

BARN

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

1
.....
2019



BARN

1
2019

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

Norsk senter for barneforskning
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

BARN NR. 1 2019

37. årgang

Utgiver:

Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL)
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), NO-7491 Trondheim, Norge
Tlf: +47 73 59 19 50. E-post: karin.ekberg@ntnu.no
<https://www.ntnu.no/web/tidsskriftet-barn>
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Vebjørng Tingstad, ansvarlig redaktør, Norsk senter for barneforskning, NTNU
Cristina Munck, redaktør, Professionshøjskolen UCC, Danmark
Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige
Marit Ursin, redaktør, Norsk senter for barneforskning, NTNU
Karin Ekberg, redaksjonssekretær, Norsk senter for barneforskning, NTNU

Redaksjonsråd:

Guðný Björk Eydal, Universitetet på Island
Karen Fog Olwig, Københavns universitet
Bengt Sandin, Tema Barn, Linköping universitet

«Barn» er fra 2018 et vitenskapelig tidsskrift med åpen tilgang (Open Access).

Det betyr at publiserte artikler er tilgjengelig for alle på internett, uten noen form for betalings-, registrerings- eller innloggingsbegrensninger. Alle artikler i tidsskriftet publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0: alle kan fritt lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbeidede teksten.

Artikler antatt for publisering i «Barn» er fagfellevurdert. I «Barn» trykkes også prøveforelesninger, essays, bokanmeldelser og sammendrag av doktorgradsavhandlinger.

ISSN 0800-1669 (trykt)

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: Heimdal Trykkeri AS

Innhold

Fra redaksjonen	5
Artikler	
Challenges and opportunities in researching the lives of young people on the move <i>Moa Nyamwathi Lønning</i>	11
Når venner av motsatt kön inte tillåts Ungdomars erfarenheter av föräldrars restriktioner <i>Mariet Ghadimi</i>	27
Klassmärkt barndom En etnografisk studie om social ojämlikhet i förskoleklassen <i>Lina Alm & Ylva Odenbring</i>	47
Fritidspedagogers forståelse av det kompletterande oppdraget <i>Ann-Katrin Perselli & Assar Hörnell</i>	63
Toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar <i>Sissel Aastvedt Halland</i>	81
Prøveforelesninger	
Sosiale og biologiske prosesser i fedme og vektregulering hos barn: Et kritisk blick på «det kompetente barnet» <i>Ellen Margrete Iveland Ersfjord</i>	95
Sammendrag av doktorgradsavhandlinger	111
<i>Ellen Margrete Iveland Ersfjord, Douglas Phiri</i>	
Diverse	
Kronikk Når individet begrenses til og blir sin diagnose <i>Nanna Natalia Jørgensen</i>	113
Synspunkt <i>Ingrid Pramling Samuelsson, Camilla Björklund & Niklas Pramling</i>	119

Fra redaksjonen

Miljøaktivisme – det nye generasjonsopprøret?

Marit Ursin

Med sin skolestreik for miljøet foran den svenske Riksdagen har Greta Thunberg (16) blitt symbolet på nåtidens største opprør blant barn og unge i den vestlige verden. Miljøagentene i Norge på 1990-tallet pleide å si at barna ikke er sinte, bare veldig, veldig skuffet. I så måte trakk de på voksnes talemåte til barn. Gretas tale til toppolitikere og verdensledere på klimatoppmøtet i Polen (COP24)¹ i desember i fjor kan tyde på at dagens yngre generasjon har gått fra skuffet til forbannet; «You say you love your children above all else, yet you are stealing their futures in front of their very eyes.» Greta har holdt sin egen TEDx Talk i Stockholm,² og bruker sosiale medier flittig i sin kamp for miljøet. Greta har blitt en slags uformell leder for bevegelsen av skolestreikende barn og unge.

Gretas sosiale bevegelse #fridaysforfuture³ har spredt seg til mange land. Inspirert av Greta, har titusener av barn og unge boikottet undervisningen og tatt til gatene for klimasaken i Belgia, Nederland, Tyskland, Storbritannia, Sverige, Danmark og Norge. Undersøkelser gjort av svenske Sifo for WWF og norske Opinion for Kirkens Nødhjelp,⁴ viser at klimaspørsmålet har stor betydning for unge. I forbindelse med det norske Stortingsvalget høsten 2017 organiserte Redd Barna i Norge et eget valg for barn i alderen 8 til 15 år i form av nettbasert stemmegivning. Et av de ut-

talte målene med Barnas Valg⁵ var å synliggjøre «hvordan Norge ville sett ut om barna fikk bestemme». Resultatet viste at de unge stemmegiverne prioriterte miljø i mye større grad enn voksengenerasjonen, og Miljøpartiet de Grønne fikk over dobbelt så stor oppslutning i Barnas Valg. I forbindelse med Barnas Valg intervjuet Linn C. Lorgen og jeg femteklassinger i Trondheim om deres tanker rundt og opplevelser av deltakelse i barnevalget (Ursin og Lorgen, under fagfelleevaluering). Miljøsakene var et tilbakevendende tema blant deltakerne, og da særlig når de diskuterte generasjonsforskjeller i politiske prioriteringer:

Jeg tror kanskje noen barn er mer opptatt av miljøet enn noen voksne liksom, fordi at ... liksom vi ... skal vel liksom, når vi blir voksne, så er det liksom vi som bestemmer og såne ting. Og da vil jo liksom vi ikke at det skal være helt ødelagt på en måte (individuelt intervju, jente).

Mange av deltakerne poengterte at miljøpolitikk var det området barn og voksne er mest uenige om, og begrunnet dette med at den yngre garde har mest på spill fordi «vi ... leve lengre enn dem no ... og vi skal være der i fremtida ...» (individuelt intervju, gutt).

At den yngre garde snakker miljøets sak er ikke noe nytt. Allerede på 1980-tallet kom miljødetektiven Blekkulf på norsk bar-

ne-TV og barneradio, og utover 1990-tallet tok Miljøagentene⁶ over. Likevel er mottakelsen av Greta og hennes unge følgere i mediedebatten blandet. Mens noen hyller de unge aktivistene, blir de møtt med kritikk av andre. Hvordan den yngre gardes inntog i den politiske sfære tolkes, er forankret i ulike samfunnsdiskurser rundt barn og barndom. Forestillingen om barn som miljøaktivister trekker på mange ulike og velkjente diskurser, deriblant barn som uskyldsrøne og nære naturen. I *On Education* (1762) sammenlignet Jean-Jacques Rousseau barn med dyr, og argumenterte for at de bør oppleve frihet og lek ute i naturen. Barnets uskyldige og naturlige vesen og eksistens, ifølge Rousseau, forurenses og korrumpes gradvis av de voksnes verden (Taylor 2011). Dermed posisjoneres barnet i en offerrolle for voksnes ugjerninger, en retorikk som gjenspeiles i Gretas taler og i deler av den generelle miljødebatten idag.

Forestillingen om barn som miljøaktivister er også sterkt knyttet til diskursen rundt den oppvoksende generasjon som håpet og fremtiden, og som «agents of change» (Walker 2017). Barn blir portrettert som kompetente aktører og drivere av forandring, gjennom blant annet å oppfordre sine foreldre til økt miljøbevissthet og mer bærekraftig livsstil. Dette illustreres for eksempel i UNICEF-rapporten *Our Climate, Our Children, Our Responsibility*: «There is a strong case for engaging children as actors in the climate change agenda, rather than treating them as passive observers or victims» (UNICEF 2008: 28). Dette er i tråd med synet på barn som rettighetssubjekter, forankret i FNs Barnekonvensjon. UNICEF (2011) er en av mange aktører som knytter miljøkampen direkte til barns rettigheter:

Children's vulnerability to climate change, as a result of their particular physical,

social and psychological characteristics, threatens the realisation of many [of] their rights as stated in the UN Convention on the Rights of the Child (s. 2).

Men som Walker (2017) poengterer, er ideen om barn som «agents of change» basert på en antakelse om at barndommens symbolske kraft er direkte overførbar til reell handlingskraft og mektiggjøring. Virkeligheten er mer kompleks, konkluderer hun, og barns posisjon i samfunnets intergenerasjonelle relasjoner er preget av mangel på makt og innflytelse.

Mye av mediekritikken av Gretas miljøkamp er forankret i andre og tilsvarende sterke diskurser om barn, nemlig forestillingen om at barn er umodne, irrasjonelle og uvitende, og tilhører den private sfære. Barn har dermed ingenting å gjøre i samfunnsdebatten og i politiske arenaer, men bør i stedet befinne seg i hjemmet og på skolebenken. Barndom skal preges av lek og lystighet, og ikke alvor og ansvar. Det faktum at Greta og titusener med henne dropper obligatorisk skolegang for å demonstrere, regnes dermed som sivil ulydighet. Et syn på barn som apolitiske vesener står fortsatt sterkt i samfunnet i dag, og er knyttet til en forståelse av politikk som bestående av medlemskap i politiske partier og offentlig valgdeltakelse. Basert på tradisjonelle utviklingspsykologiske teorier har statsvitene siden 1970-tallet konkludert med at barn ikke har den mentale kapasiteten til å forstå politiske konsept og temaer (Van Deth, Abendschön og Vollmar 2011). Barn og unge anses i stedet som politiske «lærlinger», som passive mottakere av voksnes lærdom og kunnskap (Loader, Vromen og Xenos 2014).

Mange av de kritiske røstene mot dagens unge miljøopprør anser aktivismen enten som uønsket eller som useriøs. Dette be-

kreftes av nyere forskning, som viser at barn og unges deltakelse i politisk opposisjon og opprørsbevegelser ofte blir ansett som uønsket atferd eller som en trussel for deres egen sikkerhet, og dermed gjerne forhindret framfor oppfordret (Liebel og Saadi 2012). Et eksempel som illustrerer dette er når mindreårige asylsøkeres søknader om politisk asyl blir avvist fordi immigrasjonsmyndighetene finner det usannsynlig at barn og unge er i stand til å danne seg og å uttrykke politiske meninger (Crawley 2011; Josefsson 2016). Hvis politisk aktivisme anerkjennes, tas den ikke seriøst, men blir i stedet vurdert som ungdommelig dumskap, dumdristighet og uvitenhet, uten potensial for politisk påvirkning (Liebel og Saadi 2012).

Kritikken av dagens opprør blant barn og unge kan tyde på at deres politiske engasjement først og fremst anerkjennes og aksepteres når det skjer på voksnes premisser og veletablerte arenaer i regi av voksne (Gordon og Taft 2011), som i skolen eller frivillige organisasjoner. Liebel og Saadi (2012) understreker at barn og unges politiske deltakelse gjenspeiler deres posisjon i samfunnet og hvilke deltakelses- og ytringsmuligheter de innehar eller mangler. Når skoleboikott og sivil ulydighet tas i bruk, vitner dette om at den yngre generasjon enten har prøvd ut eller mangler alternative, effektive kanaler. Samtidig har dagens oppvoksende generasjon blitt kritisert for apati og manglende politisk interesse og engasjement, hvor deres egeninteresse og selvprofitt blir sagt å overskygge mer generelle ønsker for lokalsamfunn, ulike grupper og landet som enhet (Gordon og Taft 2011). Det voksende miljøopprøret i sosiale medier og i gatene er et godt eksempel på at mange forskere såvel som samfunnsdebattanter opererer med en for snever forståelse av politikk til

å fange opp barn og unges måter å «gjøre politikk» på (Øygårdslia og Ursin, under fagfellevurdering). Videre viser opprøret et samfunnsengasjement som strekker seg langt utover egeninteresse.

I dagens demokrati er valgdeltakelse en av få muligheter til å si sin mening og bidra til endring. Greta og de unge miljøaktivistene mangler formell myndighet til å endre samfunnets kurs, og er for unge til å stemme. Samtidig må vi erkjenne at klimautfordringene har større konsekvenser for de som kommer etter oss. Barn som generasjonskategori kan ha andre interesser og prioriteringer enn voksne (Qvortrup 2009). Barns manglende politiske innflytelse rettfærdiggjøres tidvis med ideen om at foreldre er barns forvaltere og ivaretar deres interesser. Likevel stiller Cohen (2005) seg kritisk til hvorvidt foreldre har innsikt i, mulighet til eller ønske om å fremme barns interesser med mindre de sammenfaller med deres egne. Når det gjelder miljøsaken beskylder Greta voksengenerasjonen for å være umodne og egoistiske – og for å frarøve kommende generasjoner et godt liv på planeten jorda. Her er det verdt å merke seg at også eldre har engasjert seg i miljøsaken, blant annet gjennom Besteforeldrenes klimaaksjon⁷ i Norge.

FNs Barnekonvensjon anerkjenner barns posisjon i samfunnet, deres verdighet og likeverd som mennesker, og deres rett til deltakelse i familien, på skolen og i samfunnet for øvrig (FNs Komité for barnets rettigheter 2009). Ikke-diskriminering er essensielt for et velfungerende demokrati. Likevel kan man si at barn og unge diskrimineres på bakgrunn av biologisk alder, og deres stemmer marginaliseres i den offentlige debatten. Den dominerende forståelsen av barndom utelater muligheten for et politisk handlingsrom for barn, og knebler deres politiske rettigheter (Theis 2010).

Stadig flere forskningsprosjekter peker på gapet mellom den sterke diskursen rundt barns deltakelse og den manglende reelle innflytelsen (Fitzgerald m.fl. 2010; se også Ursin og Lorgen, under fagfellelvurdering). Når det gjelder politiske spørsmål definerer voksne i stor grad hvem som er barn, hva barndom innebærer, og hvordan barn skal delta i samfunnet (Liebel og Saadi 2012). Som Qvortrup (2010) argumenterer, kan voksnes definisjon av barn som «umedgjørlike», «inkompetente» og «umodne» også forstås som et ønske om å beskytte den voksne sosiale orden fra barn.

Medvirkning og deltakelse er viktig i et demokrati, og medborgerskap knyttes i dag i større grad til andre former for deltakelse enn politisk valgdeltakelse (Audigier 2000). Dette innebærer at alle kan finne sin plass i og bidra til utvikling av samfunnet, utover å avgi stemme ved valg. Samtidig har nyere forskning og moderne utviklingspsykologiske teorier utfordret det tradisjonelle synet på barn og unge som inkompetente og apolitiske vesen, og i stedet understreket deres iboende nysgjerrighet, interesse og entusiasme som et godt og nødvendig grunnlag for medborgerskap (for eksempel Van Deth, Abendschön og Vollmar 2011). Miljøopprøret viser at barn og unge skaper nye politiske arenaer, i det offentlige rom så vel som i sosiale medier. Nå er det opp til voksgenerasjonen hvorvidt og hvordan deres engasjement skal knyttes til den offentlige styringsorden, lokalt, nasjonalt og internasjonalt. I så måte går vi en spennende tid i møte.

Noen av de forestillingene som hindrer barn og unge i å delta aktivt i den politiske sfære er også rådende innenfor medisin, noe vi kan lese om i årets første nummer av *Barn*. I en lett bearbeidet prøveforelesning «Sosiale og biologiske prosesser i fedme og

vektregulering hos barn: Et kritisk blikk på 'det kompetente barnet'» viser Ellen M. I. Ersfjord hvordan pediatrik fedmebehandling av barn påvirkes av kulturelle forståelser av barn, barndom og familie, og at barn ofte forstås som ikke-kompetente i forhold til sin helse. I likhet med Ersfjord, trekker Moa Nyamwathi Lønnings artikkelbidrag på eksempler fra etnografisk feltarbeid som anerkjenner barn og unge som sosiale aktører. Nyamwathi Lønnings «Challenges and opportunities in researching the lives of young people on the move» diskuterer ulike metodologiske og etiske utfordringer knyttet til forskning rundt ungdom og mobilitet. Med eksempler fra eget feltarbeid blant unge afghanske gutter i Hellas og Norge viser Lønning nødvendigheten av å være utforskende, fleksibel og sensitiv i sin tilnærming til et felt i stadig forandring.

I artikkelen «När vänner av motsatt kön inte tillåts. Ungdomars erfarenheter av föräldrars restriktioner» utforsker Mariet Ghadimi ungdommers erfaringer med venns-kapsrelasjoner i Sverige. Basert på en større spørreundersøkelse blant niendeklassinger, finner forfatteren at flertallet av ungdommene omgås med og gjør aktiviteter sammen med venner på fritiden. Likevel viser studien at noen ungdommer har mindre venner av det motsatte kjønn. Dette gjelder særlig jenter hvor begge foreldre har minoritetsbakgrunn. Også i Lina Alm og Ylva Odenbrings artikkel «Klassmärkt barndom. En etnografisk studie om social ojämlikhet i förskoleklassen» får vi innblikk i hvordan familiebakgrunn påvirker barn og barndom i Sverige. Framfor et fokus på etnisitet, utforsker forfatterne sosio-økonomiske forskjeller. Det empiriske materialet er fra et etnografisk feltarbeid og illustrerer hvordan sosial ulikhet konstrueres og reproduseres framfor utviskes i pedagogiske virksomheter rettet mot yngre barn.

Ann-Katrin Perselli og Assar Hörnell står for artikkelen «Fritidspedagogers forståelse av det kompletterende oppdraget». Basert på en spørreundersøkelse blant fritidspedagoger i Sverige utforsker de fritidspedagogenes rolle i skolen og i skolefritidsordninger. Analysen viser at fritidspedagogene har en forståelse av skolefritidsordningen som komplementerende til skolegangen, hvor elever kan lære og være sosiale på andre måter og med utgangspunkt i elevenes egne interesser og behov. Samtidig tydeliggjøres viktigheten av å ha et godt samarbeid med og bli verdsatt av lærere og rektorer for sin særegne profesjon. I artikkelen «Toddlerens sitt møte med gjenbruksmaterialer» skriver Sissel Aastvedt Halland om toddlerens møte med gjenbruksmaterialer i en barnehage i Norge. Gjennom deltakende observasjon blant 1- og 2-åringer har Aastvedt studert interaksjonen mellom barna og ulike materialer. Hun argumenterer for at gjenbruksmaterialer oppmuntrer til mer kreativ

lek enn ferdigproduserte og fabrikkerte leketøy, og konkluderer med at barn og material står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre i en sammenvevd «tilblivelses-tilstand».

Nanna Natalia Jørgensens bidrag til denne utgaven av *Barn* er kronikken «Når individet begrenses til og blir sin diagnose» hvor vi leser om Theo og hans foreldres møte med helse- og utdanningsvesenet. Jørgensen argumenterer for at diagnostisering av barn kan virke mot sin hensikt, og medføre stempeling, stigmatisering og innskrenking av muligheter.

I vår faste spalte «Sammendrag av doktorgradsavhandlinger», presenteres sammendrag av to nyere doktoravhandlinger.

Dette nummeret inneholder også synspunkter på en artikkel fra temanummeret av *Barn* om Undervisning i förskolan som vi bragte i nr. 3–4 2018.

God leselyst!

Noter

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=VFkQSGyeCWg>

² <https://www.youtube.com/watch?v=EAmUIEsN9A>

³ <https://www.fridaysforfuture.org/>

⁴ <https://infinitemovement.no/blogg/generasjon-greta-thunberg/>

⁵ <https://www.reddbarna.no/barnasvalg>

⁶ <https://miljoagentene.no/>

⁷ <https://www.besteforeldreaksjonen.no/>

Referanser

- Audigier, F. 2000. *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Project "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg: Council of Europe.
- Cohen, E. 2005. Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies* 9(2): 221–240.
- Crawley, H. 2011. "Asexual, apolitical beings": The interpretation of children's identities and experiences in the UK asylum system. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37(8): 1171–1184.
- FNs komité for barnets rettigheter. 2009. *General Comment no. 12: The Right of the Child to be Heard*. Genève: FN. Tilgjengelig fra: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5040/pdf/5040.pdf>

- Fitzgerald, R., A. Graham, A. Smith og N. Taylor. 2010. Children's participation as a struggle over recognition. I: B. Percy-Smith og N. Thomas, red. *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge: 293–305.
- Gordon, H.R. og Taft, J.K. 2011. Rethinking youth political socialization: Teenage activists talk back. *Youth & Society* 43(4): 1499–1527.
- Josefsson, J. 2016 *Children at the Borders* (PhD avhandling). Linköping: Linköping University.
- Liebel, M. og I. Saadi. 2012. Cultural variations in constructions of children's participation. I: Liebel, M., red. *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives*. London: Palgrave Macmillan: 162–182.
- Loader, B., Vromen, A. og Xenos, M. 2014. The networked young citizen: social media, political participation and civic engagement. *Information, Communication & Society* 17(2): 143–150.
- Qvortrup, J. 2009. Childhood as a structural form. I: Qvortrup, J., Corsaro, W. A. og Honig, M.-S., red. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London, Palgrave Macmillan: 21–33.
- Qvortrup, J. 2010. Om børns rettigheder i voksensamfundet. I: Kjørholt, A. T., red. *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget: 30–46.
- Taylor, A. 2011. Reconceptualizing the 'nature' of childhood. *Childhood* 18(4): 420–433.
- Theis, J. 2010. Children as active citizens: An agenda for children's rights and civic engagement. I: B. Percy-Smith og N. Thomas, red. *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge: 343–355.
- UNICEF. 2008. *Our Climate, Our Children, Our Responsibility*. Tilgjengelig fra: http://agulhas.co.uk/wp-content/uploads/2016/10/Our-Climate-Our-Children-Our-Responsibility_UNICEF_2008.pdf
- UNICEF. 2011. Climate Proof Children: Putting the Child First in Climate Finance. Tilgjengelig fra: https://www.unicef.org/environment/files/climateproof_web.pdf
- Ursin, M. og Lorgen, L. C. (under fagfelleevaluering). Barnas Valg – når barna går til stemmeurnene. Barn.
- Van Deth, J., Abendschön, S. og Vollmar, M. 2011. Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology* 32(1): 147–174.
- Walker, C. 2017. Embodying 'the next generation': children's everyday environmental activism in India and England. *Contemporary Social Science* 12(1–2): 13–26.
- Øygardslia, K. og Ursin, M. (under fagfelleevaluering). Spill og sosiale medier – medborgerskap på barn og unges premisser. Barn.

Marit Ursin
Redaktør

Utgever: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Challenges and opportunities in researching the lives of young people on the move*

Moa Nyamwathi Lønning

Abstract

This article explores different challenges and opportunities in researching the lives of young people on the move with a focus on ethics, context and methods. It addresses concerns raised by research with minors and individuals who are undocumented, and looks at the implications of migratory landscapes and particular field sites. Complexities of conducting research in a context marked by transience are also examined. Moreover, two approaches, ethnographic fieldwork and creative arts-based methods, are explored for their potential in such settings. It is maintained that challenges and opportunities arising when researching the lives of young people on the move can be best addressed with an integrated approach that employs participant-centred methods and that is exploratory, flexible and sensitive.

Introduction

This article explores different challenges and opportunities in researching the lives of young people on the move with a particular focus on ethics, context and methods.¹ Some of these challenges and opportunities are not confined specifically to young people on the move, but relate to research with young people in general and people on the move more broadly. However, young age and mobility seen together raise additional concerns. Carrying out research with minors entails additional ethical implications. Some of these aspects are further complicated by the situations that these young people may find themselves in while being on the move, for instance, by migrating irregularly and being outside protection structures. In order to discuss some of the challenges and opportunities in researching

the lives of young people on the move, address both overarching concerns and relate it to the fieldwork I conducted among young Afghans for my PhD. My thesis is a multi-sited study based on life history and semi-structured interviews, ethnographic fieldwork and creative arts-based methods. It explores the experiences of the journeys and coping strategies of Afghan young people (aged 15 to 24) on the move towards Europe, with a specific focus on those seeking onward movement from Greece and those who have sought asylum in Norway (Lønning 2018b).

