

Komparativ forskning på (barne)institusjoner – forskningsfokus og forståelser av barn og barndom

Ida Marie Lyså

I denne prøveforelesningen¹ vil jeg på ingen måte gi en fullstendig oversikt over foreliggende forskning på (barne)institusjoner, men heller vise til et mindre utvalg forskning på feltet fra skandinavisk/nordisk kontekst, for slik å åpne opp for diskusjon rundt vekselvirkninger mellom produksjon av kunnskap, forskningsfokus og forståelser av barn og barndom – og hvilke implikasjoner slike forståelser kan ha for komparativ forskning, spesielt i forskjellige kulturelle settinger.

Prøveforelesningens tittel presenterer et stort tematisk felt, og jeg har derfor gjort noen avgrensninger: (barne)institusjoner tolkes her som institusjoner for barn, eksempelvis barnehage, skole, fritidsinstitusjoner, helserelaterte institusjoner mm. I denne presentasjonen er det naturlig å fokusere på barnehage, da dette har vært tema for min avhandling. Utvalgt forskning på barnehagen som institusjon, spesielt fra norsk og dansk kontekst, vil brukes som utgangspunkt for analysen, og bidrag fra andre kulturelle kontekster vil benyttes for å problematisere og eksemplifisere tematikken. Med samfunnsvitenskapelig forskning vil jeg spesielt trekke på nyere barndomssosiologi (childhood studies – et multi-/inter-disiplinært forskningsfelt sammensatt av blant annet sosiologi, antropologi og geografi) fra et antropologisk ståsted, i tillegg til litteratur fra et annet relativt nytt forskningsfelt – pedagogisk antropologi.

Jeg vil bruke teoretiske innspill fra sosiologien og antropologen Pierre Bourdieu for å diskutere poeng i presentasjonen, og da spesielt hans fokus på vitenskapelig refleksivitet. Forskning oppstår ikke i et vakuum – vår vitenskapsteoretiske forståelse og tilnærming er tett sammenvevd med historisk tid, vår posisjonering som forsker og vitenskapsteoretiske retninger i de forskningsfelt vi er en del av. Refleksivitet må derfor strekke seg utover feltsituasjonen og utover den individuelle forsker. Jeg ønsker med dette å reflektere rundt noen «sannheter» og forståelser knyttet til tverrkulturell komparativ forskning på (barne)institusjoner som muligens tas for gitt.

Samfunnsvitenskapelig forskning om (barne)institusjoner

For å kunne si noe om samfunnsvitenskapelig forskning på (barne) institusjoner, har jeg blant annet sett på forskningskartlegginger og kunnskapsoversikter fra norsk/skandinavisk kontekst (Alvestad, Johans-

son, Moser og Søbstad 2009; Bondebjerg, Jessen, Jusufbegovic og Vestergaard 2018; Gulbrandsen, Johansson og Nilsen 2002; Nordenbo m.fl. 2010). Jeg har også forholdt meg til utvalgt faglitteratur (dvs. avhandlinger og antologier) fra samme region. Målet med denne delen er å presentere og presisere aktuelle forskningstema, samt diskutere hvordan disse kan fungere som

illustrasjoner på hva som regnes som viktig i feltet – dette vil senere knyttes opp til diskusjoner rundt syn på barn og barndom i det kulturelle og politiske felt hvor denne forskningen finner sted.

Forskningskartlegging – status for institusjonsforskning i Skandinavia

Dansk clearinghouse for utdannelsesforskning har de senere år gjennomført årlige kartlegginger av empirisk forskning på institusjoner for barn (0–6) i skandinaviske land. Denne type kartlegging begynte i 2006, og i 2016 kom rapport nummer 11 i rekken. Denne utstrekning over tid muliggjør en systematisk oversikt og tilgjengeliggjøring av forskning på feltet (Bondebjerg m.fl. 2018: 41). Kartleggingen fra publisering i 2016 viser en overvekt av studier fra Sverige (47 %) og Norge (40 %), med Danmark på 17 % (Bondebjerg m.fl. 2018). Kvalitative studier utgjorde 72 % av utvalget (kvantitative 17%), med forskningsdesign som holdningsstudier («view studies»), etnografiske studier, observasjonsstudier og case-studier, og metoder som observasjon, en-til-en intervju, videooptak og spørreskjema var hyppigst brukt (Bondebjerg m.fl. 2018: 17–20). En stor andel av studiene er beskrivende studier (87 %), 10 % utforsker relasjoner, mens et lavt antall studier fokuserer på «what works» og forskningskartlegging. Aktørene i studiene, dvs. hvem studiene handler om, er hovedsakelig praktikere (pedagoger og pedagog-medhjelpere), etterfulgt av barn mellom 3–6 år (Bondebjerg m.fl. 2018). Av aktører som informerer studiets datainnsamling er praktikere igjen i hovedvekt, mens eldre barn (flere 5 åringer, enn lavere aldersgrupper) også brukes som aktive informanter i intervjuer eller mer passive deltagere under observasjonsstudier (Bondebjerg m.fl. 2018).

