe de er inneforstått med. De voksne trekker seg litt unna for å slappe av for her finnes det ikke noe personalrom og dette er de ansattes pause. Dagen i skogen er en blanding av barne- og voksen initierte aktiviteter (inklusive lek). Det hender også at en av de voksne går en liten ekstra tur med noen få barn. Før de går tilbake til barnehagen er det ”fruktmåltid”. På noen få av stedene som brukes er det en fast bålpluss eller et gapahuk, og noen steder har de voksne lagret litt ved, men ingen steder er det hus de kan gå inn i eller toalettfasiliteter. Sistnevnte løses ved at det på de ulike plassene er definerte *doplasser* (også et innarbeidet begrep blant barna).

Analytiske perspektiver

Den sosiale barndomsforskningen framhever betydningen av at barn og barndom konstrueres sosialt (James, Jenks & Prout 1998). Kulturelle forestillinger, ”bilder” og begreper om barn(dom) som i mange sammenhenger tæs for gitt analyseres og problematiseres. En sosial konstruksjonistisk orientering har bidratt til en nyorientering innen en rekke forskningsfelt, og utgjør en tverrfaglig plattform (Nilsen 2000a, b, 2003). Sosial konstruksjonistisk teori er imidlertid kritisert for å fokusere for ensidig på språkets betydning (Søndergaard 1996). Jeg vil derfor understreke at konstruksjon av kunnskap og sosiale prosesser strekker seg langt utover det språklige: gjenstander, våre fysiske omgivelser og ikke minst det kroppslige står også sentralt (Foucault 1995), og er ikke minst aktuelt i studier med små barn i

en barnehagekontekst (Nilsen 2000a). Imidlertid skal jeg i denne artikkelen rette oppmerksomheten mer mot kunnskap.

At kunnskap konstrueres sosialt (Berger & Luckman 1976) er en basal innsikt på samme måte som at barn(dom) konstrueres sosialt. På basis av innsikt fra Michel Foucault og hans etterfølgere vil verken kunnskap eller barn(dom) her kunne betraktes som objektiv og gitt (Jenks 1982, 1996, Walkerdine 1998). Dette gjelder også for det som regnes som ”fakta”, som i en sosial og historisk prosess har fått status *som* faktakunnskap. Verden og vår kunnskap om denne skapes i en sosial prosess via interaksjon og språk, de materielle og fysiske omgivelsene. Dette innebærer en hverdagsmakt og kontroll som vi alle deltar i (Foucault 1995). Slike maktforhold kan for eksempel virke gjennom konvensjoner, det ”normale” og vedtatte sannheter:

[S]amtaler og diskusjoner overfører og produserer makt (...) Språket er noe langt mer enn en måte å representere eller kopiere virkeligheten på. Språket vi bruker, former og leder vår måte å se og forstå verden på, og måten vi navngir ulike fenomener og objekter på, blir en form for konvensjon (Dahlberg m.fl. 2002:55).

I et slikt perspektiv betraktes både små som store mennesker som aktive og handlende. Kunnskap er ikke bare noe barn passivt reproducerer, de er også aktive i en prosess der både produksjon og reproduksjon foregår.

Ut fra datamaterialet fra feltarbeidet i naturbarnehagen er en gjentagende praksis knyttet til hendelser og/eller samtaler *om* skogens fauna (spesielt dyr og fugler). Mitt analytiske blikk er utviklet fra lesing av datamaterialet med et kulturanalytisk utgangspunkt kombinert med inspirasjon fra diskursanalyse og post-strukturalistiske perspektiver (Neumann 2001, Søndergaard 1999). En av grunnene til at jeg finner diskurs(analyse) fascinerende er den innsikten det kan bidra til når det gjelder analyse av innhold og tematikk, noe jeg anvender i denne artikkelen. Diskurs ut fra Foucault er et omfattende begrep, som ikke enkelt lar seg beskrive, men følgende kan gi et lite innblikk:

A discourse could be described as a set of recurring statements that define a particular cultural object (e.g. madness, criminality, sexuality) and provide the concepts and terms through which such an object can be studied and discussed. Discourses produce distinctions between what can and cannot be said about an object

and establishes who has the right to say whatever can be said
(Cavallaro 2006:90).