Young people on the move towards and within Europe make up a heterogeneous population. While Afghans have represented a particularly large group of unaccompanied and separated minors, known for often having long and difficult journeys, there are many other groups of young people who share similar experiences of being on the move. This article focuses on this broader

*This article was originally published with errors. This version has been corrected/amended.

population: young people who are pursuing migratory projects across territories where they have an insecure or irregular legal status, either being undocumented or with an initial registration but no legal standing. Such a situation leaves them vulnerable to incarceration and detention, and is often accompanied by precarious living and working conditions. The population defined as young people both includes unaccompanied and separated minors and young adults. While unaccompanied and separated minors represent a discrete group in policy and often also in research, there are several reasons why a broader focus on young people may be helpful within the migratory context. Minors and young adults migrate alongside each other. Furthermore, they may be part of the same peer groups during fragmented journeys (Lønning 2018b). Whether you are defined as a minor or as an adult in encounters with formal structures has great implications, but age is often fluid and contested in the process of irregular migration. This both results from the practices of states and protection structures, and from the strategies of the young people. Such a reality means that researchers need to rethink strategic sampling frames such as children under the age of 16, minors and so forth, as they may take on another significance in this context.

In this article, I focus on aspects which I found particularly challenging and those I saw as providing great opportunities in researching the lives of young people on the move, as I think they may better help illuminate the topic. The article is divided into four parts. The first part addresses some overarching concerns related to research with people defined as minors and as undocumented. The second part explores the implications of migratory contexts in creating the field, and compares two of my field sites in

Greece. The third part examines some implications of undertaking research in a context marked by transience. And the fourth part discusses the potential of ethnographic fieldwork and creative arts-based methods in such a research setting. Researching the lives of young people on the move represents a complex process that raises numerous dilemmas. This article argues that the challenges and opportunities such research presents can be best addressed with an integrated approach which is exploratory, flexible and sensitive, and that employs participant-centred methods. In other words, an approach that combines various methods that engage and, accordingly, tunes into the different ways participants mediate and express their experiences; and that, furthermore, responds to the realities and particular context(s) in which the research takes place and is reflexive.

Young age, mobility and undocumentedness

In researching the lives of young people on the move, it is crucial to approach the young people as experts in their own lives. However, engaging young people in research can raise challenges both in terms of access and regarding ethics. When research involves minors, there are additional ethical concerns that need to be addressed. These are not unique to minors on the move but relate to all minors. These concerns may, nonetheless, be complicated in research with unaccompanied or separated minors on the move, if ethical review boards require that informed consent be obtained from parents or respective guardians. This is generally the case when those aged 15 and under partake in research. Additional challenges are, moreover, raised by undertaking research with people who are

undocumented. Düvell, Triandafyllidou and Vollmer (2010) raise our attention to the fact that there are no specialized ethical framework that addresses the ethical implications of irregular migration research. Furthermore, Vervliet, Rousseau, Broekaert and Derluyn (2015) note that little concern has been devoted to the specific ethical challenges of conducting research with unaccompanied and separated minors.

When researching sensitive topics involving vulnerable populations 'our professional responsibilities lie in...informing society about the phenomenon in a manner that does not contribute to discrimination against these groups but, instead, improves understanding' (Düvell et al. 2010: 229). This may be even more important when our research includes people engaging in irregular activities, as may be the case for young people on the move as they pursue their migration projects irregularly for lack of regular migration channels despite efforts to flee persecution, war, violence or conflict. In addition, undocumented persons may be particularly difficult to recruit for research both in terms of access and regarding willingness to engage. Issues related to informed consent and asymmetrical power relations are also complicated in a setting where individuals are in a particularly vulnerable situation, do not master the language or cannot follow the public debate (Düvell et al. 2010; Hopkins 2008). These challenges do not mean that such research should be abandoned. They do, however, mean that ethical review processes may be longer and more thorough, as they rightly should be, and that ethics should be part of an iterative and continual process which extends beyond procedural ethics to situational and relational ethics.

Another ethical concern when researching the lives of young people on the move re-

lates to researching events and experiences that have been particularly stressful or traumatic. Young people on the move may be in the midst of such experiences as they face homelessness, destitution, violence, abuse, separation and, possibly, the death of fellow travellers. This requires extra sensitivity and that the researcher does not simply 'rush in' or 'rush out' (Vervliet et al. 2015: 477). However, talking about difficult experiences may not necessarily be perceived as detrimental. It can also represent a form of relief. While it is important to remember that researchers are not therapists, talking through difficult experiences and having someone who listens can be experienced as positive (BenEzer and Zetter 2015; Harrell-Bond and Voutira 2007). I also found it important to listen to the experiences that some young people wanted to share but did not want me to include in research. As one interlocutor said to me: 'I feel a bit lighter in my heart from telling, a bit calmer... It is good for me to tell this to a person.' These experiences did not relate to aspects which were exceptional from those of others, but might represent a young person who did not feel safe engaging in research or who felt stigmatised by a particular experience but nonetheless wanted to tell their story.

- When research involves minors, there are additional ethical concerns that need to be addressed.

Fieldwork among young people on the move may require attention to humanitarian relief. It may be pertinent when engaging populations in a vulnerable situation in research to be able to refer them to structures of support and assistance (Düvell et al. 2010). Knowledge about such structures is therefore important. Researchers may also

be appealed to for help and may encounter situations which call for intervention. It may as such be important to have thought through how they might want to respond in such circumstances. Researchers need also be ready to respond to unexpected situations arising during fieldwork. They may also want to help, something which may have influenced their motivation to focus on the topic in the first place. While some may seek to do this through advocacy activities, engage in the public debate, write policy briefs and disseminate their research, others may be engaged in militant research. Mackenzie, McDowell and Pittaway (2007: 316) maintain that 'it could be argued that if researchers are in a position to assist refugees to advocate on their own behalf...that it is morally incumbent on them to do so'. Whatever position the researcher adopts, it is important to remain reflexive. Field diaries may represent a helpful tool for critical engagement with positionality, reflexivity and emotions in research (Punch 2012).

Migratory landscapes and field sites

Particular migratory landscapes give rise to particular field sites. Gaining an understanding of the given migratory landscape is of importance when researching the lives of young people on the move. What is clear is that their lives are affected by migration policies and by the formal and informal practices of states. These policies and practices also have implications for research and the challenges and opportunities researchers encounter. It is evident that migration policies and the formal and informal practices of states have an effect, but understanding these effects often represents a multi-layered process dealing with regional, national and local realities.

A regional reality in Europe is epitomised by an increase in border fences since 2015 and the introduction of temporary border controls (UNHCR 2017). There has been a securitisation of migration, the intertwining of migration with security concerns where migration is perceived as a threat. Furthermore, there has been an increased militarisation of borders. These measures are often evoked at the intersection between security and humanitarianism – as means to protect border regimes and as attempts to prevent perilous journeys (Casas-Cortes et al. 2015). However, the result is that routes taken are often diverged, leading to longer and more dangerous journeys (Bloch and Chimienti 2011). It may also result in people becoming stuck or stranded. Along places of exit, there are often an accumulation of people: Calais in France, Patra in Greece and Šid in Serbia as some examples. While a national reality can relate to policies on and prevalence of detention, a local reality may be described as measures targeting specific regions or cities. It can also relate to the presence or absence of humanitarian organisations supporting people on the move.

Despite the implications of regional, national and local realities, these are, of course, affected by group and individual factors. The presence or absence of an established community can facilitate onward migration through the availability of support structures. It may also encourage settlement for the very same reasons. This may have an impact on the role played by humanitarian organisations and may affect a researcher's ability to find gatekeepers from within the community. Furthermore, a person's particular situation, depending, among other, on resources, ties and age within the given context has great effects. Such aspects make for rather different mi-

gratory and, by correlation, field realities. Researchers may face both political and administrative barriers as well as bureaucratic and physical ones, in gaining access (Harrell-Bond and Voutira 2007). At the same time, it is important to remember that the various landscapes change, they respond to different priorities, different opportunities and different realities, which can change gradually but also suddenly.

Challenges and opportunities across sites
Patra and Eidomeni in Greece illustrate the challenges and opportunities raised by specific field sites and the important role played by context. They also point to how different national realities at the local level may be. Patra is a port city in the northern Peloponnese and is Greece's third largest city. It represents the main field site for my PhD study. In contrast, Eidomeni is a small village in Northern Greece where a transit camp was set up in September 2015 as part of the Balkan corridor. It was not a planned field site for my research but arose as important during fieldwork in Patra.

Both Patra and Eidomeni represent exit points for people on the move trying to leave Greece. At the time of my fieldwork in Patra (20 weeks between 2012 and 2015), Afghans who had the administrative deportation order were not allowed to be present in Achaia, the regional unit which includes Patra. The prohibition was stated on the administrative deportation order which is given upon irregular entry or stay in Greece and requires the carrier to regularise their status or leave Greece within a specified period. In contrast, they were allowed to be present in Eidomeni during my fieldwork there (less than a month between October and November 2015). The prohibition/permission implied the presence or absence of likely apprehension and detention. Further-

more, only males live in the informal settlements in Patra.² In contrast, there were Afghans of all ages and both males and females in Eidomeni. In both places, Afghans are visible. However, issues of visibility can become an obstacle for researchers. I made two research trips to Turkey (Istanbul and Izmir), where I did not find that Afghans were visible in the cityscape and thus instead engaged with organisations, went to specific neighbourhoods and observed the general landscape. Patra offers several locations for potential fieldwork such as the premises of organisations, the port and the informal settlements; both formal and informal spaces that may be accessed through gatekeepers and by hanging-out. Eidomeni, as a transit camp, only had one location, a formal space, where access depended on gatekeepers. Length of encounters also influences research design. In Patra, I could meet people across days, weeks, months and some, even across field visits during different years. I also had some reencounters with people I had met in other locations. In Eidomeni, encounters were brief as people were generally crossing the border within a matter of hours. While issues of privacy in terms of meeting places was difficult during long encounters in Patra, in Eidomeni it was basically non-existent given the large amount of people present in the camp.

Given the abovementioned conditions, Patra and Eidomeni offered very different field realities as two exit points within Greece. At the same time, they were connected. During my last fieldwork in Patra in the summer of 2015, almost everyone had left to cross the Western Balkans. This change happened very late in my fieldwork but had it happened in the midst of it, I would have had to move to a new site where mobility could be observed, like Patra, or along with the young

people across these, or I would have had to rethink my research design. Accordingly, such research requires a flexibility which allows it to tune into the everchanging nature of the field and to take account of regional, national and local realities.

Research in a context of transience

Young people on the move towards Europe are likely to find themselves in contexts marked by transience and humanitarian need. In a context marked by humanitarian need, appearing to cultural ideals and victimcy or thin stories, what Kohli (2006: 711; emphasis in the original) terms 'the *extraordinary* stories of a particular sort of suffering', may represent a survival strategy among research populations (Utas 2004). However, such accounts do not reveal the complexity of lived experience, although they may say a great deal about the politics of protection and assistance. Humanitarian organisations can serve as gatekeepers to difficult-to-access populations. They may also offer important means of getting access, such as transportation (Harrell-Bond and Voutira 2007). This may result in researchers being primarily perceived as part of the assistance apparatus which, based on association, may affect engagement and perceptions of them. Research shows that young people on the move are often mistrustful of formal structures (Donini, Monsutti and Scalettari 2016; Lønning 2018b; Vollebæk 2015). There may also be a hierarchy between the young people or others in their environment, and the engagement of some may result in reprisals from others (Utas 2004). At the same time, the fluidity of populations may result in researchers losing access from one day to another.

Knowledge about the transience of the field may make researchers afraid to lose out. While it is impossible to capture "everything" in the field, this is not always so clear during fieldwork. A fear of losing out given fluidity of populations influenced my longest stay in Patra. I was constantly looking for opportunities to do fieldwork and did not want to leave the city during the three months I was there. I also noticed very well the consequences of arrivals and departures upon dynamics and my research relationships with the young people. This resulted in a continuous negotiation (Lønning 2018a). However, when choosing to conduct fieldwork in a site marked by transience, you need to accept such aspects. The research site can then be conceived as the people as long as they are present, or as long as you are able to negotiate continued contact, but also the particular migratory landscape and patterns of mobility and group formation which emerge at the intersection of migration projects and migration policies.

Research among street children may provide insights into how to deal with some of the challenges and opportunities in researching the lives of young people on the move. Bemak (1996) points to several relevant aspects. These include the difficulty of scheduling times and places to meet, research encounters that are terminated abruptly, and the consequences of weather conditions and incarceration. Such aspects were very visible in my fieldwork, and means that the researcher needs to tune into the environment. I only attempted to schedule time and place to meet with the young people for interviews when using an interpreter. In the end, this worked more in terms of me and the interpreter being present and available rather than on the basis of scheduled appointments. At the same time, patterns concerning times and places of visibility

emerged based on migration projects as dictated by ferry departures in Patra. I also experienced how encounters could be terminated rather abruptly: someone might be leaving town or was restless, a security official might approach, a quarrel might happen, a possibility to shower, use the internet, go to the doctor or get some food might render the research encounter insignificant. It also revealed itself in the impact of weather conditions and incarceration: both rain and police sweeps resulted in the presence of less people. In such settings, Bemak (1996) argues for an approach as a 'street researcher.' This includes the importance of becoming acquainted with the environment where the young people live, of walking the streets and learning about the environment, so accepting the young people as your teachers. This necessarily includes relying on them for protection as you enter their physical and social worlds, acquiring the language of the street but not losing oneself as researcher, and tremendous flexibility. It may also include being tested, as this can represent an important aspect of survival strategies, and multiple roles. Beyond research, this primarily relates to provide information about access to services (Bemak 1996).

While research among street children and young people in precarious living conditions may give valuable insights into the challenges and opportunities raised when conducting research with young people on the move, Vollebæk (2015: 107) reminds us that:

Most research on street children and homeless youth concerns young people who live on the street in their own country, where they master the language, have certain cultural competence and usually, a fundamental understanding of how society is structured.³

This is not the case for young people on the move towards Europe, though it can be acquired with time (and remigration). The implications of familiarity and language has very real consequences for how environments can be negotiated both by participants and the researcher. I only met a few young Afghans who spoke English. Such a reality means that the researcher needs to master their language or learn this, and thus restrict themselves to a particular linguistic group. This may be perceived as a preference for certain groups within a multi-lingual setting, and can also lead to a feeling of guilt and inadequacy on behalf of the researcher in encounters with linguistic others. Alternatively, they need to rely on interpreters, which lends itself better to some methods and which is both time-consuming and expensive. The issue of finding an interpreter, or even having a language in common with an interpreter within a multi-lingual setting where the researcher does not master the local language, may represent a significant obstacle that also needs to be addressed (Lønning 2018a).

Two approaches in researching the lives of young people on the move

Ethnographic fieldwork and creative arts-based methods offer great potential for researching the lives of young people on the move. In what follows, these two approaches are discussed.

Ethnographic fieldwork in a context of transience

Ethnographic fieldwork has its roots in anthropology and consists of in-depth research involving participant observation, combined with other methods and techniques. Time is an important aspect and immersion in the

field and the lives of the subjects (Creswell 2007). Processes of globalisation, global flows and mobility have seen the need for field methodology which responds to such a reality. There are many ethnographic studies of people on the move, often constructed across sites. Such research represents multi-sited ethnography as articulated by Marcus (1995), and may be constructed on the following of people, things, metaphors, stories, life stories and conflict. While multi-sited ethnographies may involve moving with participants, such studies are called mobile ethnographies within the mobilities turn. This relates to studies 'that move along with, or besides, the object of research' (Cresswell 2012: 647).

Studies with people on the move raise the need for designs simultaneously able to respond to participants' and the researcher's circumstances. It may accordingly be constructed in various ways. Monsutti's (2005) multilocal ethnography took him travelling and living with Afghans across Afghanistan, Pakistan and Iran, but also related to engaging with Afghans in other countries. The field is then not constructed according to a bounded territory but on the basis of following people. Emphasis is therefore also placed on the relationship between places. Another example is Tsoni's (2013) multi-sited and mobile ethnography, where mobility across the Athenian urban-scape is observed and experienced both by participants and by the researcher. Journeys were also followed onwards and backwards through narratives and mobile and creative methods. Mobile methods track movement but also tune into it, and shifting subjectivities. It also relates to being in research settings 'where instant decisions and the active negotiation of space can be analysed' (Cresswell 2012: 647). It can include walking and talking and experiencing

how environments are used, filming, tracing movement and travelling together. A further example is Schapendonk's (2012) longitudinal trajectory ethnography of sub-Saharan Africans across Morocco, Turkey, Senegal and the European Union. The study encompasses several trips to the field and in-depth interviewing. In addition, some migration trajectories were followed through telephone, the internet and revisits. My study included research with young Afghans in Norway and Greece, in addition to short research trips to Turkey and Italy, and I followed parts of the route across these countries (Lønning 2018b). While I did reenounter people, the study was not constructed on the basis of a matched sample across sites.

As these studies suggest, research with people on the move can be approached in various ways as multi-sited ethnographies. The parameters of research projects, funding, access and safety concerns may constrain our ability or willingness to engage with particular environments. Participants may, furthermore, not always welcome the presence of researchers or this presence may draw attention to them, increasingly so when gender and background are distinguishably different from the research population (Lønning 2018a). Depending on the context, such presence may increase security or insecurity. The internet and social media may offer means for overcoming some of these issues as well as offering valuable tools for engaging and staying in touch with participants across space and time. The internet and social media may also represent the focus of research, though they raise new ethical concerns and complicate matters of privacy and anonymity.

Issues of access, immersion, gender and background

Ethnographic fieldwork has immense potential in overcoming many of the challenges in researching the lives of young people on the move. Access, trust, rapport and the ability to discern patterns and the complexity of lived experience, capturing the everyday, arguably requires time, flexibility and multiple methods, something which ethnographic fieldwork allows for. In my fieldwork, it was very noticeable that even though I was granted access to places where the young people spent time early on, it took much longer to build up a degree of familiarity. During my longest stays in the field in Patra, stretching over two and three months, I noticed a clear change in terms of engagement after four to five weeks of being daily among the young people. Time in the field thus revealed itself as crucial in my fieldwork for gaining access.

Another important aspect of ethnographic fieldwork is immersion in the field and the subjects' lives. Immersion allows for greater insights. However, there may be particular parts of the field which are difficult for the researcher to be immersed in. As one young Afghan in Patra said to me: 'You've gathered a lot of information about this situation but you haven't lived it, there's a big difference'. For some researchers, even in very difficult environments, living such aspects or taking risks alongside interlocutors represents part of fieldwork. Such invariably leads to greater access to aspects which may otherwise remain hidden as they may not be easily gotten at through other methods. It may also transform research relationships (Monsutti 2005). For other researchers, encounters may be restricted to formal spaces.

Gender may play an important role in terms of access and immersion. A female

researcher among an all-male group is likely to encounter different challenges than a man; while the opposite is true when the population of interest consists only of females and the researcher is male. Different researchers also have different boundaries, and boundaries are likely to change during fieldwork. The implications of gender were very noticeable to me during my fieldwork, and the differences this resulted in between Patra as a field site, with its all-male settlements, and other sites in Greece that included Afghan females.

- Mobile methods track movement but also tune into it, and shifting subjectivities.

Challenges may not only result from the researcher's concerns but from cultural norms as expressed by participants, and researchers may choose different ways to negotiate cultural norms. Furthermore, aspects related to gender may intertwine with age. I was between 24 and 27 years old when I was in the field while my interlocutors were aged 15 to 24. I was often asked if I was younger and whether I missed my family, and they seemed to want to spare me any strain. As such, I got a feeling that they perceived me as vulnerable. At times, this seemed to create a distance between us but it simultaneously opened up room to speak about vulnerabilities. It also might have affected their performance of masculinity in our encounters. For example, physical pain was seldom revealed despite injuries.

From her PhD study on undocumented sub-Saharan Africans in Istanbul, Suter (2012) points to how proposals of marriage and sexual advances were part of fieldwork. Furthermore, Ross (2015) speaks about

gendered risks, sexual violence and rumours during fieldwork. Such aspects may lead to defensive strategies which increase distance rather than decrease it. Suter (2012) also points to how engaging with a white European woman can be seen as an explicit strategy. I did not have such experiences regarding Afghans, but issues related to background did play out in other ways. Several of the young people said that they had thought that I was a refugee too based on my Afro-European background, often responding, when I said I am from Norway, 'when were you granted asylum?' Some also thought I had an Iranian background based on my Persian accent and resemblance with Iran's Afro-Iranian population. Ascription may be important in terms of how a researcher is perceived. Some young people also associated my appearance with an Arab origin, and said that both people of Arab and African origins were treated better than Afghans by security officials in Patra. Such aspects may impinge on how they perceive a researcher with this resemblance. Being reflexive about such aspects is also part of responding to the challenges and opportunities during fieldwork.

Visual and creative methods in a context of transience

Visual research methods have become increasingly popular in the social sciences. They do not emerge from a particular theoretical context and are generally used alongside other methods (Rose 2012). Participatory research is part of a transformative research framework which seeks to engage marginalised voices, reduce power imbalances and cause change. A participatory approach employing elicitation may be particularly suitable for research in a context marked by transience. The advantages of elicitation can be summed up as follows:

the visual 'evokes a different kind of knowledge' and richness, it encourages people to talk 'about different things, in different ways' (Rose 2012: 305); participant-generated visual materials are helpful in exploring everyday aspects taken-for-granted, as such they stimulate reflection; by generating visual materials and explaining them to the researcher, participants have a central role. It represents a form of empowerment and a new way of collaboration. Elicitation is not restricted to photographs but may include films, videos, maps, diagrams, paintings, models, drawings, memory books, collages, etc. It may involve visual materials not made as part of the research. Additional benefits specific to photographs in a participatory framework are: (1) the detailed information captured in photos and their potential to engage people; and (2) participants obtain something from the process through the images taken (Rose 2012).

Creative research methods include visual methods but go beyond this by encompassing, among other, creative writing, poetry, drama, music, song, roleplay and storytelling. '[C]reative research methods can offer tools to engage research participants in an active process of producing externalized representations or symbolic worlds that can function as visual or text-based data' (Veale 2005: 255). This has been defined as arts-based methods, positioned as a sub-set of creative research methods (Kara 2017).⁴

The Mosaic approach represents a good example of drawing both upon creative methods as well as more traditional ones to emphasise participant-centred methods that tune into different modes of expression (Clark 2011). It was developed as part of doing research with young children and relates to changing processes and continual listening (Clark and Moss 2011). A multi-method and

participatory approach may be particularly helpful when language or trust are an issue. Studies with refugee background young people have also pointed to the benefits offered by photography in addressing such concerns (Robertson, Gifford, McMichael and Correa-Velez 2016). Such an approach can, furthermore, provide a sense of release from stressful circumstances by being fun, as well as tap into new ways of communicating experience (Clark and Moss 2011).

The visual and creative methods discussed so far relate to solicited data. However, unsolicited creative materials may also provide an important source of data. In their study on people intercepted and held at a police station near the Belgian port of Zeebrugge, Derluyn, Watters, Mels and Broekaert (2014) experienced how the setting of the waiting rooms constrained research encounters. In order to access the experiences of people on the move, they took the various messages written on the walls, tables and chairs as their primary source of data. They have called this approach spontaneous, uninvited visual ethnography. This shows how research contexts may constrain both the use and relevance of more traditional methods, such as interviews, and simultaneously offer new ways of seeing what may represent the most immediate expression of participants' feelings and experiences (Derluyn et al. 2014).