Forskningstema som studiene fra 2016

omhandlet var spesielt tema som *undervisning og læring*, dernest *pedagogiske praksiser*, etterfulgt av en «*annet*»-kategori som blant annet omhandlet tema som *lese- og skriveferdigheter, trospråkhet, barns rettigheter og barns læring om og til demokrati* (Bondebjerg m.fl. 2018: 23–24). *Organisasjon og ledelse, læreplan, policy, kvalitet i dagtilbud, barnets perspektiv, like muligheter og sunnhet* mm utgjorde etterfølgende kategorier. Hovedfokusområder i forskningen omhandler altså tema knyttet både til pedagogiske og utdanningsrettede aspekter – som fokus på undervisning og barnehagens virksomhet – samt fremming av politiske og kulturelle verdier som demokrati, barns rettigheter, likeverd og barns perspektiv. Kartlegging av studiene «*Sosiale og institusjonelle aspekter*» viste at kategoriene *relasjoner og kommunikasjon* opptrådte hyppigst, etterfulgt av institusjonen som *lærende organisasjon, ledelse og organisasjon og dagtilbudet som sosialt system med sosiale praksiser* (mindre kategorier var *inkludasjon og ekskludasjon og fysisk miljø*) (Bondebjerg m.fl. 2018: 25). Her ser vi at mellommenneskelig praksis og relasjon regnes som spesielt viktig i forskning på barnehager som institusjon.

I rapporten basert på kartlegging av forskning i 2008, ble *lek, læring og omsorg* vektlagt, med en presisering av hvordan dette fokuset også gjenspeiles i rammeplaner for barnehagene i aktuelle land (Nordenbo m.fl. 2010). Tematikk som *sosiale forskjeller og utsatthet*, fokus på *pedagogene* (profesjonell identitet og utvikling), fokus på *stat og kommune* (planer for førskolen) stod også sentralt. Fra og med dette året ble barn-barn relasjoner og barns praksis i barnehagen et sterkere tematisk forskningsområde (Nordenbo m.fl. 2010). I 2010 etterspurtes også kvalifisert forskning på trivsel, læring og medborgerskap blant barn, og det ble videre presisert at det å

løfte blikket ut over den skandinaviske velferdssammenheng og se på barneliv i andre sosiale og kulturelle kontekster globalt sett, ville være positivt (Nordenbo m.fl. 2010).²

Ifølge kunnskapsoversikter over forskning i barnehagefeltet i norsk kontekst fra 2009 presiseres det at barneperspektivet trer frem stadig tydeligere, i tillegg til et økt fokus på ansattes perspektiver, mens et flerkulturelt perspektiv etterspørres (Alvestad m.fl. 2009). Rapporten viser at trender i forskning viser fokus på mange ulike områder, som språk og matematikk, identitet og kulturforskjeller, digitale medier, natur og miljø, kvalitet i barnehagen, demokrati og medvirkning, samt lek og estetiske fag. I samme rapport etterspørres stadig kunnskap om barns levde hverdagsliv (Alvestad m.fl. 2009: 53). I en rapport om status for norsk barnehageforskning i norsk kontekst fra 2002, presiseres det at forskningsfeltet har behov for en langsiktig kvalitetsheving – og her søkes et ideologisk, historisk og kontekstuell blikk for å kunne forstå barnehagens forutsetninger (Gulbrandsen m.fl. 2002). Sensitivitet til det ideologiske, historiske og kulturelle – dvs. en sensitivitet for kontekst – er et viktig poeng, som også gjenspeiles i de utvalgte forskningsprosjekter jeg vil fokusere på i følgende del.

Utvalgte forskningsprosjekter

Det finnes altså mange måter å tilnærme seg institusjons- eller barnehageforskning på – man kan se på det som et materielt rom, et ideologisk rom, eller et sosialt rom (Gulløv 2004). Man kan se på strukturelle rammer, lovtekster, og studere barnehagens samfunnsmandat eller barnehagen som politisk prosjekt, for eksempel i en historisk ramme. Man kan se på praksiser, hverdagsliv, sosialt samspill og på (forskjellige) aktørers perspektiver på institu-

sjonen. Man kan tilnærme seg barnehagen som dannelsesarena (Ødegaard 2012a), fokusere på sosialiseringprosessen gjennom å se på livet i barnehagen (Nilsen, 2000) eller tilnærme seg barnehagen som siviliserende institusjon (Gilliam og Gulløv 2015b) – gjennom studier som på forskjellig vis tilnærmer seg barnehagen som institusjon i et sosialt og kulturelt perspektiv. De følgende utlegninger fra forskjellige studier presenterer noen slike innfallsvinkler.

I prosjektet *Barnehagen som dannelsesarena* (BDA), hvor mitt avhandlingsprosjekt inngår, søkes det å se på hvordan barnehagens innhold tilskrives kulturell verdi, og hvordan dette henger sammen med prosesser av meningsskaping, danning og identitetsformasjon. Prosjektet bruker sosialepistemologiske perspektiver, og barnehagen utforskes som en arena for danning, hvor ulike aktørers erfaringer henger sammen med og inngår i sosiale og kulturelle praksiser (Ødegaard 2012a). Begrepet danning har de siste årene fått en sterkere betydning i norsk utdanningsfelt, både på universitetsnivå, i skolesektoren og i barnehagefeltet, og er nå et av hovedbegrepene i rammeplan for barnehagene. Barnehagen forstås her som et sosiokulturelt, ideologisk og fysisk rom – et mangedimensjonelt rom. Danning er innfallsvinkelen til utforsking av barnehagen og tilnærmes som et prosessuelt ord (heller enn et normativt begrep) som omhandler menneskelig erfaring, identitetsutforming og meningsskaping (Ødegaard 2012a). Danning tilnærmes slik som en kontinuerlig prosess som utformes av individet i sosiokulturelle relasjoner – og som kan studeres på forskjellig vis, slik som utvalgte bidragsytere til prosjektet gjør: Elin Eriksen Ødegaard ser på danning gjennom meningsskaping ved bruk av artefakter (symboler, modeller, materiell, og objekter