Jeg utforsker de skisserte perspektiver i analyser av det empiriske materialet. På den ene siden gir det muligheter til å se barn og voksnes praksis i barnehagen i en videre kontekst. På den andre siden kan dette forhåpentlig bidra til innsikt i og grep om det tematiske, om ”innholdssiden” i (natur)barnehagen. Eksempler fra feltarbeidets datamateriale i naturbarnehagen danner grunnlaget når det tematiske nå skal behandles i de tre etterfølgende kapitlene.

En vanlig naturopplevelse?

I og med at barn og voksne i naturbarnehagen tilbringer mye tid i skog og mark har de jevnlig muligheter til å møte dyr og fugler som lever der. Som deltagende observatør fikk Line delta i en rekke slike spontane hendelser i løpet av feltarbeidet.

En dag sent i oktober, var hun med en av de voksne og noen få barn på en liten utflukt fra det stedet de hadde slått leir denne dagen. Mens barna er et lite stykke unna, henvender den voksne seg plutselig til Line:

Se! Den voksne har oppdaget en flaggspett oppe i et tre. Line strever med å få øye på fuglen og han tar henne litt til siden og peker, slik at hun ser flaggspetten som sitter og hakker i treet. Den voksne forklarer at det er litt vanskelig å se det i motlyset, men den er litt rød under og på ryggen, ellers er den hvit og svart. Nå var du heldig!, sier han til Line, og legger til at det er ikke alle som får mulighet til å se en flaggspett. Videre forteller han at det ikke er like stort for barna å se flaggspetten lenger, for de begynner å bli vant til slike naturopplevelser.

Den voksne omtaler denne erfaringen som en *naturopplevelse*. Som en kommentar til denne hendelsen har Line notert at hun ikke visste hvor heldig hun var som fikk se en flaggspett før hun ble gjort oppmerksom på det. Hun tenkte altså ikke dette umiddelbart inn i kategorien ”en naturopplevelse”. Den voksnes utsagn om at barna begynner å bli vant til slike naturopplevelser indikerer at det ikke er uvanlig for dem å se en slik fugl, selv

om det kan være det for andre. At det er en hverdagslig hendelse for de som har sin dagligdag i dette skogsområdet. Imidlertid roper den voksne på barna som er et stykke unna, og de kommer:

Jeg og Line står og ser på en flaggspett, vi. En av guttene bemerker at han ser den. Den voksne spør om det er noen som vet hva flaggspetten spiser, og Bastian⁶ svarer spørrende: Stokkmaur? Den voksne presiserer svaret: Stokkmaurlarver, ja. Flaggspetten skriker og den voksne sier: Hør på den lyden, neste gang dere hører den lyden, så vet dere at det er en flaggspett. Erik kommenterer spørrende at det kanskje var den vi hørte i sted (mens de spiste formiddagsmat), og den voksne bekrefter med: Ja, det kan hende.

I den refererte samtalen mellom den voksne og barna handler det om *hva fuglen spiser*. Videre gjør den voksne barna oppmerksom på hvordan de kan *identifisere fuglen*, ved å kjenne igjen skriket. Med andre ord kan vi også si at han påpeker hva slik kunnskap kan brukes til ved en annen anledning: Til framtidige (vanlige?) naturoplevelser.