The creative materials used in my thesis (Lønning 2018b) draw on all the above approaches and can be classified into three categories: (1) participatory (solicited photo diaries, written accounts and diaries); (2) spontaneous (drawings, maps and written accounts arising during interaction); and (3) uninvited (unsolicited drawings and written accounts as represented by text captured by photo diaries, photographs I took and in drawings).

Methodical limits and opportunities arising in the field

Which data is collected has implications for how it can be employed and in terms of presenting the results. Different research contexts may call on different methods, and intended approaches and methods may not always be feasible given the context at hand. Fieldwork itself reveals the methodical limits and opportunities arising in the field. Visual and creative methods can be particularly suitable in research on sensitive topics and with research populations in a marginal situation (Liamputtong 2007). However, while visual and creative methods may involve shorter-term projects, they are often time-consuming (Rose 2012). Furthermore, despite a researcher's intention for participants to engage in particular ways or with particular methods, this may not materialise.

- The different creative arts-based methods were also a way to include the non-literate and those who wanted to take part, but did not want to be interviewed.

I had a goal during fieldwork to do photo-elicitation based on the photo diaries, but this did not play out favourably in the field. I had hoped that photo diary participants might also want to be interviewed. However, only one photo diary participant consented to this and three others provided written accounts. Although some went through the photographs with me, this related mostly to the use of places, their location and living conditions. Despite this, some young people showed me their own photographs which often became a point of discussion and thus worked more in terms of elicitation, but in an informal manner.

The creative material offered an entry to the young peoples' experiences. It also served as visual descriptions, as a way to bring the viewer closer to the environments described and to evoke other sensory responses, as well as to make marginal places visible (Rose 2012). In addition, texts gave access to an expression of vulnerability which often remained unarticulated in interviews in Patra, but which was very visible when interviewing in Norway. The different creative arts-based methods were also a way to include the non-literate and those who wanted to take part, but did not want to be interviewed. At the same time, they supported much of what emerged in interviews and observation. Creative methods may thus both complement and support other methods of data collection.

The creative material also allowed for creative outputs such as exhibitions and an animated short-film (Lønning 2013). I had not gone into the field with a plan to make a film but was able to get in touch with photo diary participants and ask for their consent and input. This led to reenounters with some of the young people in the countries they had sought asylum. The film won an award at the 2013 Plural+ Youth Video Festival and shows the potential of creative outputs, even among amateur film-makers like myself, for researchers seeking to also engage in other arenas.

Concluding remarks

This article has raised some challenges and opportunities concerning ethics, context and methods in researching the lives of young people on the move towards and within Europe. Several of the issues raised may represent dilemmas. It may relate to the motivation behind such research and the

researcher's engagement, explicitly or implicitly, with the political. After all, research involving young people in an undocumented situation and minors outside appropriate protection structures, or which reveals the inadequacy of these as well as violations, engage with political issues and questions. It may represent dilemmas as researchers become involved in humanitarian relief or activism. The context within which such research is undertaken may acutely reveal how the researcher's and participants' priorities diverge, which leads to a range of challenges. It may relate to how engaging with researchers may represent a strategy, or how a researcher's agenda is rendered insignificant confronted with the reality of participants' lives. Dilemmas or aspects which the researcher needs to be mindful of may also converge, for instance, safety concerns both include participants and the researcher.

Researching the lives of young people on the move, who are vulnerable to incarceration and detention and who often have precarious living and working conditions, represents a complex process. This complexity can be best addressed with an integrated approach which is exploratory, flexible and sensitive. Such an approach needs to observe how regional, national and local realities play out. It also needs to allow for time in the field, find a way to negotiate the intricacies of language and be reflexive. Participant-centred methods that engage and, accordingly, tune into the different ways participants mediate and express their experiences, are of great importance for achieving such an approach.

Notes

¹ The article builds upon the trial lecture for the public defence of my PhD on 12 January 2018 at NTNU, with the title *Researching the lives of young people on the move towards Europe: Methodological challenges and opportunities*.

² In 2014, an accommodation centre opened in Patra for unaccompanied minors, families and vulnerable adults.

³ Untranslated: 'Mesteparten av forskningen på gatebarn og hjemløs ungdom er rettet mot unge som lever på gata i sitt eget land, der de behersker språket, har en viss kulturell kompetanse og som regel har en grunnleggende forståelse av hvordan samfunnet er bygget opp.'

⁴ The other sub-sets are research using technology, mixed-methods research, transformative research frameworks and indigenous methodologies.

References

- BenEzer, G., and Zetter, R. 2015. Searching for directions: Conceptual and methodological challenges in researching refugee journeys. *Journal of Refugee Studies* 28(3): 297–318.
- Bemak, F. 1996. Street researchers: A new paradigm redefining future research with street children. *Childhood* 3(2): 147–156.
- Bloch, A., and Chimienti, M. 2011. Irregular migration in a globalizing world. *Ethnic and Racial Studies* 34 (8): 1271–1285.
- Casas-Cortes, M., Cobarrubias, S., De Genova, N., Garelli, G., Grappi, G., Heller, C., (...) Tazzioli, M. 2015. New keywords: Migration and borders. *Cultural Studies* 29 (1): 55–87.
- Clark, A. 2011. 'Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children.' *European Early Childhood Education Research Journal* 19(3): 321–330.
- Clark, A. and Moss, P. 2011. *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Second edition. London: National Children's Bureau.
- Cresswell, T. 2012. Mobilities II: Still. *Progress in Human Geography* 36(5): 645–653.
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Derluyn, I., Watters, C., Mels, C., and Broekaert, E. 2014. 'We are All the Same, Coz Exist Only One Earth, Why the BORDER EXIST': Messages of Migrants on their Way. *Journal of Refugee Studies* 27(1): 1–20.
- Donini, A., Monsutti, A., and Scalettaris, G. 2016. Afghans on the move: Seeking protection and refuge in Europe. 'In this journey I died several times; In Afghanistan you only die once'. *Global Migration Research Paper* 17.
- Düvell, F., Triandafyllidou, A., and Vollmer, B. 2010. Ethical issues in irregular migration research in Europe. *Population, Space and Place* 16(3): 227–239.
- Harrell-Bond, B., and Voutira, E. 2007. In search of 'invisible' actors: Barriers to access in refugee research. *Journal of Refugee Studies* 20(2): 281–298.
- Hopkins, P. 2008. Ethical issues in research with unaccompanied asylum-seeking children. *Children's Geographies* 6(1): 37–48.
- Kara, H. 2017. Creative research methods. Video. The National Centre for Research Methods. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=YpnexrLZBT4>.
- Kohli, R. K. S. 2006. The sound of silence: Listening to what unaccompanied asylum-seeking children say and do not say. *British Journal of Social Work* 36(5): 707–721.

- Liamputtong, P. 2007. *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods*. London: Sage Publications.
- Lønning, M. N. 2013. *My Life in Patras*. Short film. PLURAL+. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Jin7zs7Rtz0>.
- Lønning, M.N. 2018a. Forhandling av transitt – feltarbeid blant unge afghanere på flukt. In: B. Berg, G.M.D. Haugen, K. Elvegård and P. Kermit, eds. *Marginalitet, sårbarhet, mestring: Metodiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Universitetsforlaget: 93–111.
- Lønning, M.N. 2018b. *Fragmented Journeys, Social Relations and Age Amongst Afghan Young People on the Move Towards Europe: Positioning, negotiating and Redefining*. Doctoral thesis. NTNU.
- Mackenzie, C., McDowell, C., and Pittaway, E. 2007. Beyond 'do no harm': The challenge of constructing ethical relationships in refugee research. *Journal of Refugee Studies* 20(2): 299–319.
- Marcus, G. E. 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24: 95–117.
- Monsutti, A. 2005. *War and Migration: Social Networks and Economic Strategies of the Hazaras of Afghanistan*. New York: Routledge.
- Punch, S. 2012. Hidden struggles of fieldwork: Exploring the role and use of field diaries. *Emotion, Space and Society* 5: 86–93.
- Robertson, Z., Gifford, S., McMichael, C., and Correa-Velez, I. 2016. Through their eyes: seeing experiences of settlement in photographs taken by refugee background youth in Melbourne, Australia. *Visual Studies* 31(1): 34–49.
- Rose, G. 2012. *Visual Methodologies: An Introduction to Researching Visual Materials*. London: Sage.
- Ross, K. 2015. 'No Sir, she was not a fool in the field': Gendered risks and sexual violence in immersed cross-cultural fieldwork. *The Professional Geographer* 67(2): 180–186.
- Schapendonk, J. 2012. Turbulent trajectories: African migrants on their way to the European Union. *Societies* 2: 27–41.
- Suter, B. 2012. *Tales of Transit: Sub-Saharan African Migrants' Experiences in Istanbul*. Doctoral thesis. Linköping University and Malmö University.
- Tsoni, I. 2013. African border-crossings in a 'city of others': constellations of irregular im/mobility and in/equality in the everyday urban environment of Athens. *Journal of Mediterranean Studies* 22(1): 141–169.
- UNHCR. 2017. *Border Fences and Internal Border Controls in Europe*. Retrieved from: <https://data2.unhcr.org/fr/documents/download/55249>.
- Utas, M. 2004. Fluid research fields: Studying excombatant youth in the aftermath of the Liberian Civil War. In: J. Boyden and J. de Berry, eds. *Children and Youth on the Front Line: Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford: Berghahn Books: 209–236.
- Veale, A. 2005. Creative methodologies in participatory research with children. In: Greene, S. and Hogan, D., eds. *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: Sage: 253–272.
- Vervliet, M., Rousseau, C., Broekaert, E., and Derluyn, I. 2015. Multilayered ethics in research involving unaccompanied refugee minors. *Journal of Refugee Studies* 28(4): 468–485.
- Vollebæk, L. R. 2015. Knuste drømmer. *Sommerfugl, fly!*: 104–117.

Moa Nyamwathi Lønning has a PhD in Social Work from the Norwegian University of Science and Technology. She had the public defence of her thesis, *Fragmented journeys, social relations and age amongst Afghan young people on the move towards Europe: positioning, negotiating and redefining*, in January 2018.

Moa Nyamwathi Lønning, NTNU Norwegian University of Science and Technology, Department of Social Work, NO-7491 Trondheim, Norway. Email: moanl@alumni.ntnu.no

Fagfellevurdert artikkel.

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

När vänner av motsatt kön inte tillåts

Ungdomars erfarenheter av föräldrars restriktioner

Mariet Ghadimi

Sammanfattning

Denna artikel baseras på en enkätundersökning bland 2356 elever i årskurs nio i Sverige. I artikeln studeras ungdomars erfarenheter av vänskapsrelationer. En stor majoritet uppger att de umgås med vänner på sin fritid, går hem till vänner och bjuder vänner hem till sig. Men en grupp ungdomar, framförallt flickor med utlandsfödda föräldrar tillåts inte umgås med vänner av motsatt kön.

When opposite gender friendship is not allowed

Youths' experiences of parental restrictions

Abstract

This study examines a survey carried out amongst 2356 senior-level students of the Swedish nine-year mandatory school. The purpose of this article is to highlight youths' experiences of social relationships with friends of the same and opposite sex respectively. A key question for the study is whether there are teenagers who are restricted by their parents from socializing with friends. The results illustrate that mainly girls with foreign-born parents are more likely to be banned from spending time with friends of the opposite sex, compared to adolescents with both parents born in Sweden.

Introduktion

Vänskap har en viktig funktion som skiljer sig från släktskap och är en typ av relation som har funnits historiskt i alla typer av samhällen (Krappmann 1996). En framträdande aspekt vad gäller vänskapsrelationer är att de är frivilliga och vilar på samhörighet och ömsesidighet. Vänner ska prioritera varandra och bistå varandra med stöd när stöd behövs (ibid.). De allra flesta ungdomar har erfarenheter av relationer med vänner. Att umgås med vänner på fritiden, gå hem till vänner eller bjuda hem vänner är vanligt förekommande under ungdomstiden. Att i

takt med ålder och mognad få ett större livsutrymme lyfts av FN:s konvention om barns rättigheter, där bland annat rätten till fritid stadgas.¹ Martha Nussbaum (2002) räknar förmågan att interagera med andra som en mänsklig kapacitet som alla har. Förmågan är inte förknippad med någon särskild kulturell och historisk tradition och kan därför inte avvisas med motiveringen att de har sitt ursprung i västerländsk filosofi och politik, menar hon. Nussbaum ger särskild tyngd åt förmågan att känna samhörighet med andra i olika former av socialt utbyte. Hon nämner särskilt att kunna knyta vänskapsband (ibid.).

Nationella studier om barn och ungas relationer med vänner har regelbundet genomförts i Sverige sedan 1985 (Folkhälsomyndigheten 2014). Utgångspunkten i nämnda studier är att barn och unga är fria att forma vänskapsband och att vänskapsrelationer är viktiga ur flera olika aspekter. Gemensamt för dessa rapporter är att de kartlägger barn och ungas faktiska relationer med vänner. Exempelvis finns det ungdomar som uppger att de inte har vänner av samma eller motsatt kön. Det finns även de som aldrig träffar vänner, varken på helger eller efter skolan (Danielson 2003, 2006; Statens Folkhälsoinstitut 2011). Men varför en grupp unga inte har vänner finns det begränsad forskning om. Vänskapsrelationer mellan könen är på motsvarande sätt ett område som ägnats lite uppmärksamhet eller hänvisats till romantiska relationer (Hand och Furman 2009; Tuval-Mashiach, Walsh, Harel och Shulman 2008). Syftet med denna artikel är att synliggöra ungdomars erfarenheter av sociala relationer med vänner av samma respektive motsatt kön. Ungas handlingsutrymme att fritt välja vänner har inte i tillräckligt stor utsträckning studerats inom forskningen. De studier som fokuserat på föräldrars kontroll av ungdomars sociala relationer med vänner tar avstamp i avgränsade grupper och får sällan en större genomlysning inom ungdomsforskningen i sin helhet.

Ytterligare ett viktigt perspektiv är att allt fler ungdomar i Sverige är födda utomlands och/eller har utlandsfödda föräldrar. Enligt 2015 års befolkningsstatistik har 25 procent av alla 15-åringar i Sverige utländsk bakgrund (SCB 2017).² Det är därför angeläget att i forskning om ungas vänskapsrelationer belysa frågan utifrån en befolkningsstruktur i förändring och i större utsträckning inkludera variabeln födelseland. En central

fråga för studien är om det finns ungdomar som av sina föräldrar inte tillåts umgås med vänner och om det föreligger ett samband mellan ungdomars erfarenheter och den unges kön och födelseland.

Tidigare studier

Svensk forskning om barn och ungas vänskap kan grovt delas in i de studier som främst undersöker vänskap i sig och dess uttryck, samt studier som fokuserar på relationer mellan jämnåriga och betraktar det som en del av barn och ungas allmänna socialiseringsprocess, sociala identitet eller psykologiska utveckling (Andersson 2001; Ahrne och Sundberg 2007; Bliding 2004; Nilsson 1995; Rubin 1987). Vänner har stor betydelse för barns lärande; att ha vänner ger trygghet, tillit och en känsla av tillhörighet (Ihrskog 2006). Vänskapsbegreppet beskrivs även i kvantitativa termer, som exempelvis antalet vänner och hur ofta barn och unga umgås med sina vänner. Men det beskrivs även i rumsliga termer såsom de platser där barn och unga träffar sina vänner (Ahrne och Sundberg 2007; Ihrskog 2006; Ungdomsstyrelsen 2007b). Vänners betydelse för ungdomars frigörelseprocess har belysts i flera undersökningar. Vänkretsen fungerar ofta som ett livsrum där de vuxna har allt mindre tillträde (Erwin 1998; Goldinger och Magnusson 1988).

I studien Skolbarns hälsovanor från 2009/10 svarar nästan alla ungdomar i årskurs nio att de har en eller flera nära vänner av samma kön, och över 80 procent uppger att de har nära vänner av motsatt kön (Statens Folkhälsoinstitut 2011). Önskan om att få umgås med vänner under fritiden och att fritiden är högt prioriterad bland unga lyfts i flera studier (Ekman, Wohlgemuth, Ström och Zander 2013; Nilsson 1998; Roos 1995). Majoriteten av fem-

tonåringar i Sverige uppger också att de träffar sina vänner på eftermiddagar efter skoltid (Folkhälsomyndigheten 2014). Nationell såväl som internationell forskning visar att yngre barn vanligtvis umgås med vänner av samma kön och i takt med att barn blir äldre ökar vänskapsrelationer med motsatt kön (Barnombudsmannen 2004; Erling och Hwang 2001; Pfaff 2010; Sharabany, Eshel och Hakim 2008). Sharabany, Eshel och Hakim (2008) har studerat unga med arabisk bakgrund i Israel och menar att flickor utvecklar nära relationer med vänner av motsatt kön i takt med ålder till skillnad från pojkar där ålder inte har en lika stor påverkan på pojkars vänskapsrelationer med flickor. Normer som mer strikt reglerar umgänget mellan könen påverkar framförallt flickors upplevelser av nära vänskapsrelationer med pojkar. Studien tar upp sambandet mellan ålder och ökad preferens för könsintegrerad vänskap med kompletterande analyser utifrån föräldrars uppfostringsstil. Intressant är att resultatet inte ger stöd för att en mer auktoritär uppfostringsstil – där könsblandat umgänge inte accepteras – ”avskräcker” unga från att utveckla vänskapsrelationer med vänner av motsatt kön. Sharabany, Eshel och Hakim (2008) menar att det nödvändigtvis inte är så att unga med arabisk bakgrund inte vill umgås med vänner av motsatt kön utan det förväntas av dem att inte skapa nämnda vänskapsrelationer med personer utanför släkten (ibid.). Det är osäkert om detta mönster även gäller bland ungdomar i de nordiska länderna. Men frågan är viktig och bör inkluderas i studier om ungdomars vänskapsrelationer.

- Ungas handlingsutrymme att fritt välja vänner har inte i tillräckligt stor utsträckning studerats inom forskningen.

Kontroll av ungdomars fritid och vänskapsrelationer

Inom utvecklingspsykologin finns det studier som undersöker föräldrars uppfostringsstil och dess inverkan på barn och ungas vänskapsrelationer (Sharabany, Eshel och Hakim 2008). Studier som mer explicit tittar på ungdomars vänskapsrelationer och föräldrars val av uppfostringsstil tenderar i stor utsträckning fokusera på föräldrars övervakning eller monitorering av vänskapsrelationer (Fletcher, Steinberg och Williams-Wheeler 2004; Mounts 2004; Stattin och Kerr 2000). Begreppet monitorering refererar till föräldrars kännedom om ungdomars aktiviteter och syftar till att förhindra ett icke-accepterat beteende hos ungdomen. Kerr och Stattin (2000) menar att monitorering är de processer genom vilka föräldrar får information om sina ungdomar. Föräldrastyrning som begränsar ungdomars frihet, exempelvis föräldrar som begär att unga ska fråga om lov när de ska gå ut, bidrar till att unga känner sig starkt kontrollerade, har lägre självkänsla och visar fler depressiva symtom (ibid.). Större grad av autonomi bidrar till goda vänskapsrelationer med mindre inslag av konflikter, brottslig aktivitet och droganvändning (Mounts 2004). Samtidigt har föräldrastyrning visat sig vara en bra strategi exempelvis för att få ungdomar att undvika umgänge med icke-lämpliga vänner (Stattin och Kerr 2000). Ranganathan och Montemayor (2014) som har studerat monitorering i Indien menar att det är mer vanligt förekommande i traditionella samhällen att föräldrar övervakar sina döttrar i större utsträckning än sina söner (ibid.). Detta till skillnad från studier i USA och Sverige, vilka i allmänhet inte visar något samband mellan föräldrars övervakning och den unges kön (Kerr, Stattin och Burk 2010). För flickor innebär puberteten fler

restriktioner i deras rörelseutrymme, färre interaktioner med pojkar, mer tid hemma och ett mer aktivt deltagande i hushållssysslor (Da Costa 2008). Det kan jämföras med en norsk studie som undersöker hur kultur och religion påverkar kvinnornas deltagande i idrottsaktiviteter. Som hinder uppges att föräldrar och andra familjemedlemmar förbjuder flickor att delta med hänvisning till kultur och religion och att flickorna själva inte vill utöva vissa aktiviteter tillsammans med pojkar (Walseth 2016).

Kön och kulturella normer nämns som exempel på begränsande faktorer för vänskapsrelationer av de brittiska sociologerna Spencer och Pahl (2006). De menar att ramar för vänskap skapas av strukturella faktorer, men inom dessa ramar är utrymmet för individens val viktigast (ibid.). Studier från Sverige visar att en större andel unga, och i synnerhet flickor med utlandsfödda föräldrar, har begränsningar på sin fritid. Exempelvis kontrolleras deras rörelsefrihet. För dem är det snarare skolan än fritiden som innebär frihet (Högdin 2007; Schlytter, Högdin och Rexvid 2009; MUCF 2015). Socialstyrelsens nationella kartläggning visar att främst flickor upplever sin frihet mer begränsad. Bland de ungdomar som är oroliga för att någon förälder ska bestämma vem de ska gifta sig med/leva tillsammans med som vuxen, svarar hälften av flickorna respektive 25 procent av pojkarna att de inte får ha vänner av motsatt kön hemma hos sig (Socialstyrelsen 2007).

Normer och ramar för sexualitet, framförallt för unga kvinnor som lever med ett explicit eller implicit oskuldskrav, har lyfts i flera andra nationella såväl som internationella studier (Zaidi, Couture-Carron, Maticka-Tyndale och Arif 2014; Cinthio 2015; Björktomta 2012; Forsberg 2005; Hendrickx, Lodewijckx, Royen och Deneckens 2002; Länsstyrelsen Östergötland

2015). Studier från Kanada visar exempelvis att sannolikheten att inte få umgås med det motsatta könet är större bland ungdomar med utlandsfödda föräldrar som är mycket religiösa i jämförelse med ungdomar vars föräldrar inte är särskilt religiösa (Varghese och Rae Jenkins 2009).

En gemensam nämnare för dessa studier är kopplingen mellan familjens anseende och unga kvinnors rätt att själva bestämma över viktiga frågor i livet, däribland sociala relationer med vänner. Ytterligare en aspekt är hur vänskap uppfattas i olika kontexter. Även om det finns många likheter i hur vänskap beskrivs, dess mening och funktion, finns det samtidigt skillnader. Dock är vänskapens betydelse lika viktig för ungdomars oberoende av deras kulturella bakgrund, visar Gummerums och Kellers studie (2008).

Sammantaget finns det omfattande forskning om ungdomars sociala relationer med vänner som tydliggör att vänskapsförbindelser är av signifikant betydelse för barn och unga (Ihrskog 2006; Nilsson 1995). Sambandet mellan sociala relationer till vänner och psykisk samt psykosomatisk hälsa, ungdomars identitetsskapande, frigörelseprocess och socialisering är exempel på återkommande forskningsteman (Brolin-Låftman och Östberg 2006; Tillfors, Persson, Willén och Burk 2012; Wrangsjö och Winberg Salomonsson 2007). Även förutsättningarna för vänskap har ägnats intresse. Exempelvis beskrivs regler, normer, rumsliga förhållanden och frivillighet som premisser för vänskap (Ahrne och Sundberg 2007; Nilsson 1995). Tidigare studier antar i stor utsträckning att alla tillåts ha vänner. Villkoren för unga som inte tillåts välja vänner fritt belyses i liten utsträckning inom den allmänna ungdomsforskningen. Det förekommer snarare i studier om avgränsade grupper med kopp-

ling till ungdomars utsatthet för familjerelaterat hot och våld (Socialstyrelsen 2007; Ungdomsstyrelsen 2009). Mot bakgrund av tidigare forskning avser föreliggande studie nansera bilden av ungdomars erfarenheter av umgänge med vänner av såväl samma som motsatt kön.