som språk, leketøy og læremidler) (2012b); Svein Ole Sataøen ser på den historisk lite studerte aktiviteten «perling» i barnehagen, hvorfor aktiviteten er der og hvordan perler blant annet blir brukt til både sysselsetting og disiplinering (2012); Liv Torunn Grindheim ser på puslespill som utgangspunkt for demokratisk dannende praksiser i barnehagen hvor måter å delta på blir skapt av selve spillet, organisering av spillet, og barnas samhandling mens de pusler (2012); mens Åsta Birkeland ser på barnehagens vegger som dannelsesagenter, gjennom en komparativ analyse av en barnehage i Kina og en i Norge (Birkeland 2012).

Sosialiseringsbegrepet, som har blitt anklaget for å være sentrert og forstått innenfor en tilpasnings-ramme i nyere barndomssosiologi, var gjenstand for analyse i Randi Dyblie Nilsens avhandling (2000). I en etnografisk studie fra barnehager i Trondheim, teoretiserer hun sosialiseringsprosessen som en dialektisk prosess av tilpasning og motstand, i en prosess av kulturell produksjon og reproduksjon (Nilsen 2000). Gjennom en tredimensjonal teoretisk tilnærming som inkluderer et aktør-, et kultur- og et konflikt/makt-perspektiv, fokuserer Nilsen på hvordan dimensjonen tilpasning-motstand kan hjelpe oss å forstå og beskrive sosialiseringsprosessen på nye måter, som også inkluderer og fremhever barns agency – og presiserer at sosialiseringsprosessens forventninger og krav også kan møte *motstand*. En slik kulturanalytisk innfallsvinkel viser at barnehagen er en institusjonell sosialiseringsarena med en rekke krav og forventninger, hvor både barn og voksne deltar i å konstruere en sosial virkelighet (Nilsen 2000).

Inspirert av Norbert Elias, presiserer Laura Gilliam og Eva Gulløv i boken *Siviliserende institusjoner* hvordan institusjoners oppdragelsespraksiser og siviliserende

misjoner uttrykker kulturelt dominerende oppfatninger av hvordan man skal oppføre seg og omgås andre mennesker – og hvordan slike omgangs-normer både blir et uttrykk for og en forvaltning av samfunnets interesser, samtidig som individuelle institusjoner også deltar i å forme, definere og reproducere slike normer (Gilliam og Gulløv 2015a). Institusjonens relasjon til statsapparater kan da være synlig både i hvordan staten definerer institusjonens oppgaver, samt hvordan institusjoner plikter å informere og redegjøre for sin praksis – en praksis som slik er sammensatt av fortolkninger, i et landskap av forskjellige aktører, politiske rammer og dokumenter, i varierte kulturelle settinger (Gilliam og Gulløv 2015a). Barnehagen som institusjon har i Danmark (og kanskje også i norsk kontekst) en etablert og udiskutabel posisjon – et riktig sted for barn å tilbringe barndommen sin (Gilliam og Gulløv 2015a). Det å *gjøre barn sosiale* presiseres av Gilliam og Gulløv som institusjonenes mål – et ønske om å hjelpe frem en bestemt form for medmenneske i en bestemt type fellesskap (Gilliam og Gulløv 2015a). Denne sosialitet består av en kulturelt akseptert forståelse av passende oppførsel, som i forfatterenes materiale (for dansk kontekst) presenteres eksempelvis som å ha en avbalansert oppførsel (ikke være for mye av noe – for flink, for frempå, for snill), ha god sans for grenser og sosial sensitivitet, samt ha evnen til å samhandle med andre barn, selv om man er forskjellig – på måter som fremhever det harmoniske sosiale fellesskapet (Gilliam og Gulløv 2015a). Som det presiseres i denne boken, er slike verdier ikke universelle eller allmenngyldige, men alltid et empirisk spørsmål. I tillegg er de også i kontinuerlig forhandling innenfor ett enkelt samfunn.

I boken *Pædagogisk antropologi* skisseres et nyere forskningsfelt i Danmark – et

kryssfelt mellom to vitenskapsdisipliner; antropologi med begreper og teorier av sosial og kulturell praksis, og pedagogikk med fokus på (og teoretiseringer rundt) læring, oppdragelse og dannelse (Madsen 2004). I denne boken skriver Eva Gulløv om institusjonslogikker innenfor antropologien – dvs. sammenhenger som forklarer utforming av konkret praksis, og som tydeliggjøres gjennom å avdekke normgrunnlaget som definerer formål og fastlåser praksis i bestemte former i institusjoner (Gulløv 2004). Begrepet institusjon er både uttrykk for konkrete bygninger og virksomheter med veldefinerte samfunnsbestemte formål, og som fellesskap som henger sammen gjennom kulturelle og sosialt praktiserte logikker (Gulløv 2004). Disse logikker regulerer og opprettholdes gjennom praksis, på en og samme tid. Gjennom å se på det relasjonelle – mellom den enkelte som handler, og den institusjonelle orden – fokuserer Gulløv på fire tematiseringer: tilpasning, motstand, avmakt og håndhevelse – dvs. handleformer (anstrengelser) som oppfattes som sentrale for institusjonell praksis (Gulløv 2004: 55).