Det spontane og det planlagte

Å treffe på dyr og fugler i skogen er spontane hendelser og de voksne i naturbarnehagen bruker slike situasjoner som et utgangspunkt for samtaler med barna om det aktuelle dyret eller fuglen. Det spontane settes slik inn i en pedagogisk ramme på stedet, i skogen. Det skapes en læringssituasjon ut fra den aktuelle felles erfaringen blant barn og voksne. Imidlertid har denne naturbarnehagen også et mer systematisk og planlagt opplegg for å lære om dyr, som i første rekke praktiseres i barnehagens lokaler, men som også trekkes inn i de spontane hendelsene og læringssituasjonene i skogen. Når formiddagsmaten inntas ute i det fri kan slike hendelser også forekomme underveis i måltidet:

Mens barn og voksne sitter og spiser matpakken sier plutselig en av de voksne: Der er ekornet vårt! Han reiser seg opp og peker på et høyt tre. Nesten oppe i toppen sitter det et ekorn. Flere barn kommer bort for å se. Den voksne spør: Er det noen som vet hva slags farge

⁶ Alle navn er fiktive.

ekornet har nå? En av barna sier: Gråbrun? – Ja, det er riktig, bekrefter den voksne, og spør videre om hvilken farge ekornet har om sommeren, og henvender seg direkte til Erik: Du har tegnet ekorn sånn det er om sommeren, og Erik foreslår: Rødbrun? – Det er vel rødbrunt, ja, bekrefter den voksne.

Når den voksne bruker uttrykket ”ekornet vårt” refererer det til et pedagogisk opplegg med *månedens dyr* som er valgt ut til å stå i fokus via ulike aktiviteter: Lese bøker, synge sanger, gjøre forskjellige oppgaver som å fargelegge og tegne det aktuelle dyret. Disse produktene henges opp på veggen i barnehagen, og det er en slik aktivitet den voksne refererer til i samtalen med barna. Den spontane erfaringen av å se månedens dyr i levende live i sitt naturmiljø interagerer med den planlagte pedagogiske aktiviteten for å lære om (månedens) dyr. At de voksne i barnehagen har valgt å fokusere på dyr på denne måten er heller ikke ubetydelig. Det er heller ikke tilfeldige dyr, men i første rekke dyr som lever i skogsmiljø her til lands, som ekorn, hare, rev osv. I eksemplet over er det ekornets farge som framheves, og at dette dyret skifter farge med årstiden. Kunnskap om utseende kan, på samme måte som skriket til flaggspetten, brukes for å få øye på et ekorn på et annet tidspunkt og eventuelt andre steder. Det etableres en kunnskapsbasis for framtidige naturopplevelser blant barna i naturbarnehagen. Den slags kunnskap som her er eksemplifisert kan kanskje favnes med det som i zoologien betegnes ”artskunnskap”.

Spor i snøen

En av bøkene de voksne har med i sekken er en bok om dyrespor, og det knytter an til en gjentagende praksis blant barn og voksne. De kan stoppe opp ved spor i snø og på bar mark, eller de voksne kan også ta initiativet til aktivt å lete etter spor sammen med en mindre gruppe barn. En dag sent i november er det skiføre og i løpet av turen stopper barn og voksne flere ganger ved spor i snøen, og samtaler om flere dyr utvikler seg derfra:

Noen av barna har stoppet opp ved et spor i snøen, og den voksne spør om de vet hva slags spor det er. En av barna forslår rådyr, men den voksne sier det er et annet dyr, og forteller videre om at hunder og katter har noe som heter poter og at man kan telle hullene inni

sporet for å finne ut hva slags dyr som har gått der. En av barna foreslår at det er en katt som har gått der, noe den voksne bekrefter riktigheten av og påpeker at sporet har fem hull. Videre viser han barna hundespor og menneskespor.

De går videre og en av guttene forteller den voksne at han har funnet fuglespor. Den voksne svarer med et engasjert "ja" og viser barna et annet spor, samtidig som han spør hvem de tror har gått der, og fortsetter med at det er en som er flink til å klatre i trær. Noen foreslår ekorn, og den voksne bekrefter at det er riktig.

De går videre opp til neste venteplass og her spør den voksne om de vet hvordan man kan kjenne igjen revespor, og får nei til svar. Han tegner en bølget linje og en rett linje ved siden av hverandre i snøen og sier at hundespor går i sikksakk, men at sporene til rovdyr går rett fram, og legger til at hundene snuser på alt når de går, mens for eksempel rever og ulver går rett fram.

Det begynner å snø, og den voksne forteller barna at det er ideelt å lete etter spor nå når det er et tynt lag med nysnø slik som nå.