Metod

Denna artikel baseras på en enkätundersökning bland 2356 elever i årskurs nio på 36 grundskolor i Stockholms stad och ingår i ett större forskningsprojekt. Studien har ett externt bortfall på 17 procent. Bortfallet utgörs av elever som på grund av sjukdom eller annan orsak inte var närvarande vid det lektionstillfälle som var avsatt för enkätundersökningen. Det interna bortfallet är genomgående lågt och ingenstans över fyra procent.

- Ungdomarnas erfarenheter av vänskapsrelationer studeras mot den unges kön, födelseland, föräldrars anknytning till arbetsmarknaden samt föräldrars religiositet.

Det primära urvalet av skolor kan beskrivas som ändamålsenligt med intentionen att få en bred socioekonomisk spridning samt att urvalet ska ge goda möjligheter att jämföra erfarenheter bland elever födda i Sverige och elever födda utomlands (Bryman 2012). I det första urvalssteget delades staden in i fem geografiska områden. Därefter delades skolorna in i fem grupper utifrån ett register över elevernas modersmål. Inom varje geografiskt område valdes skolor utifrån de fem grupperna med syfte att fånga elever med skiftande modersmålsbakgrund.³ Samtliga utvalda skolor deltog i studien. I denna studie finns det en överrepresen-

tation av ungdomar med två utlandsfödda föräldrar. Vid enkätgenomförandet hade cirka 30 procent av alla ungdomar i Stockholms kommun två utlandsfödda föräldrar, medan ungefär 40 procent av ungdomarna i den här studien har det. Studiens generaliserbarhet begränsas till att gälla områden med en liknande befolkningssammansättning.

Genomförandet av enkäten har utförts klassvis. Medverkande elever har under ett fristående lektionstillfälle, både skriftligt och muntligt, informerats om att deras medverkan i studien är frivillig och att enkätundersökningen genomförs anonymt. De elever som vid genomförandet av enkätundersökning var fyllda 15 år har personligen lämnat sitt samtycke. I de fall den unge varit yngre än 15 år har samtycke inhämtats från vårdnadshavare och den unge själv.⁴

Enkätformuläret består till stor del av i förväg bestämda fasta svarsalternativ som ger en avgränsad bild av ungdomarnas verklighet. Studien kan endast göra anspråk på att fånga in subjektiva uppfattningar av det som efterfrågas. Ungdomarnas svar kan också influeras av faktorer som är svåra att påverka, exempelvis missförstånd, underrapportering av frågor som upplevs som känsliga, benägenhet att uppges "önskvärda svar", att glömma svara på vissa frågor eller att ungdomen inte kan svaret på frågan.

Data

I denna artikel undersöks socialt umgänge med vänner separat för tjejkompisar och killkompisar. De frågor som ställs till ungdomarna är: "Får du umgås med tjej-/killkompisar på fritiden?", "Får du ha tjej-/killkompisar hemma hos dig?" samt "Får du gå hem till tjej-/killkompisar?" I sambandsanalyser grupperas nämnda frågor ihop till två nya frågor.⁵ Dessa två frågor har

ett fyrgradigt svarsalternativ som spänner över de som svarat att de aldrig får umgås med tjejkompisar respektive killkompisar till de som inte har några sådana begränsningar. Ungdomarnas erfarenheter av vänskapsrelationer studeras mot den unges kön, födelseland, föräldrars anknytning till arbetsmarknaden samt föräldrars religiositet. Variabeln "Födelseland" fokuserar på ungdomarnas samt deras föräldrars födelseland. Ungdomar som själva är födda utomlands med två utlandsfödda föräldrar har delats in i två undergrupper, nämligen ungdomar som flyttat till Sverige när de var mellan 0–9 år respektive 10 år eller äldre. Detta för att kontrollera vistelsetiden i Sverige och dess eventuella samband med ungdomars erfarenheter av vänskapsrelationer. Ungdomar som är födda i Sverige har delats in i tre grupper: ungdomar med två svenskfödda föräldrar⁶ samt ungdomar med en respektive två utlandsfödda föräldrar. Variabeln "Arbetsmarknadsanknytning" kontrollerar huruvida ungdomarnas föräldrar har ett arbete eller inte. I variabeln "Religiositet" har ungdomarna fått ta ställning till hur ofta familjen besöker religiösa församlingslokaler samt hur religiös modern respektive fadern uppfattas av den unge själv.

Analys

Ungdomarnas svar har kodats och bearbetats i statistikprogrammet SPSS. För att få en övergripande bild av materialet redovisas frekvens- och korstabeller. Sambanden har testats med χ^2 -test och Fischers exakta test i de fall då den oberoende variabeln är dikotom. Signifikansnivån (p) visar om skillnaderna som framträder i tabellerna är statistiskt säkra, vilket innebär att skillnaderna inte beror på slumpvis fördelning. Ju lägre signifikansnivån är, desto större är den statistiska säkerheten. För en fördjupad för-

ståelse av studiens frågeställning har även logistiska regressioner utförts. Logistisk regression kan användas för att beskriva relationen mellan flera oberoende variabler och den beroende variabeln. I analyserna har de beroende variablerna dikotomiseras. Det innebär att den fyrgradiga skalan för variablerna "Vänskapsrelationer med tjejkompisar" och "Vänskapsrelationer med killkompisar" ombildats till de som aldrig tillåts träffa vänner (1) och de som inte har en sådan begränsning alls (0). Multipla regressionsanalyser har genomförts separat för könen. Vid analyser av betydelsen av födelseland används gruppen ungdomar som är födda i Sverige och som har båda sina föräldrar födda i Sverige som referenskategori. Ungdomar som uppger att de har två förvärvsarbetande föräldrar används som referenskategori för att mäta samband med föräldrars arbetsmarknadsanknytning. Ungdomar som uppger att deras föräldrar inte är särskilt religiösa används som referenskategori i analyserna av föräldrars religiositet. Resultaten redovisas i form av oddskvoter och signifikansnivåer. Oddskvoterna anger hur troligt det är att en grupp ungdomar uppger att de tillåts respektive inte tillåts att ha vänskapsrelationer i relation till dess förekomst i referenskategorin. Oddset för referenskategorin är satt till 1 och är i tabellerna markerat med "1". Oddskvoten visar hur många gånger oddset förändras av ett skalsteg på den oberoende variabeln. Oddskvoter som är större än 1 innebär att oddset ökar, medan oddskvoter som är mindre än 1 innebär att oddset minskar. I föreliggande studie innebär oddskvoter över 1 att det är mer vanligt förekommande att ungdomen inte tillåts ha vänskapsrelationer. Oddskvoter under 1 betyder att de är mindre vanligt förekommande.

Resultat

Tabell 1 visar att undersökningsgruppens könsfördelning är jämn med något fler pojkar. Inom gruppen ungdomar födda i Sverige har 47 procent svenskfödda föräldrar, 13 procent har en förälder född utomlands, 27 procent har båda sina föräldrar födda utomlands. Övriga 13 procent är själva födda utomlands och har båda sina föräldrar födda utomlands. Bland de utlandsfödda ungdomarna kom majoriteten till Sverige före tioårsåldern. De allra flesta ungdomar har två förvärsarbetande föräldrar och övervägande delen av ungdomarna uppger att deras föräldrar inte är särskilt religiösa.

Kompisar på fritiden, hemma och hemma hos kompisar

De allra flesta ungdomar svarar att de får ha vänskapsrelationer med vänner av *samma* kön. Men det finns en liten grupp flickor (5 %) och pojkar (4 %) som uppger att de inte tillåts umgås med vänner av samma kön (se sammanfattning längst ner i Tabell 2).

När det gäller umgänge med vänner av motsatt kön framkommer ett annat mönster. Nederst i Tabell 3 presenteras en sammanslagning av frågorna som visar att sex procent av flickorna svarar att de *aldrig* får umgås med vänner av motsatt kön på sin fritid, ta hem en vän av motsatt kön eller gå hem till en vän av motsatt kön. Motsvarande resultat bland pojkarna är tre procent. 25 procent av flickorna och tio procent av pojkarna svarar att de har *begränsningar* i umgänget med vänner av motsatt kön.⁷ Sammantaget är det mer än dubbelt så stor andel flickor i jämförelse med pojkar som uppger att de i mer eller mindre utsträckning inte tillåts umgås med vänner av motsatt kön.

Har födelseland någon betydelse?

I Tabell 4 och 5 presenteras resultaten från analyser som förutom kön även inkluderar variabeln födelseland. Analyserna utgår från samma frågeområden som ovan. Resultatet visar att omkring var tionde flicka (12 %) och pojke (11 %) som själva är födda utomlands uppger vissa begränsningar avseende umgänget med vänner av *samma* kön (se sammanfattning längst ner i Tabell 4).

I tabell 5 åskådliggörs andel unga som inte tillåts umgås med vänner av *motsatt* kön uppdelat efter kön och födelseland. Ett övergripande mönster är att den tidigare presenterade skillnaden mellan könen är mer uttalad bland ungdomar med två utlandsfödda föräldrar. Det är främst flickor med utlandsfödda föräldrar som uppger att de inte tillåts umgås med vänner av motsatt kön. Framförallt avser det de frågor som mäter om en flicka kan ta hem eller gå hem till en killkompis. Bland dessa flickor svarar mer än en tredjedel att de inte tillåts att gå hem till en killkompis. Resultatet skiljer sig inte nämnvärt åt om flickan är född i Sverige (34 %) eller född utomlands (36 %). Motsvarande resultat bland pojkar med utlandsfödda föräldrar är sju procent om pojken är född i Sverige respektive 15 procent om pojken är född utomlands.

För att närmare belysa betydelsen av kön redovisas resultatet inom gruppen flickor respektive inom gruppen pojkar närmare. Skillnaderna inom gruppen flickor är stora och betydligt större än den inom gruppen pojkar (se sammanfattningen längst ned i Tabell 5). Bland utlandsfödda flickor uppger 17 % att de *aldrig* tillåts umgås med killkompisar, varken på fritiden, hemma hos sig själv eller hemma hos en killkompis. Hälften uppger även att de *har begränsningar* avseende umgänget med killkompisar. Bland flickor som är födda i Sverige uppger

10 % med *två* utlandsfödda föräldrar att de *aldrig* tillåts umgås med en killkompis och 49 % uppger att de *har begränsningar*. Bland flickor som har *en* utlandsfödd förälder uppger 22 % *begränsning* i umgänget med killkompisar. Bland flickorna med svenskfödda föräldrar uppger fem procent detsamma. Andelen som *aldrig* tillåts umgås med killkompisar är mindre än en procent bland sistnämnda flickor.

- Dock finns det ett mönster som visar att vistelsetiden i Sverige har ett tydligt positivt samband med främst flickors möjligheter att umgås med vänner av motsatt kön.

Andelen pojkar som *aldrig* tillåts umgås med tjejkompisar oberoende av födelseland överstiger inte åtta procent (se sammanfattningen längst ned i Tabell 5). Dock svarar nästan en tredjedel bland de utlandsfödda pojkarna (31 %) att de *har begränsningar* avseende umgänget med tjejkompisar. Bland pojkar som är födda i Sverige uppger en femtedel med *två* föräldrar födda utomlands detsamma. En mindre andel pojkar, tre procent, som har svenskfödda föräldrar uppger inskränkningar i umgänget med tjejkompisar jämfört med sex procent av pojkarna med *en* utlandsfödd förälder.

Vilka tillåts umgås med vänner av motsatt kön?

Bland flickor födda utomlands svarar endast 33 procent att de ofta eller alltid tillåts umgås med killkompisar. Bland flickor som är födda i Sverige och som har *två* utlandsfödda föräldrar svarar 41 % detsamma. Bland flickor med *en* utlandsfödd förälder är motsvarande andel 77 % och bland flickor med *två* svenskfödda föräldrar 95 % (se sammanfattning längst ned i Tabell

5). Bland de utlandsfödda pojkarna uppger 61 % att de tillåts umgås med tjejkompisar. Bland pojkar som är födda i Sverige och som har *två* utlandsfödda föräldrar är motsvarande resultat 76 %.

Resultaten visar tydliga könsskillnader mellan ungdomar födda utomlands där flickor i mycket större utsträckning än pojkar omfattas av restriktioner avseende vänskapsrelationer med motsatt kön. Resultaten åskådliggör även stora skillnader inom gruppen flickor när hänsyn tas till födelseland. Motsvarande skillnader finns även inom gruppen pojkar men är inte lika stora som den mellan flickor.

Andra möjliga faktorer som har betydelse för flickors respektive pojkars svar

Som visats ovan är det främst flickor med utlandsfödda föräldrar som inte tillåts umgås med vänner av motsatt kön. Men även pojkar med utlandsfödda föräldrar omfattas av dessa restriktioner. När variabeln födelseland kontrolleras mot föräldrarnas arbetsmarknadsanknytning och religiositet i de multivariata analyserna framträder delvis en ny bild som skiljer sig mellan flickor respektive pojkar. Bland flickor kvarstår ett tydligt samband mellan födelseland och flickors erfarenheter av restriktioner i umgänget med vänner av motsatt kön. Regressionsanalyserna visar dessutom att vistelsetiden i Sverige har betydelse för flickor. Flickor som bott kortast tid i Sverige, det vill säga flickor som var fyllda tio år när de flyttade till Sverige, svarar i störst utsträckning att de inte tillåts umgås med killkompisar (se Tabell 6).

Föräldrars arbetsmarknadsanknytning respektive föräldrars religiositet har också betydelse för flickors erfarenheter av umgänge med vänner av motsatt kön. Sannolikheten för att omfattas av restriktioner i umgänget med killkompisar är större för

en flicka med föräldrar som inte har anknytning till arbetsmarknaden i jämförelse med en flicka med föräldrar som har ett arbete. Oddset för att en flicka inte ska tillåtas umgås med killkompisar är mer än sex gånger större bland flickor vars båda föräldrar inte arbetar i jämförelse med flickor vars föräldrar har en arbetsmarknadsanknytning. Likaså är oddset för att en flicka från en *mycket* religiös familj respektive *ganska* religiös familj ska omfattas av restriktioner i umgänget med killkompisar mer än tio respektive sex gånger större, i nämnd ordning, i jämförelse med en flicka som uppger att hennes familj *inte* är särskilt religiös.

När fokuset riktas mot pojkars svar tonas den tidigare skillnaden mellan pojkar med svenskfödda föräldrar och utlandsfödda föräldrar ner i de multivariata regressionsanalyserna när det kontrolleras mot övriga bakgrundsvariabler. Resultatet är endast signifikant bland pojkar födda utomlands som flyttat till Sverige *före* tioårsålder. Oddset bland nämnda pojkar att omfattas av restriktioner i umgänget med tjejkompisar är närmare sex gånger större i jämförelse med pojkar med svenskfödda föräldrar. Pojkars erfarenheter visar inte signifikanta samband med föräldrars arbetsmarknadsanknytning. Däremot finns ett samband med föräldrars religiositet. Oddset för att en pojke från en *mycket* religiös familj ska omfattas av restriktioner i umgänget med tjejkompisar är mer än fem gånger större än en pojke vars familj *inte* är särskilt religiös. Resultatet bland pojkar är inte signifikant i relation till pojkar med *ganska* religiösa föräldrar.

Diskussion

Majoriteten av ungdomarna, såväl flickor som pojkar, får ha vänskapsrelationer med vänner av *samma* kön. Men resultatet i

denna studie visar även att det finns en begränsad grupp unga som har inskränkningar i sina vänskapsrelationer oberoende av vännens kön. Det är främst unga som själva är födda utomlands och som har två utlandsfödda föräldrar. En möjlig förklaring kan vara att dessa familjer bott kort tid i Sverige och inte hunnit etablera ett socialt nätverk och/eller känner rädsla och oro för att låta sina barn umgås med andra utanför familjen efter skoltid. Men det kan även vara så att vänskap i vissa kontexter inryms inom släktrelationer. Emellertid beskrivs essensen i vänskap i tidigare forskning som en självvald ömsesidig relation som skiljer sig från släktrelationer (Krappmann 1996). Då vänners betydelse för ungas utveckling och välmående lyfts i flertalet studier är det viktigt att inom forskningen lyfta frågan om unga som inte tillåts ha vänner samt vilka eventuella konsekvenser det medför för den enskildes hälsa och utveckling.

Majoriteten av de som inte tillåts umgås med vänner av *motsatt* kön är ungdomar med utlandsfödda föräldrar. Särskilt gäller detta flickor. Dock finns det ett mönster som visar att vistelsetiden i Sverige har ett tydligt positivt samband med främst flickors möjligheter att umgås med vänner av motsatt kön. Detta tyder på att familjers värderingar påverkas av hur lång tid familjen bott i Sverige. Familjer som bott längre tid i Sverige kan således ha haft större möjligheter att anamma för dem nya normer kring könsblandad vänskap när det avser döttrars umgänge med killkompisar. Bland pojkarna framträder liknande mönster men resultatet är inte statistiskt signifikant på samma sätt som det är för flickorna. En förklaring kan vara att pojkar generellt sett är mer fria att umgås med vänner av motsatt kön oberoende av hur länge familjen bott i Sverige.

Resultatet visar utöver vistelsetiden i Sverige även ett positivt samband med

föräldrars arbetsmarknadsanknytning. I synnerhet avser detta flickors utrymme att välja vänner fritt. Det visar att familjens anknytning till det nya hemlandet spelar en signifikant roll för ungas möjligheter till könsblandade vänskapsrelationer. Resultatet ramar in ungas möjligheter till självvalda vänskapsrelationer i ett större perspektiv. Exempelvis bör resultatet förstås i relation till ungdomars chanser att skapa nätverk utanför familj och släkt som kan forma en plattform i det nya hemlandet och understödja ungas integrationsmöjligheter.

Ett annat intressant resultat är sambandet med föräldrars religiositet. Både flickor och pojkar med religiösa föräldrar uppger i signifikant större utsträckning att de inte tillåts umgås med vänner av motsatt kön. Inom kontexter där familjens heder värderas högt socialiseras främst döttrar till att upprätthålla familjens religiösa och kulturella integritet (Dwyer 2000). Ghadimis (2007) studie visar att flickor med utlandsfödda föräldrar är den grupp som i störst utsträckning förväntas vara oskuld när de gifter sig. Detta kan bidra till att unga kvinnors vänskapliga umgänge med unga män inskränks som ett sätt att tillförsäkra frånvaro av föräktenskapliga relationer mellan könen (se även Da Costa 2008). En annan förklaring kan vara att vissa familjer vill att ungdomar ska vänta med att umgås med vänner av motsatt kön tills de blir äldre (Sharabany, Eshel och Hakim 2008). Rimligtvis skulle skillnaderna mellan unga med och utan föräldrar födda i Sverige minska om studien genomförts bland äldre ungdomar.

I denna artikel ställs frågor som mäter huruvida den unge tillåts ha vänner på fritiden separat för killkompisar respektive tjejkompisar. Nämda frågor är mer allmänna eller obestämda i sin karaktär då det är upp till ungdomen att definiera fritid. Ju

mer allmän en fråga är desto svårare blir det att mäta nyanser. Därför kontrolleras ungdomars svar med mer konkreta eller precisa frågor som mäter om den unge tillåts umgås med vänner hemma eller gå hem till vänner. Dessa frågor ger troligtvis en mer nyanserad bild av ungdomars erfarenheter av att umgås med vänner. Frågorna omfattar även umgängets rumsliga dimension. Resultatet är intressant då det åskådliggör att en större andel flickor än pojkar med utlandsfödda föräldrar *inte* tillåts ta med vänner hem eller gå hem till vänner i jämförelse med frågan som mäter umgänge med vänner av motsatt kön på fritiden. Diskrepansen mellan dessa olika frågor är störst bland utlandsfödda flickor. Att inte tillåtas gå hem till eller bjuda hem en vän av motsatt kön kan ha betydelse i både flickors och pojkars vänskapsrelationer med det motsatta könet. Det kan jämföras med Ahrne och Sundbergs (2007) studie som menar att vänskapsrelationer består av en process som behöver en substans för att kunna utvecklas och bevaras. Substansen beskrivs som ett slags rumsligt förhållande som förenar människor, exempelvis att man träffas i en bostad (ibid.). I sammanhanget är det viktigt att lyfta att ungdomar alltmer använder mobiltelefoner och internet i sin kommunikation med varandra. Detta skapar nya sätt att kommunicera och "träffas". Forskning visar dock att ungdomars personliga kontakter inte minskar i och med högre användning av ny teknik. Snarare stödjer och underlättar tekniken en personlig och rumslig kontakt med vänner, än att den ersätter den (Thulin och Vilhelmsen 2008; Zhao 2006). Med bakgrund i detta kan de rumsliga villkoren för vänskap betraktas som betydelsefulla för ungdomar.

Då de flesta ungdomar i undersökningen är fria att umgås med vänner av motsatt kön kan det upplevas som stigmatiserande

för den enskilde ungdomen som inte tillåts göra det. Det kan även påverka den enskilde ungdomens upplevelser av samhörighet och delaktighet med majoriteten av ungdomar som inte har sådana restriktioner. Exempelvis kan det bli svårare att upprätthålla nämnda relationer efter skoltid och på helger. Det kan även försvåra en flickas respektive en pojkes deltagande i könsblandade vänskapsgrupper i andra kontexter. Det är också rimligt att anta att betydelsen av vänskap ändras bland ungdomar som inte tillåts umgås med vänner av motsatt kön.

En relevant fråga är om och på vilket sätt kyskhetsnormer bidrar till att vänskapsrelationer med det motsatta könet sexualiseras. Innebär detta att potentiella kontakter med det motsatta könet, exempelvis inom skolans kontext eller arbetslivet försvåras? Om så är fallet är det viktigt att i ett vidare perspektiv närmare studera eventuella konsekvenser för ungas integrationsmöjligheter i samhällen där könsintegration är norm.

Det finns även med stor sannolikhet en grupp unga som går emot föräldrars restriktioner och umgås med vänner av motsatt kön. På vilket sätt påverkas dessa ungdomar av att leva i två skilda värdesystem? Denna studie kan inte uttala sig om ungdomars upplevelser av detta. Men frågan är viktig, inte minst för att dessa ungdomar lever i ett sammanhang där könsintegration i samhället är mer regel än undantag.

Det behövs mer kunskap om olika ungdomsgruppers vardagsvillkor. Att det finns ungdomar som inte tillåts ha vänner bör bli ett ämne för vidare undersökning inom ungdomsstudier. Det är viktigt att nya mönster, likt de som framkommer i denna artikel, tas upp i forskningen. Hitintills har sambandet mellan föräldrastyrning och ungas vänskapsrelationer främst fokuserat

på föräldrars strävan att skydda sina barn från olämpliga vänner. Föräldrastyrning bör sättas i ett nytt sammanhang genom att hänsyn tas till andra bakomliggande faktorer som kan tänkas ha samband med föräldrars önskan om att kontrollera ungdomars vänskapsrelationer. Exempelvis behövs det mer kunskap kring om det föreligger ett samband mellan bristande jämställdhet och strikta könsnormer inom familjer som inte tillåter vänskap mellan könen. Men det framgår även att föräldrar behöver tid för att hitta sin föräldraroll i ett nytt land med nya normer kring ungas relationer med vänner.