Relasjonelle aspekter har blitt fokusert på i andre studier av barnehagefeltet i nordisk kontekst, ved bruk av Bourdieus teoretiske begrepsverktøy. Med utgangspunkt i en antropologisk studie av barns betydningsdannelse i dansk barnehage, utforsker Eva Gulløv (1998) betydningsdannelse som deltagelse og forhandling i praksiser av dominans og i lek. Gulløv analyserer her et sosialt felt med spesifikke strukturer av mening og relasjoner av dominans, som inneholder konkurrerende sosiale posisjoner av individer som er opptatt av barns hverdagsliv, inkludert barn selv. Charlotte Palludan (2007) bruker Bourdieu i sin forskning i danske barnehager knyttet til hvordan barn blir differensiert og segregert

gjennom vokale praksiser og prosesser. Ved å fokusere på hvordan to forskjellige «språk-toner» brukes og opptrer i barnehagen, viser hun hvordan ansatte snakker forskjellig med etniske minoritetsbarn (lærings-tone), og danske barn (utvekslings-tone). Språklige mønster forklares slik som ulikt distribuert anerkjennelse, som reproducerer det sosiokulturelle hierarkiet mellom barna i barnehagen (Palludan 2007). Med utgangspunkt i etnografisk feltarbeid i en barnehage i Finland, utforsker Mari Vuorisalo og Leena Alanen (2015) hverdagslige kamper (*struggles*) og praksiser av dominans mellom barn (og lærere), gjennom to former for konversasjon/samtale-kapital. Forfatterne viser hvordan forskjellige former for kapital (ressurser) er tilgjengelig for forskjellige barn, og hvordan både barn og lærere i barnehagen anerkjenner og forsterker forskjeller i barnas sosiale og kulturelle kapital.

Leena Alanen (2009) poengterer at Pierre Bourdieus teoretiske begreper er verdifulle i barndomsforskning fordi de kan utstyre forskeren med «relasjonelle briller» i teori og metode og fordi det er et bidrag i diskusjoner om polariseringer i sosiologisk forskning (og i barndomsforskning), eksemplifisert i dikotomier som individ-samfunn, subjektivisme-objektivisme. Alan Prout og Alison James (1990) påpeker også hvordan denne type teori kan fange både barns *agency* og barndom som sosial institusjon. Bourdieus begreper må alltid knyttes til en bestemt historisk og empirisk virkelighet, noe som også gjør hans teorier anvendelige for kinesisk kontekst. Da han i ovennevnte eksempler har blitt brukt til å tydeliggjøre maktdynamikker og relasjoner som kan være skjulte, ble han i mitt materiale fra kinesisk barnehage brukt i en kontekst hvor hierarki og forskjellsbehandling tok en mye mer eksplisitt form – for ek-

sempel gjennom aktiv bruk av evaluering, kritikk og sammenligning mellom barna. Heller enn å påpeke skjulte sammenhenger, bruker jeg Bourdieu for å tydeliggjøre disiplinering som hverdagslig «alminnelig» sosial praksis, hvor både barn og lærere deltar i hverdagspraksiser som struktureres av og strukturerer gruppens sosiale hierarkier.

Institusjoner for barn befinner seg i en sosial, historisk, kulturell og politisk kontekst, som spiller inn på den form for praksis som foregår i institusjonen, samt på kunnskapsproduksjon om slike institusjoner. Studiene i kartleggingen fra 2016 oppgav finansieringskilde fra *Forskningsråd* (25 %), *ministerie/styrelse/kommune* (13 %), mens universitet og forskningsinstitusjon (6 %) og andre hadde lavere prosentandel (Bondebjerg m.fl. 2018: 34). Det er sammenhenger mellom samfunnsmessige behov og interesser, politiske føringer og lovmessige dokumenter, og akademiske og teoretiske utviklinger i forskningsfeltene. Relasjonen mellom forskningsinteresser og barndomssyn er også relevant å trekke frem. (Barne)institusjonsforskning (for eksempel i barnehagen, som skissert ovenfor) gjenspeiler utviklinger og interesseområder i samfunnet, og henger også sammen med barnets posisjon i forskningssammenheng. Interesse for barnets perspektiv, hverdagserfaringer og den kulturanalytiske tilgang til barnehagen som institusjon som har blitt referert til i forskningen over, er også et produkt av sin tid, og av det syn på barn og barndom som har vært dominerende i skandinaviske samfunn de siste årtiene. Og det er nettopp gjennom institusjonen barnehage, at slike syn, forventninger og forståelser analyseres og tilnærmes i studiene – gjennom studier som fokuserer på danning, sosialisering og sivilisering.