Om ikke dyr eller fugler er konkret til stede i situasjonen, gir sporene etter dem et utgangspunkt til å utveksle kunnskap om for eksempel at til forskjell fra rådyr har hunder og katter poter. Situasjonen kan også brukes til samtaler som går utover de dyrene som har satt sine avtrykk. Bevegelsesmønstret til rovdyr som ulv og rev kontrasteres med hund. I den refererte episoden er den voksne aktiv i å lære bort hvordan barna kan kjenne igjen sporene til ulike dyr. Dyr legger også igjen andre spor i skogen.

En dag sent i februar, mens gruppen er på vei til bestemmelsesstedet går en av de voksne bort til et tre på en av venteplassene og sier: Se her! Mens han peker på steder der barken er borte, forteller han at det har vært elg her og spist av treet.

Dyreekskremitter er også noe som gies oppmerksomhet. På en tur i mars for eksempel, kommer noen av barna bort til en av de voksne og forteller at de har funnet "harebæsj" og hun blir med dem for å se.

Et lærende subjekt

Utgangspunktet i denne artikkelen er tema og innhold i samtaler om skogens fauna, men det er også nær sammenheng med *hvordan* disse samtalerne utspiller seg og mellom *hvem*. Jeg vil nedenfor diskutere hva slags barn som konstrueres i den aktuelle situasjonen, og da vil det være fruktbart å gå litt videre med det teoretiske perspektivet som utforskes her. Eksemplene fra naturbarnehagen illustrerer at i samtalerne om dyr og fugler mellom barn og voksne konstrueres barn som et *lærende subjekt*.

Sosiale identiteter og subjektteori

I takt med samfunnsendringer (ofte med ”diagnosen” post-moderne) framhever post-strukturalistisk teori (Rhedding-Jones 1995) mangfold, mangetydighet, endring, det motstridende osv., noe som har hatt innflytelse på måter mennesket og identitet forstås og begrepsfestes på. I et stadig mer komplekst og uoversiktlig samfunn i endring er det fruktbart å forstå og analysere *identiteter* i flertall, som relasjonelle, flertydige, fragmenterte, motstridende og situasjonelle (Dahlberg m.fl. 2002:93, Henriques m.fl. 1984, Neumann 2001:125). Ulike identiteter kan aktiveres i forskjellige relasjoner og situasjoner. Ut fra et diskursanalytisk perspektiv kommer Iver Neumann (2001:125) med følgende oppfordring: ”Samfunnsvitenskap dreier seg blant annet om å forstå bedre hvilke identiteter som kommer i forgrunnen i hvilke situasjoner.” Det skal her understrekes at det ikke handler om (”humanistiske”) individualspsykologiske innfallsvinkler som jeg ikke skal begi meg ut på og forklare (men se Cavallaro 2006, Henriques m.fl. 1984). Den forskningsinteressen det her skal handle om knyttes til sosiale identiteter⁷. Identitetsproblematikken tar altså en sosial og kulturell vending, og via diskursbegrepet knyttes dette til kunnskap, makt, kontroll og praksis.

Et pluralistisk identitetsbegrep kan i et post-strukturalistisk (og post-modernistisk) begrepsapparat ta utgangspunkt i subjekt-begrepet, noe som omfatter noe annet enn ”individet” (Henriques m.fl. 1984). I det minste i en norsk, og kanskje også nordisk setting, forstår vi helst ordet ”subjekt” entydig som en del av skolekunnskapens grammatikkpensum. Subjektet i setningen gjør noe (med et verb), subjektet er aktivt. For eksempel ”Barnet går”. Men i post-strukturalistisk teori er subjekt-begrepet flertydig, noe

⁷ Det har i særlig grad opptatt kjønnsforskning, men vi finner også barndomsforskere (Hockey & James 2003), samt feminister som studerer barn(dom) (Davies 2003, Walkerdine 1998).