Framtida studier bör även analysera föräldrastyrning i förhållande till ett tydligt barnperspektiv där barn och ungas rätt och möjligheter att ta egna beslut inkluderas. Konsekvenserna för den unge som inte tillåts göra som de flesta andra jämnåriga bör också inkluderas i framtida studier. Ett övergripande mål i svensk ungdomspolitik är att alla unga ska ha verklig tillgång till inflytande såväl i den personliga sfären som i samhället i stort (Regeringens skrivelse 2009). Rimligtvis inkluderar detta ett visst mått av frihet för en 15-årig flicka eller pojke att kunna göra egna val. Ett exempel på ett sådant val bör vara att få ha vänner oberoende av vännens kön.

Såväl resultaten i föreliggande studie som den tidigare forskningen visar på betydelsen av de materiella och mentala förutsättningarna för att unga ska kunna utveckla vänskapsrelationer. Unga vars förutsättningar att etablera vänskapsrelationer är villkorade kan enligt Nussbaums modell hindras i att utveckla och använda sina mänskliga förmågor (Nussbaum 2002). Unga behöver rätt förutsättningar för att kunna etablera och upprätthålla vänskapsband. En sådan förutsättning kan och bör vara att få möjlighet att spendera tid med

vänner på fritiden, bjuda hem vänner eller gå hem till vänner. Att få möjlighet att etablera relationer och känna samhörighet med vänner, oberoende av vännens kön,

kan därför betraktas som en viktig del av barns möjligheter att utveckla sina sociala och mänskliga förmågor.

Noter

¹ FN:s konvention om barnets rättigheter, artiklarna 16 och 31.

² Med utländsk bakgrund avses att den unge är utrikesfödd eller är född i Sverige med två utrikesfödda föräldrar.

³ Urvalsprocessen föranledde en viss överrepresentation av elever med utlandsfödda föräldrar. Detta på grund av att alla elever med utlandsfödda föräldrar inte väljer modersmålsundervisning och förekommer således inte i de register över modersmål som används i urvalet.

⁴ Detta avser 23 ungdomar som vid tidpunkten för enkätgenomförandet var 14 år.

⁵ De nya frågorna benämns för "Vänskapsrelationer med tjejkompisar" respektive "Vänskapsrelationer med killkompisar".

⁶ Ungdomar födda utomlands respektive adopterade med två svenskfödda föräldrar ingår i gruppen ungdomar födda i Sverige med två svenskfödda föräldrar.

⁷ De allra flesta unga som i analyserna grupperas under kategorin – *har begränsningar* – svarar att *de aldrig* eller *ibland* inte tillåts umgås med vänner av motsatt kön i samtliga tre frågor som presenteras i Tabell 3.

Litteratur

- Ahrne, G. och Sundberg, M. 2007. Hur är vänskap möjlig? I: M. Carleheden, R. Lidskog och C. Roman, red. *Social interaktion – förutsättningar och normer*. Malmö: Liber.
- Andersson, B-E. 2001. Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. I: B-E. Andersson, red. *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Barnombudsmannen. 2004. Älskar, älskar inte: Om barns och ungas nära relationer. Barnombudsmannens årsrapport 2004.
- Björktomta, S-B. 2012. *Om patriarkat, motstånd och uppbrott: tjejers rörelser i sociala rum*. Diss. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete. Malmö: Égalité.
- Bliding, M. 2004. *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Univ.
- Brolin-Låftman, S. och Östberg, V. 2006. The pros and cons of social relations: An analysis of adolescents' health complaints. *Social Science & Medicine* 63: 611–623.
- Bryman, A. 2012. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cinthio, H. 2015. You go home and tell that to my dad! Conflicting claims and understandings on hymen and virginity. *Sexuality & Culture* 19: 172–189.
- Da Costa, D. 2008. "Spoiled sons" and "sincere daughters": schooling, security, and empowerment in rural West Bengal, India. *Signs* 33: 283–308.
- Danielson, M. 2003. *Svenska skolbarns hälsovanor 2001/02: Grundrapport*. Statens Folkhälsoinstitut.
- Danielson, M. 2006. *Svenska skolbarns hälsovanor 2005/06: Grundrapport*. Statens Folkhälsoinstitut.
- Dwyer, C. 2000. Negotiating diasporic identities among British South Asian muslim women. *Women's Studies International Forum* 23: 475–486.

- Ekman, T., Wohlgemuth, D., Ström S., och Zander, S. 2013. *Attityd 2013: Ungdomsstyrelsens attityd- och värderingsstudie. Ungdomsstyrelsens skrifter 2013:3*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Erling, A. och Hwang, P. 2001. *Ungdomspsykologi. Utveckling och livsvillkor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erwin, P. 1998. *Friendship in Childhood and Adolescence*. London: Routledge.
- Fletcher, A.C. Steinberg, L. och Williams-Wheeler, M. 2004. Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development* 75: 781–796.
- Folkhälsomyndigheten. 2014. *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2013/14: Grundrapport*. Stockholm. Folkhälsomyndigheten.
- Forsberg, M. 2005. *Brunetter och blondiner: om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Diss. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete. Göteborg: Univ.
- Ghadimi, M. 2007. Om kravet på oskuld: en studie av flickors respektive pojkars föreställningar. *Soci-alvetenskaplig tidskrift*. 14: 20–46.
- Goldinger, B. och Magnusson, G. 1988. *Fem år av ditt liv*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gummerum, M. och Keller, M. 2008. Affection, virtue, pleasure, and profit: Developing an understanding of friendship closeness and intimacy in western and Asian societies. *International Journal of Behavioral Development* 32: 218–231.
- Hand, S. L. och Furman, W. 2009. Rewards and costs in adolescent other-sexfriendships: comparisons to same-sex friendships and romantic relationships. *Social Development* 18: 270–287.
- Hendrickx, K. Van Lodewijckx, E. Royen, P. och Denekens, J. 2002. Sexual behaviour of second generation Moroccan immigrants balancing between traditional attitudes and safe sex. *Patient Education and Counseling* 47: 89–94.
- Högdin, S. 2007. *Utbildning på [o]llika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Diss. Institutionen för socialt arbete. Stockholm: Univ.
- Ihrskog, M. 2006. *Kompisar och kamrater*. Diss. Växjö universitet. Växjö: Univ.
- Kerr, M. och Stattin, H. 2000. What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further evidence for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology* 36: 366–380.
- Kerr, M. Stattin, H. och Burk, W. J. 2010. A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence* 20: 39–64.
- Krappmann, L. 1996. On the cultural diversity of a human relationship. I: M.W. Bukowski, A.F. Newcomb och W.W. Hartup, red. *The Company They Keep – Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press.
- Länsstyrelsen Östergötland. 2015. *Den förstärkte informationsinsatsen till unga när det gäller tvångsaktenskap och barnäktenskap. 2015:7*. Linköping: Länsstyrelsen Östergötland.
- Mounts, N. S. 2004. Adolescents' perceptions of parental management of peer relationships in an ethnically diverse sample. *Journal of Adolescent Research* 19: 446–467.
- Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (MUCF). 2015. *Fokus 15. Ungas sexuella och reproduktiva rättigheter: En tematisk kartläggning*. Stockholm, MUCF.
- Nilsson, B. 1995. *Nära relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilsson, P. 1998. *Fritid i skilda världar: En undersökning om ungdomar och fritid i ett nationellt och kontextuellt perspektiv. Ungdomsstyrelsens utredningar, 1400-1705;11*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Nussbaum, M.C. 2002. *Kvinnors liv och social rättvisa: ett försvar för universella värden*. Göteborg: Daidalos.
- Pfaff, N. 2010. Gender segregation in pre-adolescent peer groups as a matter of class: Results from two German studies. *Childhood* 17(1): 43–60.

- Ranganathan, C. och Montemayor, R. 2014. Parental efficacy, parental monitoring efficacy, and monitoring among Asian-Indian parents of adolescents living in Chennai, India. *Journal of Adolescence* 37: 1363–1372.
- Regeringens skrivelse. 2009. *En strategi för ungdomspolitiken. Skr. 2009/10:53.*
- Roos, H-E. 1995. Den fria tiden som kunskapsfält i det senmoderna samhället. I: L. Berggren och U. Olofsson, red. *Fritid på tvären*. Stockholm: Fritidsforums Förlag.
- Rubin, L. 1987. *Bara vänner: vad vänskapen betyder i våra liv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Schlytter, A. Högdin, S. och Rexvid, D. 2009. Rätten att själv få välja vem man ska gifta sig med – kartläggning bland unga i årskurs 9 i Stockholms stad. I: L. Modée, red. *Gift mot sin vilja. Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:9*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Sharabany, R. Eshel, Y. och Hakim, C. 2008. Boyfriend, girlfriend in a traditional society: Parenting styles and development of intimate friendships among Arabs in school. *International Journal of Behavioral Development* 32: 66–75.
- Socialstyrelsen. 2007. *Frihet och ansvar. En undersökning om gymnasieungdomars upplevda frihet att själva bestämma över sina liv. Allmänna tendenser med fördjupad analys kring utsatthet för kränkande behandling, hot och/eller våld, särskilt hedersrelaterat våld från nära anhöriga*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Spencer, L. och Pahl, R. 2006. *Rethinking Friendship: Hidden Solidarities Today*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Statens Folkhälsoinstitut. 2011. *Svenska skolbarns hälsovanor 2009/10: Grundrapport*. Östersund: Statens Folkhälsoinstitut.
- Statistiska centralbyrån (SCB). 2017. <http://www.statistikdatabasen.scb.se/sq/65702>
- Stattin, H. och Kerr, M. 2000. Parental monitoring: A reinterpretation. *Child development* 71: 1072–1085.
- Thulin, E. och Vilhelmson, B. 2008. Mobile phones: Transforming the everyday social communication practice of urban youth. I: R. Ling och W.S. Campbell, red. *The Reconstruction of Space and Time: Mobile Communication Practices*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Tillfors, M. Persson, S. Willén, M. och Burk, W.J. 2012. Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence* 35: 1255–1263.
- Tuval-Mashiach, R. Walsh, S. Harel, S. och Shulman, S. 2008. Romantic fantasies, crossgender friendships, and romantic experiences in adolescence. *Journal of Adolescent Research* 23: 471–487.
- Ungdomsstyrelsen. 2007a. *Unga med attityd: Ungdomsstyrelsens attityd- och värderingsstudie. Ungdomsstyrelsens skrifter 2007:11*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ungdomsstyrelsen 2007b. *Ungdomar, fritid och hälsa: En forskningsöversikt om fritidens skydds- och riskfaktorer. Ungdomsstyrelsens skrifter 2007:13*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ungdomsstyrelsen 2009. *Gift mot sin vilja*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Varghese, A. och Jenkins, R. S. 2009. Parental overprotection, cultural value conflict, and psychological adaption among Asian Indian women in America. *Sex Roles* 61: 235–251.
- Walseth, K. 2016. Sport with Muslim organization in Norway: Ethnic segregated activities as arena for integration. *Leisure Studies* 35:78–99.
- Wrangsjö, B. och Winberg Salomonsson, M. 2007. *Tonårstid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Zaidi, U. A. Couture-Carron, A. Maticka-Tyndale, E. och Arif, M. 2014. Ethnic Identity, religion and gender: An exploration of intersecting identities creating diverse perceptions and experiences with intimate cross-gender relationships amongst South Asian youth in Canada. *Canadian Ethnic Studies* 46: 27–54.

Zhao, S. 2006. Do internet users have more social tie? A call for differentiated analyses of internet use. *Journal of Computer-Mediated Communication* 11: 844–62.

Mariet Ghadimi är socionom och doktorand på Institutionen för socialt arbete på Stockholm universitet där hon undervisar i ämnet hedersrelaterat våld och förtryck. Mariet Ghadimi är även verksamhetschef på TRIS – tjejs rätt i samhället där hon bland annat arbetar med frågor om tvångsäktenskap och barnäktenskap bland unga med intellektuell funktionsnedsättning. TRIS är en ideell organisation som arbetar mot hedersrelaterat våld och förtryck i Sverige. Publikationer: Ghadimi, M. och Gunnarsson, S. (2019) *UNG 018 – En kartläggning av hedersrelaterat våld och förtryck bland unga i Uppsala*. TRIS – tjejs rätt i samhället; Schlytter, A., Högdin, S., Ghadimi, M., Backlund, Å. och Rexvid, D. (2009). *Oskuld och heder : En undersökning av flickor och pojkar som lever under hedersrelaterad kontroll i Stockholm stad – omfattning och karaktär*. Stockholm stad; Ghadimi, M. (2007). Om kravet på oskuld: en studie av flickors respektive pojkars föreställningar. *Socialvetenskaplig Tidskrift*.

Mariet Ghadimi, Institutionen för socialt arbete, Stockholm universitet, Sveavägen 160, SE-113 46 Stockholm, Sverige. Email: mariet.ghadimi@socarb.su.se; mariet.ghadimi@tris.se

Tabell 1. Undersökningsgrupper. Antal och andel (%). N= 2356

	Antal	Andel %
Kön (n=2344)		
Flickor	1159	49
Pojkar	1185	51
Födelseled (n=2344)		
Svenskfödda föräldrar	1110	47
En utlandsfödd förälder	309	13
Två utlandsfödda föräldrar	627	27
Två utlandsfödda föräldrar, barnet född utomlands	299	13
Ålder vid ankomst till Sverige (n=285)		
Innan tio års ålder (0–9 år)	182	64
Efter tio års ålder (10– år)	103	36
Föräldrars arbetsmarknadsanknytning (n=2229)		
Två föräldrar arbetar	1627	73
En förälder arbetar	503	23
Ingen förälder arbetar	99	4
Föräldrars religiositet (n=2344)		
Inte särskilt religiösa	1490	63
Ganska religiösa	507	22
Mycket religiösa	347	15

Tabell 2. Frågor om ungdomars erfarenheter av vänner med <i>samma</i> kön. Andel (%) efter kön. N=2356.			
Vilka får du umgås med för dina föräldrar på fritiden?			
	FLICKOR	POJKAR	p ¹
Får du umgås med kompisar av samma kön på fritiden? Fickor n=1154 Pojkar n=1156			***
- Nej, aldrig	1	2	
- Ibland	1	2	
- Ofta	4	4	
- Alltid	94	92	
Får du ha kompisar av samma kön hemma hos dig? Fickor n=1151 Pojkar n=1160			
- Nej, aldrig	1	2	
- Ibland	2	2	
- Ofta	5	6	
- Alltid	92	90	
Får du gå hem till kompisar av samma kön? Fickor n=1152 Pojkar n=1159			
- Nej, aldrig	1	2	
- Ibland	2	2	
- Ofta	6	5	
- Alltid	91	91	
Sammanfattning av ungdomars erfarenheter.			
Fickor n=1149 Pojkar n=1148			
Tillåts aldrig umgås ²	0	1	
Har begränsningar ³	5	4	
Tillåts umgås ⁴	95	96	
¹ Könsskillnaderna har testats med χ^2 -test. *** p <0,001, ** p <0,01, * p <0,05. ² Total andel som svarat <i>Nej, aldrig</i> på samtliga tre frågor. ³ Total andel som svarat <i>Nej, aldrig</i> eller <i>Ibland</i> på minst en fråga eller fler. ⁴ Total andel som svarat <i>Alltid</i> eller <i>Ofta</i> på samtliga tre frågor.			

Tabell 3. Frågor om ungdomars erfarenheter av vänner med <i>motsatt</i> kön. Andel (%) efter kön. N=2356.			
Vilka får du umgås med för dina föräldrar på fritiden?			
	FLICKOR	POJKAR	p ¹
Får du umgås med kompisar av motsatt kön på fritiden? Fickor n=1147 Pojkar n=1161			***
- Nej, aldrig	6	4	
- Ibland	8	2	
- Ofta	9	6	
- Alltid	77	88	
Får du ha kompisar av motsatt kön hemma hos dig? Fickor n=1141 Pojkar n=1151			
- Nej, aldrig	15	6	
- Ibland	13	6	
- Ofta	10	8	
- Alltid	62	80	
Får du gå hem till kompisar av motsatt kön? Fickor n=1136 Pojkar n=1147			
- Nej, aldrig	16	4	
- Ibland	11	5	
- Ofta	10	8	
- Alltid	63	83	
Sammanfattning av ungdomars erfarenheter. Fickor n=1129 Pojkar n=1141			
Tillåts aldrig umgås ²	6	3	
Har begränsningar ³	25	10	
Tillåts umgås ⁴	69	87	
¹ Könsskillnaderna har testats med χ^2 -test. *** p <0,001, ** p <0,01, * p <0,05. ² Total andel som svarat <i>Nej, aldrig</i> på samtliga tre frågor. ³ Total andel som svarat <i>Nej, aldrig</i> eller <i>Ibland</i> på minst en fråga eller fler. ⁴ Total andel som svarat <i>Alltid</i> eller <i>Ofta</i> på samtliga tre frågor.			

Tabell 4. Ungdomars erfarenheter av umgänge med vänner av *samma* kön. Andel (%) efter kön och födelseland. N=2356.

	FLICKOR					POJKAR				
	Född i Sverige			Född utom-lands		Född i Sverige			Född Utom-lands	
	Föräldrar födda i Sverige	En ut-lands-född förälder	Två ut-lands-födda föräldrar	Två ut-lands-födda föräldrar	p ¹	Föräldrar födda i Sverige	En ut-lands-född förälder	Två ut-lands-födda föräldrar	Två ut-lands-födda föräldrar	p ¹
Får du umgås med kompisar av samma kön på fritiden? Flickor n=1152 Pojkar n=1149					***					***
- Nej, aldrig	0	1	0	2		1	3	2	3	
- Ibland	0	0	2	5		1	0	2	6	
- Ofta	1	3	7	7		2	4	6	10	
- Alltid	99	96	91	86		96	93	90	81	
Får du ha kompisar av samma kön hemma hos dig? Flickor n=1149 Pojkar n=1153					***					***
- Nej, aldrig	0	1	0	4		2	3	2	4	
- Ibland	1	3	3	4		0	1	4	4	
- Ofta	5	2	7	6		3	7	8	11	
- Alltid	94	94	90	86		95	89	86	81	
Får du gå hem till kompisar av samma kön? Flickor n=1150 Pojkar n=1152					***					***
- Nej, aldrig	0	1	0	3		1	2	2	3	
- Ibland	0	1	4	6		1	2	4	6	
- Ofta	3	4	9	16		3	7	6	12	
- Alltid	97	96	87	75		95	89	88	79	
Sammanfattning av ungdomars erfarenheter Flickor n=1147 Pojkar n=1141					***					***
Tillåts aldrig ²	0	1	0	1		1	2	2	2	
Har begränsningar ³	1	3	5	12		2	4	5	11	
Tillåts umgås ⁴	99	96	95	87		97	94	93	87	

¹Skilnaderna har testats med χ^2 -test. *** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05. ²Total andel som svarat *Nej, aldrig* på samtliga tre frågor. ³Total andel som svarat *Nej, aldrig* eller *Ibland* på minst en fråga eller fler. ⁴Total andel som svarat *Alltid* eller *Ofta* på samtliga tre frågor.

Tabell 5. Ungdomars erfarenheter av umgänge med vänner av <i>motsatt</i> kön. Andel (%) efter kön och födelse-land. N=2356.										
	FLICKOR					POJKAR				
	Född i Sverige				Född utom-lands		Född i Sverige			
	Föräldrar födda i Sverige	En utlands-född förälder	Två utlands-födda föräldrar	Två utlands-födda föräldrar	p ¹	Föräldrar födda i Sverige	En utlands-född förälder	Två utlands-födda föräldrar	Två utlands-födda föräldrar	p ¹
Får du umgås med kompisar av motsatt kön på fritiden?										
Flickor n=1145 Pojkar n=1154					***					***
- Nej, aldrig	1	1	10	18		2	4	5	10	
- Ibland	1	7	14	18		0	1	3	8	
- Ofta	3	7	17	15		3	8	8	10	
- Alltid	95	85	59	49		95	87	83	72	
Får du ha kompisar av motsatt kön hemma hos dig?										
Flickor n=1139 Pojkar n=1144					***					***
- Nej, aldrig	1	5	30	37		1	4	11	18	
- Ibland	3	12	26	20		2	4	12	19	
- Ofta	9	8	11	11		4	11	13	11	
- Alltid	87	75	33	32		93	81	64	52	
Får du gå hem till kompisar av motsatt kön?										
Flickor n=1145 Pojkar n=1154					***					***
- Nej, aldrig	1	9	34	36		1	3	7	15	
- Ibland	3	11	17	24		1	4	8	13	
- Ofta	6	12	13	13		4	10	14	9	
- Alltid	90	68	36	27		94	83	71	63	
Sammanfattning av ungdomars erfarenheter										
Flickor n=1128 Pojkar n=1134					***					***
Tillåts aldrig ² Har begränsningar ³ Tillåts umgås ⁴	0	1	10	17		1	2	4	8	
Tillåts aldrig ² Har begränsningar ³ Tillåts umgås ⁴	5	22	49	50		3	6	20	31	
Tillåts aldrig ² Har begränsningar ³ Tillåts umgås ⁴	95	77	41	33		96	92	76	61	

¹ Skillnaderna har testats med χ^2 -test. *** p <0,001, ** p <0,01, * p <0,05. ² Total andel som svarat *Nej, aldrig* på samtliga tre frågor. ³ Total andel som svarat *Nej, aldrig* eller *Ibland* på minst en fråga eller fler. ⁴ Total andel som svarat *Alltid* eller *Ofta* på samtliga tre frågor.

Tabell 6. Multivariat logistiske regressionsanalyser av ungdomar som tillåts respektive inte tillåts ha venner av motsatt kön. Oddsquoter (Exp (B)) och signifikansnivå (p). Flickor: n=874. Pojkar: n=985.

	Flickor		Pojkar	
	Exp (B)	p.	Exp (B)	p.
Födelseland				
<i>Sverige (1)</i>				
Sve. en utlandsfödd förälder	3.52	*	1.39	n.s
Sve. två utlandsfödda föräldrar	13.63	***	1.83	n.s
Född utomlands, 0–9 år	15.64	***	5.88	**
Född utomlands, 10– år-	21.35	***	1.69	n.s
Föräldrars anknytning till arbetsmarknaden				
<i>Två föräldrar arbetar (1)</i>				
En förälder arbetar	1.58	n.s	1.93	n.s
Ingen förälder arbetar	6.47	***	2.03	n.s
Föräldrars religiositet				
<i>Inte särskilt religiösa (1)</i>				
Ganska religiösa	6.17	***	1.69	n.s
Mycket religiösa	10.36	***	5.32	***
R2	.526		.172	
*** p< 0.001, ** p< 0.01, * p< 0.05, n.s=ej signifikant				

Fagfelleverdert artikkel.

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Klassmärkt barndom

En etnografisk studie om social ojämlikhet i förskoleklassen

Lina Alm och Ylva Odenbring¹

Sammanfattning

Att som barn växa upp under ekonomiskt svåra förhållanden innebär ökade risker för sämre hälsa, sämre utbildningsmöjligheter och begränsade möjligheter till att skapa sociala relationer med andra barn. Emellertid vet vi idag väldigt lite om hur aspekter kring social ojämlikhet konstrueras och reproduceras i pedagogiska verksamheter riktade till yngre barn. Föreliggande studie baseras på ett etnografiskt fältarbete i en förskoleklass belägen på landsbygden i södra delen av Sverige. Studiens resultat pekar på att sociala skillnader konstrueras i såväl den dagliga verksamhetens rutiner som i barnens interaktion med varandra. Analyserna pekar också på en nästintill omedvetenhet hos den pedagogiska personalen när det handlar om frågor som rör barns olika sociala uppväxtvillkor. Artikel-författarna understryker betydelsen av att kritiskt studera aspekter rörande social ojämlikhet, detta inte minst för att förbättra förutsättningarna för en mer likvärdig utbildning för yngre barn.