Karen Valentin presiserer på lik måte

at en samfunnsvitenskapelig analyse av utdanning ikke alene kan reduseres til analyse av en institusjon (som skole, eller her barnehage), men fremhever nødvendigheten av å fokusere på andre sosiale og kulturelle kontekster fordi disse er med på å konstituere utdannelsesfeltet i et gitt samfunn. Utdanningsfeltet er også innleiret i samfunnet, og dets historiske, politiske og kulturelle maktstrukturer og verdisystemer setter rammer for menneskelig handling og sosial praksis (2004). Med utgangspunkt i feltarbeid fra et slumområde i Nepals hovedstad Kathmandu, viser hun det spenningsfylte forhold mellom det nasjonale skoleprosjektet i Nepal og individuelle utdannelsesstrategier, og hvordan utdanning sees på som et middel for sosial mobilitet, både økonomisk og sosialt, samtidig som marginalisering og stigmatisering spiller sterkt inn på individers mulighetsrom. Valentin påpeker hvordan moderne skoleformer i «tredje verden» henger sammen med eksport av systemer og verdier fra den vestlige verden f.eks. misjonsvirksomhet og utviklingsbistand) – og at slike standardiserte systemer manifesteres forskjellig i lokal kontekst – man får forskjellige måter å «gjøre utdanning» på (2004). I fortsettelsen skal jeg fokusere på hvordan «vestlige verdier» i form av syn på barn og barndom har blitt gjenstand for liknende argumentasjon.

Forestillinger om barn og barndom

Childhood studies (barndomssosiologien) startet ut som en motsats til regjerende teoretisk syn på barndom som fremtidsrettet, barn som passive mottakere – representert gjennom antakelser om sosialisering som en internaliserings-prosess (som ble utfordret gjennom andre perspektiv på begreper

som sosialisering, danning og sivilisering – som skissert tidligere) og barns utvikling i stadier og trinn (som ble utfordret med fokus på et her-og-nå-perspektiv, ofte med etnografiske metoder), og diskusjoner om barn som «beings» eller «becomings» har vært en del av slike diskusjoner (Lee 2001; Uprichard 2008). I barndomssosiologi har det vært et sterkt fokus på agency, et begrep som de siste tiårene har blitt mer nyansert til å også inneholde relasjonelle, ambivalente, motstridige og komplekse sammenhenger mellom barns posisjon og den sosiale virkeligheten de er en del av (Abebe 2013; Hammersley 2017; Punch 2002; Robson Bell og Klocker 2007). Vestlige narrativer om barns posisjon i samfunnet, barn som rettighetshavere, barns stadig institusjonaliserte og utdanningsrelaterte hverdag er også en del av dette.

Nåtidens barndom i skandinavisk og nordisk kontekst henger tett sammen med de historiske utviklinger som har funnet sted, slik som for eksempel velferdssamfunnet og demokrati-tenkning, likestilling mellom kjønnene og det stadig økende fokus på kvalifisering gjennom utdanning (i tillegg til mange andre faktorer). Fokuset på barns utvikling gjennom kvalifisering og utdanning – samt fokuset på sunnhet og psykisk og emosjonell helse er også virksomt i nordisk kontekst. Som Foucault presiserer i sin bok *Overvåkning og straff* (1977) kan to «store oppdagelser» i det 18. århundre være med på å forklare måten man tenker på utvikling i vestlig kultursfære: *samfunnenes fremskritt* og *individets utviklingsgang*. Samfunnets og individets utvikling i lineær tid – utviklingsmessig tid – henger, for Foucault, tett sammen med disiplin, den fine tvang og skjulte makt som han sier karakteriserer og gjennomsyrrer samfunnet, fordi denne tankegangen fremstår som innlysende og selvfølgelig. Dersom man aner-

kjenner betydningen av et slikt fokus på lineær tid – utviklingsmessig tid – for både individer og samfunn, spiller dette også inn på forståelser av barn og barndom.

Forståelser av barn og barndom varierer i tid og sted. Forskere som Nicola Ansell har imidlertid påpekt at vestlige ideer, forståelser og konstruksjoner av barndom har vært sentrale i forming av politikk og praksis, både i vestlige land, men også i mange andre land i verden (2017). Denne «eksporten» av barndomsforståelser i global skala har foregått eksempelvis gjennom kolonialisme og misjonsvirksomhet, handel og globalisering (internett og populærkultur), internasjonale konvensjoner og da spesielt FNs barnekonvensjon (som alle land utenom USA har ratifisert), samt NGOer (Non Governmental Organizations) og intranasjonale organisasjoner som Verdensbanken og IMF (hvor ratifisering av konvensjoner kunne utgjøre en del av lånebetingelser). Det har blitt argumentert at slike «globale modeller» omhandler en bestemt vestlig middelklasse-forståelse av barndom som ikke nødvendigvis gjenspeiler hverdagsopplevelser til mange av verdens barn. En barndom som er skolebasert med fokus på lek og ansvarsfrihet (ikke arbeid) har (på lik linje med barnekonvensjonen), av noen blitt kritisert for å være Eurosentrisk – fordi den harmonerer spesielt godt med en kulturhistorisk kontekst knyttet til vestlig opplysningstid og verdier som autonomi, rasjonalitet og individualisme. Slike verdier harmonerer imidlertid med fokusområdene for barnehageforskning i skandinavisk sammenheng, som skissert over, slik som for eksempel fokus på utdanning og læring, medborgerskap og demokrati i norsk barnehage, barns perspektiv og rettigheter. Mitt fokus her er ikke å kritisere slike tilnærminger, men å fokusere på at slike samfunnsmessige forestillinger også

utgjør en forståelse som kan oppleves som selvfølgelig og riktig i forskningssammenheng i en nordisk kontekst, men som også kan skape utfordringer i tverrkulturelle komparative studier. Det handler om å utfordre sin egen forforståelse og ikke tre begreper og teoretiske perspektiv over hodene på informanter, men heller la det empiriske feltet informere de tolkninger og vurderinger man gjør seg.