som kommer tydeligere fram i det engelske språket. Der kan "subject" ikke bare stå for det aktive, men også uttrykke en passivitet samt referere til maktforhold, som f.eks. i setningen: "the Queen's subjects" (på norsk: dronningens undersotter) (Cavallaro 2006:86). Subjekter kan anta forskjellige posisjoner. Valerie Walkerdine har både vært sentral i teoriutvikling og har anvendt dette perspektivet i en rekke empiriske studier, som inkluderer barn og pedagogiske institusjoner. At praksis her er av sentral betydning understrekes i følgende utfordringer:

It is necessary to examine what subject-positions are created within specific practices and how actual subjects are both created in and live those diverse positions. (...) the issue becomes how to examine both how social practices work and how they create what it means to be a subject inside those practices. Thus, the understanding of how cultural practices operate and how subjects are created inside them becomes one and the same activity (Walkerdine 1998:233–234).

I lys av det perspektivet som her er skissert kan vi se nærmere på at både barn og voksne konstruerer så vel kunnskap som subjekter (identiteter) (Dahlberg m.fl. 2002) i den aktiviteten som foregår når de samtaler om dyrene i skogen i den studerte naturbarnehagen.

Den voksne spør – barn svarer

I eksemplene fra samtaler mellom barn og voksne i feltarbeidet kan vi gjennkjenne en tydelig og tradisjonell pedagogisk praksis: Voksne spør og barn svarer (Dahlberg m.fl. 2002, Haug 1992, Rismark 1994). Denne pedagogiske arbeidsmåten er bl.a. kalt "skolespørsmål" (Rismark 1994:22), og som Dahlberg m.fl. (2002) bemerker, forbindes den mer med skolen og er mindre påaktet i barnehagesammenheng. Imidlertid er samtaleformen kjent brukt særlig i (planlagte) situasjoner som samlingsstunden. Marit Rismark (1994) har studert denne formen for samtale mellom lærer-elev i 1. klasse, og peker på de tre elementene: (1) Læreren spør, (2) eleven svarer og (3) læreren evaluerer svaret (med eksempelvis "ja, det er riktig"). I samtaler med slike skolespørsmål spør ikke læreren/den voksne i barnehagen fordi hun/han vil lære noe om saken, for læreren vet svaret. For eleven/barnehagebarnet er utfordringen å komme opp med *riktig* svar. Barn kan gjerne være ivrige etter å delta og finne rett svar (slik som i eksemplene fra feltarbeidet). Barns deltagelse i slike tilfeller "viser hvordan mønste-

ret av spørsmål og svar er nedfelt i så vel pedagogen som i ungene”, sier Dahlberg m.fl. (2002:89). Eller sagt annerledes, det er en del av konvensjonene i slike skolespørsmål-samtaler, og er en av mange måter der makt og kontroll (ut fra Foucault) er virksom i hverdagslivet i pedagogiske institusjoner via både barn og voksnes deltagelse. Dahlberg m.fl. (2002) stiller seg svært kritisk til skolespørsmål som pedagogisk arbeidsmåte. Er det lærende subjektet som er illustrert i eksemplene over i samsvar med Dahlberg m.fl. (2002:89) sin karakteristikk når de hevder at barnet er hjelpeløst, ”at barnet framstår som et objekt uten egne ressurser eller muligheter, et barn som skal fylles med kunnskap, men ikke utfordres”? På den ene siden er barna klart underlagt den pedagogiske situasjonen: Den voksne er den som vet svaret på spørsmålet (for eksempel: om noen vet hva flaggspetten spiser?), barna skal finne riktig svar (for eksempel: stokkmaur(larver)). Den som spør står i en posisjon av makt og kontroll, det er etablert kunnskap som ”fylles” over til barna. Imidlertid er ikke denne posisjonen av makt og kontroll fastlåst til en voksen, også barn kan stille spørsmål de vet svaret på, slik som i følgende eksempel:

Gruppen er på vei fra skogen en høstdag og en av guttene spør Line om hun vet at maurene går i dvale om vinteren. Line svarer at det vet hun. Han spør videre: Hva vet du om kronhjort? Og Line blir svar skyldig, hun vet ikke så mye om kronhjort.