Classed childhood. An ethnographic study of social injustice in the preschool-class

Abstract

As a child, growing up with economic hardship increases the risks of health related problems, reduces educational possibilities and limits social relations with other children. Within the field of early childhood education, there is also limited knowledge about how social injustice is constructed and reproduced. This study draws from ethnographic fieldwork in a preschool-class (children aged 6 years) located in a rural area in the southern part of Sweden. Findings indicate that social injustice is reproduced both in the preschool-class' daily activities and in children's interactions. The analysis also shows that practitioners seem unaware of the children's different living conditions. The authors of this study underline the importance of investigating issues regarding social injustice in early childhood education – not at least to create possibilities of increasing equal education for younger children.

Inledning

I såväl Sverige som i andra länder ser barns livsvillkor och utbildningsmöjligheter väldigt olika ut beroende på uppväxtvillkor (Beach och Sernhede 2011; Odenbring 2018a; Wacquant 2008). Den ökade segregationen i Sverige de senaste två decen-

nierna har lett till en ökad polarisering i samhället som lett till minskad likvärdighet i utbildning och en mer utbredd barnfattigdom (Sernhede och Tallberg Broman 2014). Forskning visar tydligt hur kopplingen mellan en likvärdig förskola och skola inte bara leder till minskade sociala friktioner i samhället i stort, utan det har också flera posi-

tiva effekter för barns och ungas lärande, utveckling och hälsa (Persson 2014; Sernhede och Tallberg Broman 2014).

Tittar man närmare på den forskning som studerat frågor rörande utbildning, marginalisering och segregation i de nordiska länderna har dessa framför allt utgjorts av studier genomförda i skolkontext (Beach och Sernhede 2011; Sernhede 2011). Med få undantag har en majoritet av dessa studier genomförts i skolor belägna i storstädernas socialt utsatta förorter (Odenbring m.fl. 2017). Vi vet med andra ord väldigt lite om hur social ojämlikhet konstrueras och reproduceras i skolformer riktade till yngre barn i utbildningssystemet, vilket är fokus i föreliggande studie.

- För denna grupp föräldrar beskrevs det svenska språket som betydelsefullt för att deras barn skulle kunna integreras i det nya samhället och senare i livet klara skolan.

Enligt Skeggs (2002) utgör människors ekonomiska förutsättningar en viktig utgångspunkt för att förstå och tolka hur materiella resurser bidrar till hur social ojämlikhet och social klass konstrueras och reproduceras i samhället. I denna studie kommer denna teoretiska utgångspunkt vara väsentlig för att förstå och tolka hur social ojämlikhet görs inom ramen för en förskoleklass dagliga praktik. Det övergripande syftet med studien är att studera hur social ojämlikhet konstrueras i samspelet mellan barn samt i samspelet mellan barn och förskollärare i en förskoleklass. Innebörder av social ojämlikhet betraktas här som något skapas i den dagliga praktiken genom att skillnader i olika sammanhang synliggörs, uttrycks och värderas. Följande frågeställningar har väglett undersökningen.

1. På vilket sätt skapas social ojämlikhet i förskoleklassens olika aktiviteter?
2. På vilket sätt framträder social ojämlikhet i barnens interaktion med varandra?

Förskoleklassen – en egen skolform

Förskoleklassen är en fristående skolform² som sträcker sig under ett läsår, dvs. med start under en hösttermin och med slut under efterföljande vårtermin (SFS 2010:800). Alla barn bosatta i Sverige ska erbjudas plats i förskoleklass från och med den hösttermin de fyller sex år. Detta innebär att barn i Sverige går i förskoleklassen året innan de börjar den obligatoriska nioåriga grundskolan.

Nästan alla 6 åringar (95,5 procent) i Sverige går i förskoleklass (Skolverket 2015). Detta innebär att förskoleklassen utgör en viktig del av barns vardag och barndom. Utbildning i förskoleklassen är reglerad i enlighet med Skollagen (SFS 2010:800). I Skollagen är det bland annat fastställt vilka regler som gäller för kostnader av förskoleklassutbildning. Utbildningen ska vara avgiftsfri, men vid enstaka tillfällen får det dock förekomma obetydliga utgifter för olika aktiviteter. Kostnader som ersätts av vårdnadshavare ska emellertid ske på frivillig väg.

Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer tidigare studier med fokus på social ojämlikhet och yngre barn i utbildningssystemet att presenteras. På grund av att forskningen rörande dessa specifika frågor fortfarande är knapp, i synnerhet gällande studier från förskoleklasskontext, kommer forskning från såväl förskola, förskoleklass, skola samt barns

fritid att belysas i detta avsnitt. Med tanke på att tidskriften *Barn* framför allt riktar sig till en nordisk publik har huvudsakligt fokus lagts på att presentera forskning från de nordiska länderna. Litteraturgenomgången kommer att presenteras utifrån två huvudteman: 1) Familjebakgrund, samverkan och utbildning och 2) Uppväxtvillkor och knapp ekonomi.

Familjebakgrund, samverkan och utbildning

Den relativt knappa nordiska forskning som belyser social ojämlikhet och social klass och yngre barn i utbildningssystemet har framför allt fokuserat förskolan. Ett huvudområde i forskningslitteraturen är studier av förskolans samverkan med föräldrar. Stefansens (2012) studie från norsk förskolekontext visar att föräldrarnas sociala bakgrund var avgörande för hur de upplevde förskolan som utbildningsinstitution. Medelklassföräldrarna var mer positivt inställda till att lämna sina barn på förskolan efter föräldraledigheten, medan arbetarklassföräldrarna gärna önskade vänta ett litet tag längre med att låta sina barn börja på förskolan. Resultaten pekar också på att medelklassföräldrarna i större utsträckning än föräldrar med arbetarklassbakgrund intresserade sig för personalens kompetens och förskolans tematiska arbete. Enligt Stefansen kunde denna föräldragrupp i större utsträckning identifiera sig med förskolans pedagogiska innehåll och arbete. Arbetarklassföräldrarna uttryckte även de ett intresse för förskolans arbete, men framför allt lyfte de fram de sociala aspekterna av förskolans verksamhet, det vill säga betydelsen av förskolan som en plats där deras barn kunde ha det roligt tillsammans med andra barn.

Sandells och Nyréns (2013) studie från svensk förskolekontext pekar på något ann-

orlunda resultat. Föräldrar till de barn som gick i en förskola i en socialt stigmatiserad och mångkulturell stadsdel lyfte vikten av förskolans pedagogiska arbete med såväl språk som matematik. För denna grupp föräldrar beskrevs det svenska språket som betydelsefullt för att deras barn skulle kunna integreras i det nya samhället och senare i livet klara skolan. Från förskolepersonalens sida upplevdes inte detta nödvändigtvis som något positivt, utan de liknade och beskrev dessa önskemål i termer av skollika inslag i förskoleverksamheten. Föräldrarna till de barn som kategoriserades som medelklass uttryckte snarare att förskolan var en plats där deras barn skulle leka och ha det roligt. Denna grupp föräldrar hade samtidigt både andra möjligheter att påverka innehållet i förskolans arbete och att läsa böcker tillsammans med sina barn på fritiden. Liknande tendenser framgår av en svensk studie som baseras på analyser av individuella utvecklingsplaner i förskolor och förskoleklasser i olika demografiska områden (Vallberg Roth och Månsson 2009). Resultaten pekar på att fokus i de individuella utvecklingsplanerna lades på omsorgsaspekter såsom mat, hälsa och hygien för de barn som växte upp på landsbygden. För barn i mångkulturella urbana områden var sociala och språkliga färdigheter i fokus för omdömena i de individuella utvecklingsplanerna, medan det för barnen i etniskt homogena urbana bostadsområden utgjordes av akademiska färdigheter, dvs. ämnesinriktade färdigheter.

Dansk forskning (Olsen 2009) visar att förskolebarn från privilegierade familjer blir bekräftade genom sin privilegierade position. Barn från mindre bemedlade familjer blir också bekräftade i förskoleverksamheten, men detta kommer emellertid till uttryck på ett helt annat sätt. Här visar

Olsens resultat att det istället är barnens och deras familjers begränsade ekonomiska och kulturella kapital som framhävs. Även Palludan (2005) visar hur förskolebarn positioneras utifrån deras olika kapital. Palludans etnografiska studie i dansk förskolekontext visar att barnens språkliga kompetenser var avgörande för att ett barn skulle bli positionerad som ett så kallat kompetent barn och därmed få erkännande i barngruppen. Studien visar att flera olika dimensioner samverkar samtidigt, såväl barnens sociala bakgrund, kön och etniska bakgrund visade sig skapa olika förutsättningar och därmed olika positioner i barngrupper.

| *- I ekonomiskt resursstarka hem framträder däremot en annan bild.*

Uppväxtvillkor och knapp ekonomi

Social ojämlikhet och social klass är tätt sammankopplat med familjers ekonomiska situation. Den nordiska forskning som belyser barn som växer upp under ekonomiskt knappa förhållanden har framför allt fokuserat barn i olika åldrar i skollåldern. Studier visar att barn som växer upp under ekonomiskt knappa förhållanden tvingas hitta s.k. ansvarsstrategier för att förbereda föräldrarna för oförutsägbara utgifter, som exempelvis mat i samband med skolutflykter (Fernqvist 2012). Barnens förhållningssätt präglas av att de tar ansvar för familjens väl och ekonomi då det handlar om utgifter till såväl skola som fritid, menar Fernqvist. Harju och Thorød (2011) pekar på liknande tendenser i sin forskning. Att tvingas ta med sig frukt till skolan eller matsäck till skolutflykter innebär en stor press för denna grupp barn (Odenbring 2018b). För en del av dessa barn finns inte de ekonomiska möjligheterna att ta med egen

frukt till skolan. En del barn tvingas till att bli s.k. självständiga konsumenter som tar ansvar för familjens ekonomi genom att de använder sina egna fickpengar för att köpa frukt eller mat till skolutflykter (Harju 2013; Näsman 2012).

Barn som växer upp under knappa ekonomiska förhållanden är ofta medvetna om familjens ekonomiska situation (Fernqvist 2012, 2013). Detta sätter exempelvis gränser för vilken typ av mat familjen kan köpa och konsumera. Dessutom skapar det också begränsningar för barnens möjligheter att ta hem kompisar på mellanmål eller middag eftersom familjen inte har råd till detta. Barnen tvingas också göra avkall på materiella saker som t.ex. kläder och att delta i fritidsaktiviteter. Barn som tvingas göra avkall på vissa materiella saker riskerar att bli exkluderade av andra barn. Som ett led i exkluderingen får bristen på kläder och andra materiella resurser ett symboliskt värde i barns samspel med varandra (Harju och Thorød 2011; Fernqvist 2013). I Fernqvists (2013) studie beskriver exempelvis en av informanterna om hur glåpord som "fattiglapp" (Fernqvist 2013: 161) var en del av exkluderingen av vederbörande.

De barn som växer upp i barnfattigdom upplever inte sällan att lärares medvetenhet om deras situation är knapphändig, en del barn upplever till och med att lärarna inte bryr sig (Fernqvist 2013). Samtidigt vittnar denna grupp barn om att det inte alltid är så lätt att berätta om sina hemförhållanden då de många gånger upplever sin situation som väldigt skamfull. Barn som växer upp i barnfattigdom talar också om betydelsen av skolans sociala roll (Odenbring 2018b). Näringsrika skolluncher och att skolan serverar gratis frukost beskrivs av denna grupp barn som vitalt för att de ska orka med skolan och sitt skolarbete. En annan del handlar om betydelsen av att

skolan står för kostnaderna för skolutflykter och matsäck, detta så de slipper komma till skolan utan matsäck eller att de tvingas stanna hemma för att deras vårdnadshavare inte har råd att låta dem medverka i skolans extra aktiviteter.

Barns möjligheter till att delta i fritidsaktiviteter är också avhängigt familjens sociala bakgrund och ekonomiska situation, vilket på lång sikt kan leda till hälsorelaterade problem. Forskning pekar också på att de barn som inte har råd att delta i fritidsaktiviteter också riskerar att få försämrade möjligheter att skapa sociala relationer med andra barn (Harju 2013; Näsman 2012). I ekonomiskt resursstarka hem framträder däremot en annan bild. Såväl svensk som internationell forskning visar att barn som växer upp i vad som socialt kan definieras som medelklass har andra förutsättningar att delta i olika fritidsaktiviteter, vilket många av dessa barn vanligen också gör (Lareau 2000; Lund 2012; Tomanović 2004). Lund (2012) beskriver i sin studie hur medelklassbarns fritid kan beskrivas i termer av att vara varierad, logistiskt organiserad och individualiserad. Forskare menar att denna form av livsstil skapar en barndom som präglas av pressade tidsscheman och stress (Lareau 2003). En intervjustudie med svenska och amerikanska sex- och sjuåriga medelklassbarn pekar på att de upplever en starkt reglerad och stressad vardag både när det gäller de vardagliga rutinerna och möjlighet att styra över sin fria tid (Odenbring 2017, 2018a, 2018b)

Denna genomgång visar några av tendenserna inom forskningsfältet. Sammantaget finns det ytterligare få nordiska studier som studerat social ojämlikhet och yngre barn i utbildningssystemet. När det gäller de studier som belyser social ojämlikhet och social klass utifrån barns och familjers

ekonomiska förhållanden domineras dessa av barn i skolåldern. Det finns för närvarande ingen studie som tittat närmare på aspekter av social ojämlikhet i förskoleklassen och dess effekter för barns vardag i förskoleklassen – detta avser föreliggande studie att bidra med ny kunskap om.

Etik, urval och tillträde

Den föreliggande studien baseras på material från en etnografisk fallstudie genomförd i en förskoleklass under sammanlagt sex veckors tid våren 2016. Studien utformades som en mindre fallstudie med fokus riktat mot olika sociala strukturer av social ojämlikhet.

Studien har genomförts i linje med gällande etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet 2011). Detta innebär att samtliga deltagare har fått information samt gett sitt samtycke till deltagande i studien. Eftersom studien omfattar barn som är under 15 år gavs denna information samt samtycke även skriftligt till vårdnadshavarna. Barnen själva informerades muntligt vid ett första möte. I enlighet med individskyddskravet har namn på såväl ort, barn, verksamhet och pedagoger fingerats i texten. I beskrivningar av såväl kommunen och tätorten som av skolan och barnen har vissa aspekter som skulle riskera individernas rätt till anonymitet medvetet utelämnats. I studien har även hänsyn tagits till barnens vilja att bli observerade (jfr. Dockett, Einarsdottir och Perry 2009). I fall där barnen uttryckligen, muntligt eller kroppsligt, visat att de inte ville bli observerade har observationen uteslutits från fältanteckningarna.

Etnografiska studier är ofta, med hänsyn till såväl praktiska som analytiska frågor, utformade som fallstudier av ett eller ett par fall (Hammersley och Atkinson 2007). Ju fler fall som inkluderas i en undersökning

desto mindre tid finns att spendera på varje enskilt fall vilket gör beslutet om antal fall i en undersökning till en fråga om avvägning mellan djup och bredd i undersökningen. Då föreliggande studie är en mindre fallstudie prioriterades möjligheten till djup framför den bredd som man hade kunnat få i en jämförande studie med mer än ett fall. Valet att studera dessa frågor just i förskoleklassens verksamhet hörde dels samman med att det är en relativt utforskad skolform och dels att det finns en brist av studier som specifikt studerat social ojämlikhet bland yngre barn i utbildningssystemet.

Det etnografiska fältarbetet genomfördes i förskoleklassen *Ekorren*, som är en del av Stenskolan som är belägen i landsbygdsorten Stenforsen i Stenforsen kommun i södra delen av Sverige. Kommunen har ca 10.000 invånare och själva tätorten Stenforsen har cirka 3000 invånare. Knappt en femtedel av kommunens befolkning har eftergymnasial utbildning och den genomsnittliga inkomstnivån ligger under riksgenomsnittet för både kvinnor och män. (SCB 2016). Tittar man närmare på andelen utrikes födda är denna siffra låg, cirka 15% av invånarna i Stenforsen kommun är födda utomlands.

På skolan går cirka 100 elever från förskoleklass till årskurs tre. Förskoleklassen *Ekorren* är en av två förskoleklasser på Stenskolan. I förskoleklassen går 19 barn, tio av dem är flickor och nio är pojkar. Alla barn i förskoleklassen bor mer eller mindre i närområdet. Huvudansvarig för verksamheten är förskolläraren Lotta, dessutom arbetar Ingrid i verksamheten som assistent åt ett av barnen. Ingrid hade en tillbakadragen roll i förskoleklassen och förekommer därmed inte nämnvärt i materialet.

Valet av undersökningsplats för etnografiska studier bör förstås som en process i flera steg. Urvalet i föreliggande studie

styrdes delvis av en önskan om att bredda perspektivet på barns livsvillkor i relation till geografisk hemvist. Valet av kommunen Stenforsen, där förskoleklassen *Ekorren* är belägen, kan således beskrivas som ett strategiskt urval utifrån rådande demografiska förutsättningar. Därtill påverkades urvalet, som alltid i etnografiska studier, av möjligheten till tillträde till fältet. Flera förskoleklasser i två olika demografiskt liknande kommuner fick förfrågan om att delta i studien, det var dock endast förskoleklassen *Ekorren*, som visade intresse av att delta. Frågan om tillträde spänner även över flera nivåer, i ett första skede utgjorde rektorn på skolan och förskolläraren Lotta viktiga nyckelpersoner eller s.k. gatekeepers för studiens genomförande då det var dessa personer som i praktiken gjorde studien möjlig (Hammersley och Atkinson 2007). Senare under studiens gång kom barnen i förskoleklassen och då framförallt vissa barn att utgöra mer betydelsefulla roller, då det var de som gav tillträde till det samspel som studien fokuserar.

Fältarbete

Etnografiska studier skapar förutsättningar att studera en pedagogisk praktik ur ett brett perspektiv med avsikt att beskriva och skapa mening av en social praktik (Hammersley och Atkinson 2007). Fältarbetet i *Ekorren* följde vad som brukar definieras som *periodisk tidsfas* (Jeffrey och Troman 2004). Detta innebar att förskoleklassen besöktes vid sammanlagt nio tillfällen under en sex-veckors period under våren 2016. Besöken fördelades i genomsnitt på två besöksdagar per vecka, förlagda till förskoleklassens schemalagda tid 8.00-13.00. Tillvägagångssättet med återkommande besök gav en flexibilitet till studiens utformning då antalet besök till stor del styrdes av analysens framåtskridande.

Det empiriska materialet består av observationer i fält, informella samtal, en längre intervju samt uppföljande frågor via mail. Intervjun genomfördes i anslutning till fältstudien under våren och utformades som en halvstrukturerad intervju utifrån tre olika teman. Mailkonversationen ägde rum under hösten 2016 och hade som syfte att återkoppla studiens resultat till förskolläraren Lotta för att på så vis kunna fördjupa och utveckla analysen av materialet. Totalt består konversationen av åtta mail där Lotta i ett inledande mail ombads att svara på några övergripande frågor kring materialet och kan således beskrivas som en form av halvstrukturerad mailintervju. Att genomföra en intervju via mail har begränsningar i fråga om möjlighet till att ställa följdfrågor och läsa av tonfall och kroppsspråk, dock vinner mailkonversationen praktiska fördelar genom att intervjuaren eller intervjuobjektet inte behöver befinna sig på samma plats. I denna studie ansågs innehållet i mailkonversationen vara av hög relevans för studiens syfte och för att ge en fördjupad förståelse av materialet och har därför tagits med i analysen. Observationer och samtal har dokumenterats med fältanteckningar medan intervjun har spelats in och transkriberats i sin helhet.

Teoretiska utgångspunkter

Analytiskt har föreliggande studie för avsikt att studera, förstå och tolka hur social ojämlikhet uttrycks och konstrueras inom ramen för förskoleklassens vardagliga praktik. Bourdieus (1998) teoretiska resonemang om social klass utgör i denna studie ett centralt verktyg för att förstå och tolka hur social ojämlikhet konstrueras i den dagliga praktiken i förskoleklassen. Enligt Bourdieu (1998) reproduceras olika gruppers livsvillkor och positioner, dvs. *sociala*

klass, i relation till grupperns olika kapital. Kapitalen är både abstrakta och materiella. Kapitalen omfattar olika aspekter såsom hälsa, utbildningsnivå, livsstil, dialekt och sociala nätverk. I föreliggande studie fokuseras ett av Bourdieus kapitalformer: det ekonomiska kapitalet. Det ekonomiska kapitalet utgör ett teoretiskt verktyg för att analysera hur olika barn blir positionerade utifrån deras materiella förutsättningar. I sammanhanget är också Skeggs (2002) teoretiska utgångspunkter väsentliga för studien. Det är genom att studera människors materiella resurser i vardagen som det skapas möjlighet att se och förstå hur social klass formeras och verkar på ett konkret plan i såväl människors vardagsliv som på ett vidare strukturellt plan på samhällsnivå, menar Skeggs: "class formation operates between abstract structures and concrete specifics of everyday life" (Skeggs 2004: 8). Skeggs talar också om social klass i termer av något som är "inrättat" på människors kroppar:

The disposition of entitlement is one of the most obvious ways that class is written on the body, as it can be read as rights, privilege, access to resources, cultural capital, self-authorization and propriety (Skeggs 2004: 152).

I föreliggande studie utgör barns olika materiella resurser, dvs. deras familjers ekonomiska kapital, ett viktigt verktyg för att förstå och tolka hur olika materiella resurser bidrar till hur social ojämlikhet görs i barns vardag i förskoleklassen.

Datamaterialet har analyserats tematiskt vilket innebär att transkripten gemensamt har lästs igenom och analyserats i flera steg. Genom detta tillvägagångssätt har återkommande mönster kunnat identifieras och ett antal avgränsade teman ut-

kristalliserats. Tre av dessa teman kommer att ligga till grund för hur resultatet presenteras och hur resultatdelen är organiserad. Resultatet är organiserat utifrån följande teman: 1) Frukt och matsäck, 2) Samlingens berättarstund samt 3) Förskoleklassen och den sociala ojämlikheten.

Förskoleklassen Ekorren

Vardagen i förskoleklassen Ekorren är uppbyggd kring en rad återkommande aktiviteter och rutiner. En vanlig dag inleds med att barnen kommer till förskoleklassen runt kl. 8.00. Dagen inleds alltid på skolgården där barnen samlas för en kort promenad i närområdet och går på led, två och två i bestämda par. När promenaden avslutats går barnen in i förskoleklassens lokaler och samlas för morgonsamling. På vägen in till morgonsamlingen lämnar barnen sin frukt eller fruktask/fruktpåse till förskolläraren Lotta som samlar ihop frukten i en korg. Morgonsamlingen inleds sedan med förskoleklassens välkomstsång och fortsätter sedan med en berättarstund då barnen får möjlighet att antingen visa något de tagit med sig hemifrån alternativt berätta om något de gjort på sin fritid. Under morgonsamlingen går Lotta även igenom dagens aktiviteter. När samlingen avslutats fortsätter dagen med ett arbetspass där barnen arbetar med någon aktuell uppgift vid sina arbetsbord. Arbetspasset följs av rast ute på gården. När barnen kommer in igen är det fruktstund, då barnens olika frukter delas ut av ett av barnen. Dagen fortsätter därefter med ytterligare ett arbetspass, lunch och en avslutande samling innan barnen antingen går hem eller fortsätter i fritidshemmets verksamhet.