Hvordan arbeide komparativt? Metodologiske refleksjoner

I Norge har man «full barnehagedekning», og en forventning og forestilling om at barnehagen er et «bra sted for barn» å være. Men barnehagens rolle i norsk samfunn har ikke vært slik historisk, og har heller ikke en slik rolle i et universelt perspektiv. Komparativ eller sammenlignende forskning blir derfor utfordrende, fordi man i forskjellige kulturelle settinger har forskjellige forståelser av barn og barndom og hva som oppfattes som «riktig» og «feil» praksis.

Fra min tid ved Høgskolen i Bergen (nå Høgskolen på Vestlandet) ble dette tydelig i kommentarer og reaksjoner fra besøkende forskere og barnehageansatte fra Kina. Når delegasjoner fra barnehager i Kina besøkte norske barnehager, kunne de reagere på at norske barn må sove ute i vogn midt på vinteren, noe som kunne oppfattes som uforsvarlig. De så at barna surret rundt uten mål og mening i timevis i barnehagen, og kunne tolke dette som ansvarsløst. De så levende flammer fra bål, og kniv til pølsepinne-spikking, som jo er farlig. Og de så disser/husker uten gummimatte under, som kunne være risikabelt når man skal passe på barn. En norsk barnehageansatt kan imidlertid se noe helt annet – som at man lar barnet utforske og være nysgjerrig, at man bygger opp det pedagogiske oppleg-

get etter barnas interesser (alltid med fagområder og rammeplan i bakhodet) og at klatring i trær og det å lære seg å håndtere kniv handler om å fostre og skape «robuste barn» (Nilsen 2008). I barnehagene jeg besøkte i Shanghai, var det et sterkt fokus på sikkerhet – barnehagen hadde høye vegger, vakter ved inngangsdøra, gummimatter i hele utearealet, *men* samtidig satt barna uten hjelm på vei til og fra barnehagen i kaotisk trafikk bak en sykkel eller motorsykkel (for en novise i Kina fra Norge kan dette virke paradoksalt – men det tolkes ikke nødvendigvis slik i kontekst). I min avhandling skriver jeg også om disiplinering og dens uttrykk (som forskjellsbehandling, direkte kritikk, sarkasme) og hvordan den ene av barnehagene tok med ungene på en militærskole for barn en dag i året, hvor barna ble utfordret fysisk og spesielt psykisk – og på mange måter kunne slike praksiser i stor grad også kunne omtales som en måte å skape sterkere og kanskje mer robuste barn, i kinesisk kontekst. I norsk kontekst, kunne slike praksiser imidlertid kanskje tolkes som skadelig, en uforsvarlig «lek» med barnas følelser, eksplisitt diskriminering og «lærer-mobbing.» Disse utlegningene er forenklinger, men samtidig sterke indikasjoner og illustrasjoner på betydningen av kontekst. Premissene og rammen – det kontekstuelle – må rede-gjøres for, for at man skal kunne forstå hva som foregår i en gitt kontekst. Dette skaper utfordringer for komparasjon.

I antropologien er komparasjon et sentralt element – da man søker å forstå sammenhenger *innen* samfunn, samt sammenhenger *mellom* samfunn (Eriksen 2010). Gjennom feltarbeid søkes det å gjøre rede for kulturell variasjon, samtidig som man ønsker å utvikle teoretiske perspektiv på kultur og samfunn. Historisk sett har komparative begreper – angivelig «kultur-

nøytrale» ord (selv om dette er diskutabelt) som «slektskapssystemer» eller «kjønnsroller» blitt studert inngående i forskjellige samfunn, for etter hvert å kunne utforske fellestrekk mellom samfunn (Eriksen 2010). Spenningen mellom det partikulære og det universelle refereres ofte til gjennom begrepet etnosentrisme: den norske antropologen Fredrik Barth skrev i 1972 om problemet ved å bruke en *felles målestokk* for å vurdere alle samfunn. Ved å vurdere andre menneskers liv fra eget ståsted og egne kulturelle verdier, dvs. gjennom å plassere egen «ethnos» i sentrum, vil man ikke kunne forstå samfunn på egne forutsetninger, men rangere ut i fra egen målestokk (Eriksen 2010). For å kunne tilnærme seg og forstå et samfunn på en tilnærmet fordomsfri måte, er kulturrelativisme et uvurderlig teoretisk premiss og metodisk hjelpemiddel i antropologisk sammenheng (Eriksen 2010) – i kombinasjon med langvarig antropologisk feltarbeid og deltagende observasjon. Dette poenget er også høyst relevant for (barne)institusjonsforskning.

- Når delegasjoner fra barnehager i Kina besøkte norske barnehager, kunne de reagere på at norske barn må sove ute i vogn midt på vinteren, noe som kunne oppfattes som uforsvarlig.