På den andre siden er altså barna i naturbarnehagen langt fra ”tomme krukker” (lenger), og de tar aktivt i bruk den ervervede kunnskapen. Både av barn og voksne var kunnskap om dyr og fugler høyt verdsatt i den studerte barnehagen. Selv om de voksne var ledende på dette området, demonstrerte også barna en viss ekspertkunnskap. Når barn her konstrueres som lærende subjekter er det mest fruktbart å ta høyde for dobbelheten i subjektbegrepet. Vi er alle både underlagt makt og kontroll og utøver av det samme. Subjektposisjoner kan skifte uten å være fastlåst til alder og generasjon, tid og sted.

Etablert kunnskap innenfor en naturvitenskapelig diskurs

I eksemplene var følgende representanter fra skogens fauna en del av det barn og voksne så og/eller snakket om: Flaggspett (en type hakkespett), stokkmaur(larver), ekorn, rådyr, rev, ulv, elg og hare. Dessuten var tamme dyr som hunder og katter inne i bildet. I andre observasjonsepisoder ble eksempelvis nøtteskrike, hegre, maur og bever aktualisert. Oppsummert handler det her om artskunnskap: Om kroppen til dyr og fugler, om lyder, hva de spiser, om dyre-ekskrementer og hvor(dan) de lever og beveger seg, hvilke spor de etterlater og at hvordan de ser ut kan skifte med årstiden (slik som fargen på ekornet). Slik faktakunnskap er hentet fra naturvitenskapen (Haug 1993), og presenteres i en rekke fjernsynsprogrammer og litteratur for både barn og voksne, bl.a. faktabøker som var med i sekken til personalet.

Selv om de voksne leder an, er også barna i naturbarnehagen deltagere i en kulturell (re)produksjonsprosess der faktakunnskap om dyr og fugler innenfor en naturvitenskapelig diskurs gjøres gjeldende. Naturbarnehagen er bare en av mange kontekster der dette foregår. Diskurser sirkulerer i utallige fora: innenfor og utenfor pedagogiske institusjoner, i ulike media, forskning, politiske sammenhenger osv.

Jeg har tidligere utforsket sosialisering som en prosess av både tilpasning og motstand med utgangspunkt i feltarbeid i (ordinære) barnehager (Nilsen 2000a). Når det gjelder barna i naturbarnehagen kan det se ut som om tilpasning dominerer. Ingen av barna i eksemplene over protesterer, undergraver eller setter spørsmålstegn ved kunnskapsutvekslingen. De ser ut til å etterkomme forventninger om å konstruere seg selv som et lærende subjekt.

Naturopplevelse og kulturell læring

Å gå på tur i skog og mark, med mat og drikke i sekken, og å klare seg med det du kan bære og det som finnes i naturmiljøet du ferdes i kan karakteriseres som en norsk kulturell praksis (Gullestad 1992). Dette er svært sentrale ingredienser i naturbarnehagen (som nevnt er det ikke lov å ha med leker på tur). Å gå (søndags)tur har tradisjonelt vært en del av mange familiers (søndags)aktivitet. At *pedagogisk praksis* også er *kulturell prak-*

sis er tydelig når vi tar i betraktning at naturbarnehager har *valgt* at store deler av dagen barn og voksne skaper sammen nettopp er *å gå på og være på tur*. Kulturelle praksiser brukes som en ressurs innenfor en institusjonell ramme (Nilsen 2000a).