Frukt och matsäck

En aktivitet som återkommer varje dag i förskoleklassens vardag är fruktstunden. När förmiddagsrasten är slut samlas barnen kring ett par bord i förskoleklassens lokaler. När alla barnen satt sig ner är det ett av barnen, idag Augusts, tur att dela ut frukten. Detta gör han genom att visa upp en frukt eller ask/påse och frågar vems den är:

Barnen har satt sig vid borden i köket. Det är ganska tyst. Ett av barnen, August, delar ut frukterna. Barnen väntar på att alla ska ha fått sin frukt, först då får de börja äta. Det är lite otålig stämning. Johan tar plastpåsen från sin frukt och formar den till en båt. "Titta Mikael en båt", säger Johan och skrattar till. "Nu får ni lugna ner er och vara lite tysta så ni hör August", säger Lotta. Minna får sitt äpple. Hon tar av klistermärket och ger det till Tommy som sätter det på sin tygpåse³. Amel tittar lite stött på när Tommy tar emot klistermärket. Flera av barnen har speciella påsar, eller askar till sin frukt. Amel har en låda med motiv från filmen *Bilar*. Idag har han med sig vindruvor. Amir som sitter mittemot får sin frukt av August, det är en brunfläckig banan i en återanvänd brödpåse (Fältanteckningar, köket, förskoleklassen Ekorren).

Flera av barnen har speciella påsar eller askar som frukten förvaras i. Askarna har exempelvis formen av ett äpple, en banan eller ett motiv från någon Disneyfilm. Variationen av olika fruktaskar ser ut att underlätta för August när han ska dela ut frukten, samtidigt riskerar förvaringen av frukten att bli ett utpekande av olika materiella resurser. Fruktaskarna utgör en tydlig kontrast till exempelvis den återanvända brödpåse som Amir återkommande förvarar sin medhavda frukt i. Exempelvis kostar en frukt-

ask med Disneymotiv betydligt mer än en återanvänd brödpåse. Det är inte bara hur frukten förvaras som hamnar i fokus under fruktstunden utan även själva frukten hamnar i dessa situationer i fokus, speciellt om någon har en ovanlig frukt med sig:

Fatima har ett äpple med sig idag. Minna har en stor burk full med vattenmelon. "Jag älskar melon", säger Karl som sitter bredvid Minna. /.../ Amir har med sig banan även idag och han har sin banan i samma återanvända brödpåse (Fältanteckningar, köket, förskoleklassen Ekorren).

Att ha med sig en speciell sorts frukt kan liksom att ha en särskild fruktask tänkas utgöra en möjlighet för barnen att få uppmärksamhet av de andra barnen vilket kan få betydelse för deras status och sociala position i gruppen. Själva uppvisandet av frukten och fruktaskarna inför barnen i förskoleklassen kan också ses vara uttryck för *hur* materiella resurser ges ett symboliskt värde i barngruppen genom att frukten eller fruktasken lyfts fram som något värdefullt att visa upp.

Ytterligare aktiviteter då barnen förväntas ta med något ätbart hemifrån är när förskoleklassen ska på utflykt i skogen. Förskoleklassen Ekorren är på utflykt i skogen varannan vecka och dessa brukar omfattas av olika gemensamma aktiviteter och fri lek. I samband med att den medhavda matsäcken ska ätas samlas barnen gemensamt. Både inför kommande utflykt och under själva utflykterna noterades att barnen ingående samtalade om vilken fika⁴ de skulle ta med sig eller hade med sig, vilket kan ses vara uttryck för att den medhavda fikan var symboliskt viktig för barnen. Vid ett utflyktstillfälle sitter några av flickorna på en stubbe och diskuterar sina medhavda matsäckar:

En av flickorna har riskex med sig. Det uppstår en byteshandel och Felicia byter till sig ett kex mot en halv smörgås. Hon försöker byta till sig ett kex till mot ett halvt äpple. Det pratas mycket om vilket fika man har med sig en diskussion som började redan i ledet på vägen till skogen (Fältanteckningar, skogen).

Emellertid är det inte alla barn i förskoleklassen Ekorren som har möjlighet att delta i diskussioner eller i byteshandel likt den beskriven i exemplet ovan. Dessa barn får istället förlita sig på en välvillig kompis som erbjuder något att äta eller dricka:

Alex sitter själv vid kojan. De flesta pojkarna som satt där tidigare har börjat leka en jagelek runt en stor grop. I samband med denna observation berättar Alex [för observatören] att han fick lite varm choklad av en kompis: "För jag hade inget fika. Bara ett äpple. Jag sa till pappa att jag ville ha smörgås och saft men fick inte", säger han lite ledset (Fältanteckningar, skogen).

I fallet med Alex som belysts ovan framgår det hur materiella skillnader mellan barnens tillgångar kan få känslomässiga effekter. Alex uttrycker ledsamhet över att han inte fick med sig det han hade önskat av sin pappa och han är uppenbart påverkad av hela situationen. Situationer likt denna kan relateras till tidigare studier som lyft fram hur exempelvis utflykter i skola och förskola riskerar att förstärka känslan av stigmatisering för de barn som inte har möjlighet att ta med sig matsäck (Näsman 2012; Odenbring 2018b).

Inför varje nytt läsår har just frågan om medhavd frukt och matsäck föranlett diskussioner under föräldramötena, så även med förskoleklassen Ekorrens vårdnads-

havare. I slutändan hänvisade emellertid personalen till att förskoleklassen inte har tillräckligt bra ekonomi för att bjuda barnen på frukt eller fika:

Vi tar upp detta som en punkt på vårt första föräldramöte, vi frågar vad föräldrarna tycker är relevant. I denna barngrupp tyckte föräldrarna att barnen bör ha ett litet mellanmål på förmiddagen. Vi bestämde samtidigt att barnen FÅR ta med sig nyttig fika. Man får självklart nöja sig med frukt när vi går till skogen (Mailkonversation med Lotta).

Lotta lyfter fram att såväl frukten som matsäcken vid utflykter sker på frivillig basis och pekar på att vårdnadshavare har varit delaktiga i beslutet. Den av Lotta uttryckta frivilligheten med att barnen behöver ta med sig frukt till fruktstunden eller matsäck till utflykterna kan ses vara uttryck för ett socialt obligatorium, i och med att detta både är en del av förskoleklassens rutiner och att detta utgör en del av det som förväntas av barnen och deras vårdnadshavare (jfr. Näsman 2012).

Samlingens berättarstund

En annan återkommande rutin i förskoleklassen Ekorrens vardag var berättarstunden som hölls under varje morgonsamling. Under morgonsamlingens berättarstund fick de barn som ville möjlighet att antingen berätta om något de gjort eller berätta om någon sak som de tagit med sig. Den medhavda saken visades alltid upp för de andra barnen i gruppen:

Samlingen fortsätter med en berättarstund då barnen får visa något eller berätta om något de vill dela med sig av. Adnan berättar att han har tappat en tand, vilket uppmärksammas genom att Lotta

sätter upp en papperstand på en tavla på väggen, tillsammans räknar de hur många tänder Adnan har tappat. Fatima som räckt upp handen länge får ordet, hon visar en glittrig penna hon tagit med sig hemifrån. "Vilken fin penna", säger Lotta. När turen kommer till Johanna berättar hon stolt att på fredag ska hon åka med sin husvagn till kusten. "Åh vad roligt du ska ha det", säger Lotta. "Du hittar alltid på roliga saker." Det blir Karls tur och han berättar att han har en studsmatta [trampolin] hos sin pappa men att han bor hos sin mamma denna vecka. Mikael säger rakt ut att han inte visste om att Karl har en studsmatta och Lotta undrar förvånat hur han har missat att se det. Därefter berättar Tommy att han har beställt en pärm till sina fotbolls-kort "Så bra då får du ordning", säger Lotta. (Fältanteckningar, stora rummet, förskoleklassen Ekorren).

Ovanstående exempel från en samling i förskoleklassen Ekorren visar hur barnens egna erfarenheter och tillgångar spelar en central roll i samlingen. Barnens berättelser rör sig kring till synes vardagliga ämnen: Adnan har tappat en tand, Fatima visar en glittrig penna som hon är stolt över och Karl berättar att han har en studsmatta. Genom att varje dag lyfta fram barnens egna medhavda saker eller berättelser om vad de gjort på fritiden skapas en situation där olika tillgångar erkänns olika värde. Barnens berättelser under samlingen vittnar om vad som anses vara viktigt och intressant att prata om, men också vad faktiskt uppmärksammas i gruppen, vilket var något som observerades vid ett flertal tillfällen under morgonsamlingen:

Felicia visar upp en stor brun nalle som får endast ett par sekunders uppmärk-

samhet, för sen är det Johans tur. Johan tar fram en leksaksorm som han hållit bakom ryggen. "Oj, en orm, vad häftigt", säger Lotta. Några andra barn säger att de också har ormar hemma. Lotta berättar att hon har en orm och så börjar en diskussion om de ska ta med ormarna till Ekorren nästa vecka. Felicia ser lite ledsen ut. (Fältanteckningar, stora rummet, förskoleklassen Ekorren).

Den nalle som Felicia tagit med sig får ingen nämnvärd uppmärksamhet under samlingen, däremot får Johans medhavda leksaksorm desto mer uppmärksamhet både av de andra barnen och av Lotta. Även om det som visas upp under samlingen inte alltid är något som kan förknippas med en viss ekonomisk tillgång fick vissa saker betydligt större uppmärksamhet än andra av gruppen, som exempelvis vid ett tillfälle då Noor visar upp en leksak från McDonalds:

Noor visar upp två plastfigurer från filmen Minioner. "Å, nu måste jag bara se. Vilken är Stuart? Är det den?", säger Lotta och pekar på den ena figuren. "Jaa", svarar flera barn. "Och då är detta Bob? Oj, vad jag har lärt mig mycket av er", säger Lotta. Var har du fått dem ifrån? På McDonalds? Noor nickar. Flera andra barn berättar att de också har likadana Minioner hemma (Fältanteckningar, stora rummet, förskoleklassen Ekorren).

Gratisleksakerna från McDonalds kan ses som ett exempel på hur något utan direkt ekonomiskt värde ändå förefaller få ett högt symboliskt värde bland barnen. När Noor visar sina Minioner vill flera andra barn direkt säga att de också har sådana hemma vilket tyder på att dessa leksaker och kanske även erfarenheten av att äta

på McDonalds är socialt viktigt för barnen i förskoleklassen Ekorren. Samtidigt kan man reflektera över hur gratis dessa leksaker egentligen är. Närmaste McDonalds ligger cirka 30 minuters bilfärd bort, vilket både kräver tillgång till bil och de ekonomiska förutsättningarna att köpa maten. Att ha något att visa upp, alternativt något spännande att berätta om blir i detta fall direkt avgörande för barnens möjligheter att vara delaktiga i samlingen vilket pekar på hur tillgången till olika resurser, speciellt de som ges ett symboliskt värde av andra kan påverka barns sociala relationer och positioner i en grupp. Samtidigt visar barnens olika berättelser och utsagor under morgonsamlingarna på att det verkar finnas förväntningar på att man ska ha gjort något roligt eller speciellt på sin fritid, vilket riskerar att skapa social press på de barn som redan är socialt stigmatiserade och inte har möjlighet att göra något särskilt när de är lediga (jfr. Näsman 2012).

Förskoleklassen och den sociala ojämlikheten

Barnens olika uppväxtvillkor och sociala bakgrund och hur dessa förhållanden eventuellt påverkar barns vardag i förskoleklassen visade sig inte vara en fråga som nämnvärt diskuterades bland personalen i Ekorren. Förskolläraren Lotta beskrev att de sociala skillnaderna inte var särskilt märkbara i förskoleklassen eller i samhället Stenforsen och att detta är anledningen till att dessa frågor inte direkt diskuteras aktivt: "Vi har väl inga stora klassklyftor här i Stenforsen. För mig är dessa frågor ganska främmande då jag inte ser att barnen behandlas olika utifrån klass i förskoleklassen. /.../. Men kanske detta beror på att vi inte arbetar i något område med stora klasskillnader" (Mailkonversation med Lotta). Lotta resonerade vidare rörande

klasskillnader och gjorde en jämförelse med närmaste större stad, Björnholm, där det enligt henne är betydligt större och uppenbara sociala klyftor: "Det jag menar är att klasskillnaderna i Stenforsen är långt ifrån dem i Björnholm med fina områden, mer högutbildade, större klyftor vad gäller boende".

- Resultaten i denna studie kan däremot säga något om hur social ojämlikhet och social klass kan reproduceras och konstrueras i barns vardag i en enskild förskoleklass.

Av samtalen att döma förefaller det samtidigt finnas en ambivalens kring frågor som rör barnens sociala bakgrund och uppväxtvillkor:

Jag upplever ju inte, att det märks i förskoleklassen, vad det är för klasskillnad på barnen och jag hoppas aldrig att jag utstrålar någonting där heller för det är ju alla klasser i förskoleklassen om man säger så. Vi har ju såna som har det jättebra ställt och jättehöga utbildningar och så och sen har vi de nyanlända och de har inte något jobb. Så att visst är det klasskillnader (Mailkonversation med Lotta).

I extraktet ovan uttrycker Lotta att klasskillnader är osynliga i barngruppen, samtidigt uttrycker hon en medvetenhet om barnens olika sociala bakgrund då hon talar om familjernas olika utbildningsnivå och ekonomiska förutsättningar. Under de återkommande samtalen med Lotta framgår det att frågan om barnens olika sociala hemförhållanden även börjat väcka diskussion i lärarlaget: "Ju mer vi diskuterade desto mer inser vi att detta även är ett ämne för lilla Stenforsen. Nu om någonsin

med alla inflyttningar [flyktingfamiljer]". I sammanhanget är det specifikt flyktingfamiljernas utsatthet som personalen talade om, det framgår emellertid inte om de också berörde andra utsatta familjer i sina diskussioner.

Att frågor om social ojämlikhet och arbetet med dessa frågor i princip är frånvarande i förskoleklassens dagliga verksamhet hör möjligen samman med personalens uppfattning och bild av Stenforsen som ett socialt homogent samhälle och att alla barnen i verksamheten därmed behandlas lika. Liknande resonemang fann Andishmand (2017) i sin etnografiska studie av fritidshem i olika socioekonomiska områden. På det fritidshem som var beläget på landsbygden beskrev personalen elevsammansättningen som homogen både utifrån social och etnisk bakgrund och som en av pedagogerna uttryckte det: "Här är alla ganska lika och lever ganska lika liv" (Andishmand 2017: 131). Samtidigt finns det en risk att denna välvilliga strävan att behandla alla lika riskera att uppfattas som likgiltighet från de utsatta barnens sida, vilket kan resultera i att spä på denna grupps barns känsla av utanförskap (jfr. Fernqvist 2013; Näsman 2012).

Diskussion

Fokus för denna studie har varit att studera hur social ojämlikhet konstrueras i förskoleklassen Ekorrens dagliga praktik. Teoretiskt har studien utgått från en förståelse av social ojämlikhet som något som görs genom att skillnader i olika sammanhang synliggörs, uttrycks och värderas i den dagliga praktikens rutiner och aktiviteter samt i barnens interaktion med varandra.

Resultatet har presenterats utifrån tre huvudteman. Det första temat berörde de återkommande aktiviteterna: fruktstun-

den och utflykterna och de rutiner som omgärdar dessa aktiviteter. Den dagliga fruktstunden följer särskilda rutiner som innebär att den medhavda frukten visas upp och delas ut inför hela barngruppen. I samband med denna aktivitet framträder flera aspekter där vi kan tala om *klassmärkt* barndom. Vilken typ av frukt barnen har med sig, hur färsk frukten är samt hur frukten förvaras blir ett tydligt synliggörande av barnens och deras familjers ekonomiska situation och därmed familjens ekonomiska kapital (Bourdieu 1998). Frukten blir också ett samtalsämne barnen sinsemellan vilket innebär att frukten också får en symbolisk innebörd.

Tidigare studier pekar på att ekonomisk utsatthet på många sätt är befast med känslor av skam och skuld hos de barn som lever under dylika förhållanden (Fernqvist 2013; Harju 2013). Att behöva ta med frukt till förskoleklassen eller skolan varje dag, eller matsäck till utflykter, innebär dessutom en stor ekonomisk press för resurs-svaga familjer (Harju och Thorød 2011; Odenbring 2018b). Den kritiska frågan som också bör ställas i sammanhanget är huruvida berörda vårdnadshavare i förskoleklassen Ekorren upplever utgifterna som obetydliga och att frukten till fruktstunden och fiket till utflykterna sker på frivillig basis såsom det är fastställt i svensk Skollag (SFS 2010:800) och som det beskrivs av förskolläraren Lotta i intervjumaterialet.

Studiens andra tema berörde samlingens berättarstund. Vid detta återkommande inslag under morgonsamlingen visar barnen upp en medhavd sak eller berättar om någon aktivitet de ägnat sig åt under fritiden. Vilken typ av medhavd sak eller aktivitet barnen refererar till kan anknytas till barnens och deras familjers ekonomiska förutsättningar. Även symboliskt får barnens tal om olika typer av aktiviteter

och uppvisande av specifika privata saker i förskoleklassen en betydande roll för vem och vad som uppmärksammas (jfr. Fernqvist 2013). Att vara det barn som inte har möjlighet att ta med sig något till samlingen eller att den medhavda saken inte ges något symboliskt värde av de andra barnen i gruppen kan för det enskilda barnet innebära att känslan av utanförskap och stigmatisering förstärks.

Analyserna av samtalen med Lotta, som är huvudansvarig för Ekorren, pekar på att social ojämlikhet mer eller mindre är en icke-fråga för Ekorrens verksamhet. Barngruppen beskrivs som socialt homogen och det finns också en uppfattning om att alla barn behandlas lika. Uppfattningen att alla barn behandlas lika riskerar emellertid att osynliggöra de barn som faktiskt behöver stöd (jfr. Fernqvist 2013). Samtidigt verkar de återkommande intervjuerna med Lotta skapat en viss ökad medvetenhet om barns olika hemförhållanden i och med att frågan så smått börjat diskuteras i lärarlaget.

Med tanke på att denna studie är en fallstudie av ett enskilt fall kan givetvis inga generella slutsatser dras rörande social ojämlikhet i förskoleklassen, detta är å andra sidan inte heller denna studies intention. Resultaten i denna studie kan däremot säga något om hur social ojämlikhet och social klass kan reproduceras och konstrueras i barns vardag i en enskild förskoleklass. Intressant att notera i sammanhanget är också att det är förbluffande få nordiska studier inom forskningsfältet *Early Childhood Education* som har fokuserat frågor rörande social ojämlikhet i den pedagogiska praktiken. De existerande studier som finns i dagsläget är framför allt studier som baseras på intervjuer. Föreliggande studie kan därför ses som ett viktigt empiriskt bidrag till forskningsfältet, då den visar på återkommande mönster i förskoleklassens

praktik. Metodologiskt utgör studien också ett viktigt bidrag då den är en av få etnografiska studien med fokus på frågor rörande social ojämlikhet i förskoleklassen. Fler etnografiska studier rörande frågor om social

ojämlikhet skulle därför vara ett bra sätt att öka kunskapen om hur social ojämlikhet på olika sätt framträder i den dagliga praktiken. Detta skulle vara värdefullt för såväl redan verksamma som för blivande förskollärare.

Noter

¹ Författarordning i bokstavsordning.

² Från och med höstterminen 2018 är förskoleklassen obligatorisk i Sverige.

³ En mindre förvaringspåse i tyg som Tommy förvarar sin frukt i.

⁴ I *Svenska Akademiens* ordlista förklaras fika med kaffedrickande. Fika är ett begrepp i det svenska språket vilket i vardagssammanhang vanligen används som samlingsnamn för att just dricka kaffe. Detta begrepp används även i vidare sammanhang än så. I denna studie refererar fika till ett mellanmål bestående av exempelvis, pannkakor, smörgåsar och varm choklad, eller en yoghurt.

Referenser

- Andishmand, A. 2017. *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. och Sernhede, O. 2011. From learning to labor to learning for marginality. *British Journal for Sociology of Education* 32(2): 257–274.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical Reason. On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., och Perry, B. 2009. Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7(3): 283–298.
- Fernqvist, S. 2013. Joining in on different terms – Dealing with poverty in school and among "peers". *Young* 21(2): 155–171.
- Fernqvist, S. 2012. Barns strategier och ekonomisk utsatthet – knappa resurser som utgångspunkt för en förhandling av positionerna i familjen. *Sociologisk Forskning* 49(3): 173–188.
- Hammersley, M. och Atkinson, P. 2007. *Ethnography: Principles in Practice* (Tredje upplagan.). Routledge: London.
- Harju, A. 2013. Skola och föräldrar med knapp ekonomi. I: A. Harju och I. Tallberg Broman, red. *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur: 107–120.
- Harju, A. och Thorød, A. B. 2011. Child poverty in a Scandinavian Welfare Context – From children's point of view. *Child Indicator Research* 4: 283–299.
- Jeffrey, B och Troman, G. 2004. Time for ethnography. *British Educational Research Journal* 30(4): 535–548.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkley: University of California Press.
- Lareau, A. 2000. Social class and the daily lives of children. A study from the United States. *Childhood* 7(2): 155–171.
- Lund, S. 2012. Bostadsområde, klasserfarenheter och fritidspraktiker. I: L. Aarsand och P. Aarand, red. *Familjeliv och lärande*. Lund: Studentlitteratur: 225–243.
- Näsman, E. 2012. *Barnfattigdom – om bemötande och metoder ur ett barnperspektiv*. Stockholm: Gothia Förlag.

- Odenbring, Y. 2018a. Childhood, free time and everyday lives: comparing children's views in Sweden and the United States. *Early Child Development and Care* 188(8): 1124–1132.
- Odenbring, Y. 2018b. The daily life and reality behind child poverty in Sweden: Children's and adolescents' voices. *Child Research Indicators*. Publicerad online (ahead of print), 19 maj, 2018. DOI: 10.1007/s12187-018-9558-z.
- Odenbring, Y. 2017. Barn av vår tid. Barns berättelser om sin reglerade vardag. *Barn* 4: 9–20.
- Odenbring, Y., Lunneblad, J. och Hellman, A. 2017. I småstadens marginal: berättelser om en skolas integrationsarbete i en socialt utsatt stadsdel. *Paideia* 14: 51–60.
- Olsen, B. 2009. *Når pædagogikken bringer mennesker sammen*. Viborg: VIA/Systime.
- Palludan, C. 2005. *Børnhaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Persson, S. 2014. Förskolan och social ojämlikhet. I: O. Sernhede och I. Tallberg Broman, red. *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber: 94–111.
- Sandell, A. och Nyrén, L. 2013. Likvärdighet i förskolan? I: A. Harju och I. Tallberg Broman, red. *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur: 229–243.
- SCB. 2016. *Sverige i siffror*. Hämtad: 2016-04-05. Från: <http://www.sverigeisiffror.scb.se>
- Sernhede, O., red. 2011. *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktion av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O. och Tallberg Broman, I. 2014. Inledning. I: O. Sernhede och I. Tallberg Broman, red. *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber: 9–18.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Skeggs, B. 2004. *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Skeggs, B. 2002. *Formations of Class and Gender. Becoming respectable*. London: Sage.
- Skolverket, 2015. *Barn, verksamheter, elever och kursdeltagare, del 1. Sveriges officiella statistik om förskola, annan pedagogisk verksamhet, skola och vuxenutbildning*. (Rapport 429). Stockholm: Skolverket.
- Stefansen, K. 2012. Små barns livsverdner: klassespesifikke erfaringsrom? *Nordisk Barnehageforskning* 5(8): 1–13.
- Tomanović, S. 2004. Family Habitus as the cultural context for childhood. *Childhood* 11(3): 339–360.
- Vallberg Roth, A. och Månsson, A. 2009. Regulated childhood: Equivalence with variation. *Early Years* 29(2):177–190.
- Vetenskapsrådet. 2011. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wacquant, L.J.D. 2008. *Urban Outcasts: a Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press.