Som presisert av Bourdieu (1992) er språket i seg selv problematisk i forsknings-sammenheng, fordi måten man snakker og tenker om den sosiale verden er ladet. Språket er i seg selv en enorm beholder av naturaliserte prekonstruksjoner som ikke oppfattes som konstruksjoner, men som kan fungere som ubevisste instrumenter for konstruksjoner, fordi de opptre som sosiale forståelses-kategorier som deles av «hele samfunnet» (Bourdieu 1992: 241).

Barn eller barndom er slike typer konstruksjoner, som kan ha en selvfølgelig mening i en bestemt kontekst. Måten barndom konstitueres og forstås i en norsk setting kan være tett knyttet opp til alder, og et medisinsk og psykologisk rettet fokus som vektlegger trinnvis utvikling. Alder har stor betydning i norsk kontekst og barns liv inndeles i aldersrelaterte kategorier allerede før de kommer ut i verden, mens de fremdeles er i magen. Alle barn i Norge blir også automatisk registrert ved fødsel. Dette fokus er imidlertid ikke universelt. I en artikkel om diskurser rundt barns rettigheter og god/riktig barndom (*proper childhood*) i Etiopia, problematiserer Tatek Abebe og Tamirat Tefera slike antagelser. I Etiopia er det mange som ikke vet sin kronologiske alder og registrering ved fødsel er ikke en selvfølge – sosial alder og sosial posisjon (som inkluderer forventninger til sin aldersgruppe, samt tilhørende rettigheter, plikter, ansvar) er adskillig mer relevant i kontekst (Abebe og Tefera 2014). Begrepet barn (dvs. det engelske begrepet *child*) eksisterer ikke i tilsvarende form på amharisk, fellesspråket i Etiopia. NGOen Redd Barna Norges oversatte hefte til amharisk benytter begrepet *hitsan* når de refererer til alle barn under 18 år. I Etiopisk kontekst viser dette begrepet, ironisk nok, til «noen som er umodne» (someone immature – ofte tiltenkt yngre barn, en infantilisering av barnet). Denne oversettelsen motsier derfor det «progressive» barndomsbildet som representeres og frontes i FNs barnekonvensjon (Abebe og Tefera 2014: 57–58). Dette eksemplet illustrerer at vårt forhold til språk og begrepers betydning kan tas for gitt, og må vies oppmerksomhet.

Dersom man anerkjenner at forskeren er kvalitativ forsknings viktigste metodiske verktøy, samt at det er umulig å være nøytral i forskningsmøter, kan man kanskje

argumentere at en implisitt form for komparasjon potensielt sett er en karakteristikk i slike sammenhenger. Transparens og refleksivitet, både i feltsituasjonen og i en større vitenskapelig sammenheng, er nødvendig, både for å redegjøre for relasjonelle aspekter, ubeviste og beviste antakelser og forståelser, og for å potensielt kunne få øye på og løfte opp tatt-for-gitte sammenhenger i kvalitativ forskning.

Forskningens utgangspunkt og synspunkt

Denne prøveforelesningen – med de valg av perspektiver, teoretiseringer, begreper og viklinger som har blitt foretatt – er skrevet fra ett bestemt synspunkt. Som Bourdieu påpeker med sitt begrep «participant objectivation» (deltagende objektivisering) – er det nødvendig for forskeren å være refleksiv i forhold til sin egen for forståelse og teoretiske blikk og det vitenskapsteore-

tiske felt man beveger seg i (Bourdieu og Wacquant 1992: 68–69). Uten å gå for detaljert til verks i en analyse av min egen situasjon, må det presiseres at forskeren selv også er et produkt av sin tid, av sin posisjon i det akademiske felt, av personlige og arbeidsrelaterte erfaringer, av de bøkene og artiklene man har lest, fagene og forelesningene man har tatt og holdt, diskusjonene og samtalene man har vært engasjert i både med studenter, veiledere og kollegaer – alt dette henger sammen med den tilnærmingen og det perspektivet man har i møtet med det empiriske feltet, hvordan man møter andre mennesker, hva man er interessert i, og hvordan man tolker det man leser, hører, ser og opplever. På samme måte vil slike aspekter være relevante når man skal besvare en foreskrevet tittel og skrive en prøveforelesning for en disputas, fra sin posisjon i feltet, med sin forståelse av tematikken.

Noter

¹ Teksten er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesning for disputas, med tittelen: «Presentér og diskutér samfunnsvitenskapelig forskning om (barne)institusjoner, og reflekter over hvordan man kan arbeide komparativt med institusjonsforskning.» Disputasen ble avholdt ved Norsk senter for barneforskning, Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, 1. juni 2018. Tittel for avhandlingen: *Duties and Privileges: an Ethnographic Study of Discipline as Relational Practice in two Urban Chinese Kindergartens*. Sammendrag av avhandlingen fins i egen spalte i dette nummeret av *Barn*.

² Prosjekter som inneholder flere kulturelle nedslagsfelt ble registrert i rapporten fra 2018 (Bondebjerg m.fl. 2018).