Jeg var innledningsvis inne på det romlige aspektet, betydningen av at hverdagslivet i naturbarnehagen foregår ”i naturen” – ”i skog og mark”. Ut fra eksemplene over kan vi spørre om *hva slags sted* som konstrueres i situasjoner der barn lærer *om naturen i naturen*. I samsvar med barnet som et lærende subjekt, og med skole spørsmålene i tankene blir (steder i) skogen tidvis konstruert som ”*et klasserom*”, som et *sted for læring* – av faktakunnskap. Med de perspektiver som her er valgt, vil jeg understreke at konstruksjoner av så vel sted som subjekter og barn(dom) er skiftende og mangfoldig. Skog og mark er for eksempel også et sted for lek. Selv om de voksne i denne barnehagen har valgt å fokusere på kunnskap om skogens fauna, er det også mye tid til ”frilek” på tur. I et intervju med en av de voksne blir Line fortalt at så lenge barna leker og har det fint sammen da er det egentlig ikke behov for at de voksne ”går inn og fyller på” med planlagte aktiviteter akkurat da. Det er heller ikke uvanlig at de voksne setter i gang og/eller deltar i lek som for eksempel snøballkrig (Nilsen i trykken). Konstruksjoner av barn som et lærende subjekt og skogen som et sted for læring/et klasserom, er en del av et mangfold som også innbefatter konstruksjoner av barn som et lekende subjekt og skogen som et ”lekerom”.

Hva som selekteres ut fra alle muligheter til å gies oppmerksomhet og prioritet i en pedagogisk institusjon er en del av pedagogisk og kulturell praksis (Nilsen 2000a). Samtidig med den direkte kunnskapsutvekslingen om dyr og fugler foregår en implisitt læring – en medlæringsprosess som blant annet handler om den kulturelle konteksten. Utropet ”Se!” når visse dyr eller fugler oppdages, anvendes for å dele opplevelsen med andre. Hva som *forståes som* en naturopplevelse er ikke nødvendigvis selvsagt, noe som ble illustrert over i eksemplet med flaggspetten. Hvilke konvensjoner, hva som betraktes som ”normale”, ønskede eller uønskede naturopplevelser vil kunne variere, blant annet ut fra kulturelle, sosiale, geografiske og historiske forhold. Hva som i (natur)barnehagen, på tur i skogen, i en norsk/nordisk kontekst osv. selekteres, erfares og kategoriseres som en naturopplevelse, er en del av en kulturell læringsprosess.

Litteratur

- Barne- og familiedepartementet. 1996. *Rammeplan for barnehager*. Q-0903B. Oslo.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1976. *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhard og Ringhof.
- Borge, A.I.H., Nordhagen, R. & Lie, K.K. 2003. Children in the environment: Forest day-care centres. Modern day care with historical antecedents. *History of the Family* 8:605–618.
- Braute, J. N. & Bang, C. 1994. *Bli med ut! Barn i naturen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cavallaro, D. 2006. *Critical and Cultural Theory. Thematic Variations*. London: The Athlone Press.
- Corsaro, W.A. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. 2002. *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Davies, B. 2003. *Shards of Glass. Children Reading and Writing Beyond Gender Identities*. Cresskill, USA: Hampton Press.
- Foucault, M. 1995. *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal
- Furuseth, K., red. 2000. *Ut, naturligvis! Barn, natur og uteaktiviteter*. DMMHs publikasjonsserie nr. 2/2000.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J-E., Nilsen, R. Dyblie. 2002. *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd
- Gullestad, M. 1989. *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. 1992. *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gullestad, M. 1997. A passion for boundaries. Reflections on connections between the everyday lives of children and discourses on the nation in contemporary Norway. *Childhood* 4(1):19–42.
- Gulløv, E. 2003. Creating a natural place for children. An ethnographic study of Danish kindergartens. I: K. Fog Olwig & E. Gulløv, red. *Children's Places. Cross-cultural Perspectives*: 23–38. New York: Routledge.
- Gundersen, V.S. 2004. Urbant skogbruk. Forvaltning av skog i by- og tettstedkommuner. *Aktuelt fra skogforskning*. Rapport 3/04:1–33.
- Haug, A. 1993. *Natur og friluftsliv i barnehagen*. Rapport nr. 9309. Volda: Møreforskning.
- Haug, P. 1991. *6-åringane – barnehage eller skule?* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. 1992. Educational Reform by Experiment: The Norwegian Experimental Educational Program for 6 Year Olds (1986–1990) and the Subsequent Reform. Stockholm: HLS Förlag.
- Henriques, J., Holloway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. 1984. *Changing the Subject. Psychology, Social Regulation and Subject*. London: Methuen & Co.
- Hockey, J. & James, A. 2003. *Social Identities across the Life Course*. N.Y.: Palgrave.
- Hultqvist, K. 2000. Hermes, skolbarnet och gudarna. En modern pedagogisk saga om den måttfulla måttlösheten. I: I. Johansson & I. Holmbäck Rolander, red. *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber.
- Høiland, Å.M. 1999. *Naturbarnehager i Vestfold. En rapport basert på studier og samtaler i barnehager*. Høgskolen i Vestfold.
- James, A., Jenks, C & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. London: Polity Press.