Referanser

- Abebe, T. 2013. Interdependent rights and agency: the role of children in collective livelihood strategies in rural Ethiopia. I: K. Hanson og O. Nieuwenhuys, red. *Reconceptualizing Children's Rights in International Development. Living Rights, Social Justice, Translations*. UK: Cambridge University Press.
- Abebe, T. og Tefera, T. 2014. Earning rights. Discourses on children's rights and proper childhood in Ethiopia. I: A. Twum-Danso Imoh og N. Ansell, red. *Children's Lives in an Era of Children's Rights. The Progress of the Convention on the Rights on the Child in Africa*: 53–71. London: Routledge.

- Alanen, L. 2009. Rethinking childhood, with Bourdieu. I: A.-M. Markström, Simonsson, M, Söderlind, I og Änggård, E., red. *Barn, barndom och föräldraska*: 307–324. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. og Søbstad, F. 2009. Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Norsk barnehageforskning* 2(1): 39–55.
- Ansell, N. 2017. *Children, Youth and Development* 2. utg. London, New York: Routledge.
- Birkeland, Å. 2012. Barnehagens vegger som dannelsesagenter – en komparativ analyse. I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som dannelsesarena*: 157–180. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bondebjerg, A., Jessen, A., Jusufbegovic, L. og Vestergaard, S. 2018. *Forskningskortlægning og -vurdering af skandinavisk dagtilbudsforskning for 0–6-årige i året 2016*. Lastet ned fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/forskningskortlaegning-2016>
- Bourdieu, P. 1992. The practice of reflexive sociology (The Paris Workshop). I: P. Bourdieu og L. J. D. Wacquant, red. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Great Britain: Polity Press.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. 1992. The purpose of reflexive sociology (The Chicago Workshop). I: P. Bourdieu og L. J. D. Wacquant, red. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Great Britain: Polity Press.
- Eriksen, T. H. 2010. *Små steder – store spørsmål* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. 2015a. Siviliserende institusjoner. Barneoppdragelse i det danske velferds-samfunnet. I: L. Gilliam og E. Gulløv, red. *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*: 277–313. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. 2015b. *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grindheim, L. T. 2012. Puslespel som utgangspunkt for demokratisk dannende praksisar i barnehagen? I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som dannelsesarena*: 201–221. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. og Nilsen, R. D. 2002. *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd, Område for kultur og samfunn.
- Gulløv, E. 1998. *Børn i fokus: et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Gulløv, E. 2004. Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: U. A. Madsen, red. *Pædagogisk antropologi – refleksjoner over feltbaseret viden*: 53–75. Denmark: Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, M. 2017. Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood* 24(1): 113–127.
- Lee, N. 2001. *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Madsen, U. A. 2004. Indledning. I: U. A. Madsen, red. *Pædagogisk antropologi – refleksjoner over feltbaseret viden*: 7–11. Denmark: Hans Reitzels Forlag.
- Nilsen, R. D. 2000. *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nilsen, R. D. 2008. Children in nature: Cultural ideas and social practices in Norway. I: A. J. James, A. red. *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*: 38–60. London: Palgrave.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Søgaard Larsen, M., Moser, T., Thornval, M. 2010. *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Palludan, C. 2007. Two tones: the core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood* 39(1): 75–91.

- Prout, A. og James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James og A. Prout, red. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Punch, S. 2002. Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. *Journal of Rural Studies* 18(2): 123–133.
- Robson, E., Bell, S. og Klocker, N. 2007. Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people. Young rural lives. I: R. Panelli, S. Punch og E. Robson, red. *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth*: 135–148. USA: Routledge.
- Sataøen, S. O. 2012. Perler, perlebrett og perling som danningsinnhold i barnehagen. I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som danningsarena*: 181–200. Bergen: Fagbokforlaget.
- Uprichard, E. 2008. Children as «being and becomings»: Children, childhood and temporality. *Children & Society* 22(4): 303–313.
- Valentin, K. 2004. Kontekstualisering og komparasjon – et antropologisk blik på utdanning i Nepal. I: U. A. Madsen, red. *Pædagogisk antropologi – refleksjoner over feltbasert viden*: 30–52. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Vuorisalo, M. og Alanen, L. 2015. Early childhood education as a social field: Everyday struggles and practices of dominance. I: L. Alanen, L. Brooker, og B. Mayall. Red. *Childhood with Bourdieu*: 78–98. UK: Palgrave Macmillan.
- Ødegaard, E. E. 2012a. *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E. 2012b. Meningsskaping i bruk av artefakter. I: E. E. Ødegaard, red. *Barnehagen som danningsarena*: 91–112. Bergen: Fagbokforlaget.

Ida Marie Lyså har mastergrad i antropologi fra Universitetet i Bergen og ph.d. i tverrfaglig barneforskning ved Norsk senter for barneforskning, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Doktorgradsprosjektet hennes omhandler disiplineringspraksiser i kinesiske barnehager, tilnærmet som relasjonell hverdagspraksis. Doktorgradsarbeidet er finansiert av Høgskolen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser er barn og unges hverdagsliv og relasjoner i forskjellige kulturelle kontekster. Lyså er ansatt som postdoktor ved Norsk senter for barneforskning, hvor hun er engasjert i et prosjekt som utforsker unges perspektiver på samtid og fremtid i Ghana.

Ida Marie Lyså, nåværende adresse: Norsk senter for barneforskning, Inst. for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), NO-7491 Trondheim, Norge. E-mail: ida.marie.lysa@ntnu.no