- Jenks, C. 1982. Introduction: constituting the child. I: C. Jenks, red. *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London: Batsford Academic and Education Ltd.
- Jenks, C. 1996. *Childhood*. London: Routledge.
- Jordet, A. Nikolaisen. 1998. *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Korsvold, T. 1997. *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945–1990*. Nr. 20 i Skriftserien fra Historisk institutt. Trondheim: NTNU. Det historisk-filosofiske fakultet/Norsk senter for barneforskning.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo.
- Lysklett, O.B., red. 2004a. Ute hele dagen! DMMHs publikasjonsserie nr.1. Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Lysklett, O.B. 2004b. Uteleik året i rundt i kjente omgivelser. I: O.B. Lysklett, red. *Ute hele dagen!* DMMHs publikasjonsserie nr.1:15–22. Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Läraryrskommitténs förlag och Tidningen Förskolan 2005. *Utomhuspedagogik i förskola och förskoleklass*. Temaserie från Tidningen Förskolan, nr. 7.
- Neumann, I.B. 2001. *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, R. Dyblie. 2000a. *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Dr.polit.avhandling. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nilsen, R. Dyblie. 2000b. Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen. En diskusjon med utgangspunkt i barnet som sosial aktør. *Barn* 18(1):57–76.
- Nilsen, R. Dyblie 2003. Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskners blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning* 27(3):94–115.
- Nilsen, R. Dyblie. 2005. Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children. *International Journal of Social Research Methodology* 8(2):117–135.
- Nilsen, R. Dyblie (under trykking) Children in nature: cultural ideas and social practices in Norway. I: A. James & A.L. James. *European Childhoods. Culture, Politics and Participation*. London: Palgrave.
- Qvortrup, Jens. 1994. Childhood matters: An introduction. I: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger, red. *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Avebury, Aldershot.
- Qvortrup, J. & Kjærholt, A.T. 2004. Presentasjon av prosjektet ”Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked”. *Barn* 22(1):7–26.
- Rantatalo, P. 2000. Skogmulleskolan. I: K. Sandell & S. Sörlin, red. *Friluftshistoria. Från ”hårdande friluftslif” till ekoturism och miljöpedagogik*: 138–155. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Rhedding-Jones, J. 1995. What do you do after you’ve met poststructuralism? Research possibilities regarding feminism, ethnography and literacy. *Journal of Curriculum Studies* 27(5):479–500.
- Rismark, M. 1994. *Classroom Participation: Roads to Success and Roads to Failure*. Dr.polit. avhandling. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- St.meld. nr. 27 (1999–2000) Barnehage til beste for barn og foreldre. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

- St.meld. nr. 39 (2000–2001) Friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet. Oslo: Miljøverndepartementet.
- Søndergaard, D.M. 1996. Social konstruktionisme – et grundlag for at se kroppen som tegn. *Sosiologi i dag* 26(4):5–29.
- Søndergaard, D.M. 1999. *Destabilising Discourse Analysis – Approaches to Poststructuralist Empirical Research*. Working paper no. 7. København: Institut for Statskundskab. Københavns universitet.
- Walkerdine, V. 1998. Children in cyberspace: A new frontier? I: Lesnik-Oberstein, Karin, red. *Children in Culture*: 231–247. London: Macmillan Press.

Randi Dyblie Nilsen
Norsk senter for barneforskning
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU
NO-7491 Trondheim, Norge
e-post: randi.nilsen@svt.ntnu.no