Lina Alm har en masterexamen i barn- och ungdomsvetenskap och är verksam som förskollärare i en mångkulturell stadsdel i Göteborg. Alm har i sina studier framförallt intresserat sig för frågor som rör social rättvisa i utbildningssystemets yngre åldrar. Särskilt fokus har riktats mot hur sociala strukturer såsom social klass och genus påverkar yngre barns uppväxtvillkor samt mot hur dessa strukturer konstrueras och reproduceras i barns vardag.

Lina Alm, Göteborg, Sverige. Email: lina.alm@forskola.goteborg.se

Ylva Odenbring är fil.dr. och docent i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet. Odenbrings forskningsintressen rör frågor relaterade till jämställd-

het och jämlikhet i förskola, förskoleklass och skola. Framför allt studerar Odenbring frågor som rör genus och social klass inom olika utbildningsformer. Hennes forskning är publicerad i en rad olika internationella tidskrifter, som till exempel: *Early Child Development and Care*; *Ethnography and Education* och *The Urban Review*. Därtill är hon författare till läroboken *Barns könade vardag. Om (o)jämsliddhet i förskola, förskoleklass och skola* (2014 Liber).

Ylva Odenbring, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. Email: ylva.odenbring@gu.se

Fagfellevurdert artikkel.

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget

Ann-Katrin Perselli och Assar Hörnell

Sammanfattning

I denna artikel presenteras en kvalitativ studie med syfte att analysera och beskriva fritidspedagogers förståelse för hur fritidshem och dess verksamhet kompletterar skolan i Sverige. Studien baseras på skriftliga kommentarssvar i en nationell webbenkät som 2013 skickades till fritidspedagoger vid svenska fritidshem. Analys och tolkning av enkätsvaren genomfördes med en kvalitativ ansats och innehållsanalys som metod. Som stöd under analysarbetet användes NVivo 10. Analysen genererade fyra kategorier som beskriver fritidspedagogers förståelser för fritidshemmets kompletteringsuppdrag: *Att samverka*, *Att arbeta i klass*, *Att praktiskt tillämpa* och *Att erbjuda det skolan saknar*. Studien visar att det finns olika förståelser av uppdragets innebörd. Dessa kan knytas till uppfattningar om fritidspedagogernas profession och handlingsutrymme.

Leisure-time teachers' understanding of the complementary mission

Abstract

This article presents a Swedish study with the aim to analyse and describe leisure-time teachers' understanding of the leisure-time centres' public function to complement the school with its activities. The study is based on answers on an open question in a national web survey. The web survey was in 2013 sent to leisure-time teachers at all leisure-time centres in Sweden. The survey answers were analysed and interpreted through a qualitative approach, using content analysis as a method. To support the analysis NVivo 10 was used. The analysis shows that the leisure-time teachers give expression to understand the leisure-time centres' public function to complement the school in four different ways. These ways are in the article presented as these four categories: *Collaborating*, *Working in class*, *Practical applications* and *Offering what the school lacks*. The results of the study show that there are different understandings of the meaning of the mission. These can be linked to perceptions of the leisure-time teachers' profession and professional discretion.

Inledning

Fritidshemmets uppdrag har förändrats över tid från att komplettera barns hem socialt och kulturellt till att vara en del av skolan och komplettera skolans undervisning

av elever, och samtidigt erbjuda rekreation och meningsfull fritid (Rohlin 2001; SFS 2010:800). Detta uppdrag beskrevs första gången som att fritidshemmet "ska vara ett komplement till hemmet och till barnens sociala och kulturella miljö i övrigt" (Soci-

alstyrelsen 1988: 22). De förändringar som har genomförts i fritidshemmets uppdrag har som grund de stora förändringar som genomförts i skolsystemet under de senaste decennierna. När fritidshemmet 1997–98 genom en reform överfördes från sin dåvarande huvudman Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet, med Skolverket som tillsynsmyndighet (Rohlin 2012), ändrades även fritidshemmets uppdrag. Det nya uppdraget sätter fokus både på undervisning och omsorg genom att betona elevens lärande och meningsfulla fritid. Enligt skollagen utgörs uppdraget av att:

Fritidshemmet kompletterar utbildningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och särskilda utbildningsformer som skolplikt kan fullgöras i. Fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. (SFS 2010:800 kap. 14, § 2)

Uppdragets nya fokus på skola och undervisning förtydligas även när diskursen förändras, t.ex. används ordet "elever" i stället för som i tidigare styrdokument "barn" (se ex. Socialstyrelsen 1988). I nya styrdokument används inte "pedagogisk verksamhet" längre, den nya formuleringen utgörs av "undervisning" (se ex. Skolverket 2016: kap. 4). Mot denna bakgrund syftar denna studie till att bidra med kunskap om hur fritidspedagoger tolkar och förstår fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan. Följande frågeställningar besvaras: Hur beskriver fritidspedagoger fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan? Vilka

förståelser av fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan kommer till uttryck?

- Men det finns även studier som visar att fritidspedagoger i sin strävan oavsiktligt motarbetar uppdraget.

I artikeln används 'fritidspedagog' för de två professionstitlarna fritidspedagog och grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem.

Bakgrund

När det gäller litteratur som behandlar fritidshemmets uppdrag att komplettera förskoleklassen och andra skolformer för elever kan vi urskilja två riktningar i förståelsen av kompletteringsuppdraget. I den ena riktningen är det fritidshemmets pedagogiska och didaktiska verksamhet, som framställs som komplettering till skolan. Klerfelt (1999) lyfter exempelvis fram fritidshemmets möjligheter att genomföra autentiska aktiviteter och situationsbundet lärande i sin ofta informellt strukturerade lärmiljö. Ofta är eleverna själva medskapare till de olika former av lärandesituationer som ett fritidshem kan erbjuda (Klerfelt 1999). När Hansen Orwehag (2015) senare problematiserar fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan finner hon att uppdraget innehåller aspekter såsom: att ge barn rekreation och avkoppling från skolan, att stödja och att stödja och väva samman barns liv och lärande utanför skolan med det som sker i skolan. Beskrivningarna i dessa två texter indikerar att det är innehållet i fritidshemmets pedagogiska verksamhet som utgör komplettering av skolan, i synnerhet då den utgår från elevens behov och intressen.

Den andra riktningen i litteraturen lyfter fram fritidspedagogers yrkesroll, arbetsuppgifter och kunskaper som komplettering till skolan. När fritidshemmen växte fram under 1960-talet saknades tydliga direktiv från staten och kommunerna om hur verksamheten skulle bedrivas (Andersson 2013). Både SIA-utredningen (SOU 1974:53) och *Läroplan för grundskolan* (Lgr 80) (Skolöverstyrelsen 1980) fick inflytande, vilket ledde till att fritidspedagogernas arbetsuppgifter började införlivas i skolan under 1980-talet. Utbildningen för fritidspedagoger har omstöpts upprepade gånger som tillsammans med oklara professionstitlar snarare har förstärkt den otydliga bilden av vilka kunskaper och kompetenser som utbildningen resulterat i (Andersson 2013).

Fritidshemmets pedagogiska och didaktiska verksamhet

Fritidshemmets aktiviteter kan enligt Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) liknas vid "hållplatser" i den dagliga verksamheten. Vid dessa hållplatser skriver författarna att den dagliga sociala samvaron mellan barn och fritidspedagoger formas i mötet genom utbyte av tankar, samtal och göranden. Aktiviteterna utgår ofta från en planerad startpunkt, men utvecklas därefter efter barnens idéer och intressen i ett improviserat handlingsflöde. Saars m.fl. (2012) studie visar att fritidshemmets verksamhet är öppen och flexibel inför barnens idéer och förhandlingar. Författarna argumenterar för att den pedagogik som bedrivs i fritidshem öppnar för kunskapsmöjligheter i den dagliga verksamheten, ett lärande där nyfikenhet och alla sinnen involveras. Den pedagogik tar sig uttryck i fritidspedagogernas tillåtande hållning till föränderlighet i verksamhetens aktiviteter som både eleverna och de själva deltar i. På så sätt särskiljer sig fritidshemmets pedagogik från

den pedagogik med förutbestämda kunskapsmål som vanligtvis bedrivs i skolor, skriver Saar m.fl. (2012).

Flera studier visar att fritidspedagoger anstränger sig för att uppfylla uppdraget att komplettera skolan genom att planera ett varierat utbud av aktiviteter i verksamheten (Andersson 2013; Dahl och Karlsudd 2015; Lindström 2012). Men det finns även studier som visar att fritidspedagoger i sin strävan oavsiktligt motarbetar uppdraget. När det exempelvis gäller arbetet med demokratifrågor och barns delaktighet i fritidshemmets verksamhet skriver Närvänen och Elvstrand (2015) att det finns en vaghet i styrdokumentet som kan få inverkan på hur uppdraget att komplettera skolan genomförs. Vagheten i styrdokumentet ger utrymme för fritidspedagoger att förstå och tolka barns delaktighet på olika sätt. De befarar att frånvaro av en gemensam syn på barns delaktighet kan leda till oenighet i arbetslaget. Det skulle kunna få som konsekvens att barns möjligheter till delaktighet i verksamhetens aktiviteter helt enkelt förhindras (Närvänen och Elvstrand 2015). På liknande sätt påpekar Haglund (2015) att de aktiviteter som ofta erbjuds på fritidshem bestäms av personalen utifrån en kvalitetsaspekt om vad som är en "god" aktivitet. Även om barnen har möjlighet att frivilligt välja aktiviteter, anser Haglund (2015) att barns reella inflytande i verksamheten ofta saknas.

Fritidspedagogers profession och arbetsuppgifter

Fritidshemmets verksamhet har sedan 1990-talet förändrats i takt med en rad stora reformer. Bland dessa kan nämnas införandet av den samlade skoldagen, en ny huvudman tillsattes genom överföringen av fritidshemmen från Socialstyrelsen till Skolverket, och ny utbildning som

utbildar fritidspedagoger till grundlärare med inriktning mot fritidshem (Andersson 2013). Genom den nya lärarutbildningen som sjuösattes 2011 avslutade statsmakten en 50-årig diskussion om fritidspedagogens yrkesroll i och med att de nya grundlärarna med inriktning mot fritidshem även blev behöriga lärare i ett praktiskt-estetiskt ämne (Anderson 2013). I Anderssons (2013) genomlysning av fritidspedagogers arbetsuppgifter framgår att deras undervisning kan förstås som en del i fritidshemmets komplettering av skolan. Utöver de estetiska och praktiska ämnen som fritidspedagoger har i sin lärarkompetens ges de ofta ansvar för att utveckla elevers kunskaper i socialt samspel och värdegrundsfrågor, ämnen som är en betydande del i det traditionella fritidspedagogiska arbets- och förhållningssättet (Andersson 2013).

Andersson (2013) ser i sin studie att arbetssätt och pedagogik vanligtvis skiljer sig åt mellan fritidshemmet och skolan. Hon uppmärksammar att för att kunna hantera övergången mellan de olika pedagogikerna använder fritidspedagogerna olika strategier. Fritidspedagoger anpassar sig och anammar ett skolpedagogiskt arbetssätt, dvs. att det sker en skolifiering av arbetssättet (Andersson 2014; Haglund 2016; Saars m.fl. 2012). Det får som konsekvens att fritidspedagogers anpassning till skolans pedagogik gör det lättare för dem att bli accepterade av klasslärare och deras samverkan fungerar smidigare.

I Närvärens och Elvstrands (2014) studie pekar resultatet tvärt om på en rörelse bort från skolifiering, fritidspedagoger strävar efter att tydliggöra fritidshemmets kultur och identitet. Studien visar att fritidspedagogerna har behov av att synliggöra sin professionsspecifika kompetens och särart i relation till skolan, dvs. att fritidspedagogik utgör ett särskilt arbets-, och förhåll-

ningssätt till elever som skiljer sig från skolans pedagogik. Behovet kommer sig av att fritidspedagoger upplever att deras arbetsuppgifter i skolan allt oftare planeras och beslutas av klasslärare. Denna styrning av arbetsuppgifterna uppfattar fritidspedagoger som en reducering av yrkesrollen till lärarassistent och att deras fritidspedagogiska kompetens inte tas i bruk (Närvärens och Elvstrand 2014). Även Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2015) konstaterar att fritidspedagogers yrkesroll fortfarande är otydlig och ger dem låg status i skolan. Det visar sig bland annat i de förutsättningar och arbetsuppgifter fritidspedagogerna tilldelas i skolan (Hjalmarsson och Löfdahl Hultman 2015).

Dahls och Karlsudds (2015) intervjustudie med erfarna fritidspedagoger visar tvärtom att de upplever flera positiva faktorer inom professionen även om förändringstrycket är stort. Kärnan i yrkesrollen, kunskapen och det professionsspecifika pedagogiska arbets- och förhållningssättet, har fritidspedagogerna behållit genom åren. Det framgår av Dahls och Karlsudds artikel att fritidspedagogerna strävar efter att behålla det fritidspedagogiska arbetssättet gentemot skolan, den utgör en pedagogisk grund för deras arbete. Vidare skriver Dahl och Karlsudd (2015) att den sociala kontexten i form av väl fungerade arbetslag också har betydelse för hur fritidspedagogerna kan hantera förändringarna.

Fritidspedagogers balansgång synliggörs även i Haglunds (2016) studie som visar att den traditionella fritidspedagogiska professionen och fritidshemmets särart utmanas när statens utbildningspolitik styr fritidspedagogers utbildning och arbetsuppgifter mot skolan. Denna förändrade och delvis nya profession beskriver Ackesjö, Nordäng och Lindqvist (2016) som en hybridprofession, dvs. en ny

profession som försöker förena både fritidspedagogens och lärarens professionsidentiteter inom en och samma profession.

Profession – identitet – handlingsutrymme

I likhet med andra lärare och professioner utvecklar fritidspedagoger en professionell och personlig kunskap – lärarkunskap – i takt med att erfarenheter av lärararbetet ökar. Lärararbete innebär att utöver planering och genomförande av undervisning ingår även relationsarbete med elever, föräldrar och kollegor, administrativa uppgifter m.m. Enligt Selander (2006: 58) skapas denna lärarkunskap i lärares handlingar, samverkan, omdöme och reflektioner. Parding (2010) påpekar att det därför är nödvändigt att lärare ges utrymme att handla och använda sitt omdöme i samverkan med andra.

En persons identitet brukar beskrivas som att den formas av hennes upplevelser och erfarenheter under hela livet. Identitet handlar om vem hon är och vem hon vill vara. Professionsidentitet och professionell identitet bygger bägge på yrkesutövarens personliga identitet. Heggen (2008: 321) skriver att kvalificera sig inom en profession handlar om att "identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon", samt att "identifisere seg sjølv som profesjonell utøvar i dette feltet".

Begreppet 'professionsidentitet' handlar om hur människor identifierar sig med den egna professionen. Heggen (2008) definierar professionsidentitet som ett exempel på kollektiv identitet. Kollektiv identitet kan knytas till grupper, verksamhet, etnicitet, ideologi, profession mm. och kännetecknas av att individen känner igen sig och upplever tillhörighet till en grupp, men utan att ge avkall på sin individuella identitet. En-

ligt Heggen kan den kollektiva identiteten definieras inom gruppen som en 'gruppidentitet'. När gruppen definieras av andra utomstående kan denna definition ses som en 'kategori'. Denna definiering handlar om att skapa ett 'vi' och ett 'dem'. Inom en profession kan t.ex. yrkesverksamma sluta upp bakom mål och arbetssätt som då ofta leder till en förstärkning av professionsidentiteten i relation till andra professioner (Heggen 2008).

Begreppet 'professionell identitet' bygger enligt Heggen (2008) på den personliga identitetsutvecklingen och knyter samman en persons producerade och reproducerade föreställningar om sig själv i yrkesrollen. Grundläggande i den professionella identiteten är personens mer eller mindre medvetna uppfattningar av vad som gör henne till en "god" yrkesutövare. Det gäller då hennes uppfattningar om vilka egenskaper, moraliska och etiska ställningstaganden, handlingar, kompetenser och kunskaper som konstituerar yrkesrollen. Den professionella identiteten är dynamisk förklarar Heggen, den definieras och omdefinieras ständigt i personens möte med praxisfältet. Professionell identitet innebär ständig konfrontation mellan den personliga identiteten, den sociala och kulturella kontexten och kunskaper i praxisfältet. De för professionen specifika kunskaperna och kompetenserna ska kunna knytas samman med den egna identiteten till en personlig professionsstil. Enligt Heggen (2008) inverkar professionsidentitet och professionell identitet på varandra. Professionsidentitet kan ha mer eller mindre inverkan på en persons utveckling av professionell identitet, hos andra kan de nästan överensstämma.

För att kunna utföra ett professionellt arbete är 'handlingsutrymmet', ofta benämnt som diskretion, betydelsefullt för att kunna hantera oplanerade situationer i arbetet.

Det handlar om att med gott omdöme kunna agera och att därefter begrunda och utvärdera resultatet av situationens hantering. Enligt Ellström (1992) utgör handlingsutrymmet i en arbetssituation en viktig del i möjligheterna till utveckling av kunskap och lärande i en profession, men kan av arbetsgivare eller kollegor ges olika grader av frihet. Ellström gör skillnad mellan det objektiva (faktiska) handlingsutrymmet och det subjektiva. Dessa två är sammanlänkande och dynamiska även om de teoretiskt går att särskilja. Det objektiva handlingsutrymmet regleras av bl.a. arbetsuppgifternas karaktär och av arbetsorganisationen. Det subjektiva handlingsutrymmet regleras av yrkesutövarens subjektiva föreställningar om vad som är möjligt att göra i arbetet, vilka i sin tur påverkas av arbetets sociala och kulturella kontext (Ellström 1992). Det är t.ex. möjligt att utöka sitt handlingsutrymme genom att t.ex. visa ny kompetens och vinna erkännande från arbetsgivare och kollegor (Ellström 1992; Parding 2010). Parding (2010) påpekar att det är det subjektiva handlingsutrymmet som styr personers handlande. Hur en person handlar i en situation har sin grund i hennes erfarenheter från tidigare liknande situationer. Vidare skriver Parding (2010: 97) att handlingsutrymme som sådant har en relationell karaktär och skapas i relationen mellan olika aktörer, "en part tenderar att på ett eller annat sätt ha en underordnad position, och den andre har en överordnad position".

Metod och analys

Studien är baserad på en av frågorna i en webbenkät med 21 frågor om fritidshemsverksamhet i Sverige (Boström, Hörnell och Frykland 2015). Vid utformningen av webbenkäten användes programmet Netigate. Enkäten genomfördes 2013 och skickades

via e-post till personal vid fritidshem i Sverige. Deltagandet i enkäten var frivillig. För att öka antalet deltagande skickades en påminnelse ut. Enkäten skickades ut till 11 109 personer och av dem svarade drygt 4 036, vilket motsvarar 36 % av samtliga tillfrågade (se Tabell 1). Deltagarna representerar fritidshem i 289 av Sveriges 290 kommuner (se Boström, Hörnell, och Frykland 2015).

Ett stort antal enkätfrågor var slutna med på förhand fastställda svarsalternativ, men enkäten innehöll även några flervälsfrågor med möjlighet att komplettera med skriftliga kommentarer. Den enkätfråga som behandlas i denna studie är en av dessa frågor, fråga nr 20: *Kompletterar fritidshemmet skolan i olika ämnen?* Frågan konstruerades för att undersöka om fritidshemmen kompletterade skolans ämnen och vilka dessa i så fall var. Den öppna svarsmöjligheten gav kommentarer om både ämnen och om fritidspedagogernas arbete i fritidshem och i skola, vilket gjorde det intressant att närmare undersöka enkätsvarens innehåll.

I Tabell 1 redogörs för svarsfrekvensen på fråga 20. Det var 2 388 fritidspedagoger som svarade på fråga 20. Av dessa är det 1 808 fritidspedagoger som svarat Ja, 454 svarade Nej och 182 svarade Vet ej. Av dessa personer är det 1655 personer (39 % av 2 388) som även har besvarat den öppna frågan. Det är dessa öppna enkätsvar, fritidspedagogernas kommentarer, på fråga 20 som har analyserats i den här studien.

I och med att varje citat i resultatdelen motsvarar en individ anges varken individuella fiktiva namn eller koder för fritidspedagogerna. I några fall har citaten förtydligats, detta anges då med klammer. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och regler har följts, både under insamlingen av den stora webbenkäten, och i denna studie (Hermerén 2011; Vetenskapsrådet 2013).

Information om frivillighet och konfidentialitet gavs i samband med att enkäten skickades ut tillsammans med information om studiens syfte och användningsområde. Materialet har hanterats strängt konfidentiellt.

Tabell 1. Svarsfrekvens på enkätfråga 20		
	Antal personer	Procent
Utskickade enkäter	11 109	
Besvarade enkäter	4 036	36 (av 11 109)
Besvarade fråga 20	2 388	56 (av 4 036)
Ja-svar	1 808	76 (av 2 388)
Nej-svar	454	19 (av 2 388)
Vet ej-svar	182	8 (av 2 388)
Öppna svar/kommentarer	1 655	39 (av 2 388)

Vid analysen av de öppna enkätsvaren, användes kvalitativ innehållsanalys. Innehållsanalys brukar användas inom både kvantitativa och kvalitativa studier vid analys av muntlig, textbaserad och visuell kommunikation (Elo och Kyngäs 2007). Innehållsanalys beskrivs av Finfgeld-Connett (2014) och Julien (2008) som en flexibel metod med vars hjälp forskaren kan ge sitt material en djupare tolkning. Enligt Krippendorff (2004) ger analysmetoden möjlighet att tränga bakom tidigare tolkningar och göra egna tolkningar i relation till forskningsfrågor som är relevanta för materialet. Med hjälp av studiens syfte och forskningsfrågor sökte vi på så sätt innebörden i varje enskilt enkätsvar. På så sätt kan analysarbetet även beskrivas som induktivt då analysarbetet i övrigt saknat förutbestämda ramar (Finfgeld-Connett 2014).

Efter den första genomläsningen av enkätsvaren användes dataprogrammet NVivo 10 (Edlund och McDougall 2012). Med hjälp av databasen Netigate kunde vi överföra de öppna enkätsvaren på fråga 20 till en pdf-fil som importerades till NVivo 10. Omkodning av såväl toppnoder och undernoder genomfördes. I analysarbetet identifierades fyra sätt att förstå fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan. Dessa fyra sätt presenteras som fyra kategorier i resultatavsnittet nedan. I den efterföljande diskussionen behandlas kategorierna med utgångspunkt i de ovan angivna professionsteoretiska begreppen 'professionsidentitet', 'professionell identitet' och 'handlingsutrymme' (Heggen 2008; Ellström 1992; Parding 2010).

- Frågan konstruerades för att undersöka om fritidshemmen kompletterade skolans ämnen och vilka dessa i så fall var.

Resultat

Analysen har genererat fyra kategorier som var och en visar en förståelse för fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan som något specifikt. Den första kategorin, *Att samverka*, beskriver hur kompletteringsuppdraget förstås som att samverka, utgör en förutsättning för fritidshemmets möjlighet att komplettera skolan. I den andra kategorin *Att arbeta i klass*, beskrivs förståelsen för kompletteringen som att den genomförs av fritidspedagogerna under den samlade skoldagen. Den tredje kategorin, *Att praktiskt tillämpa* redogör för förståelsen att komplettering innebär att fritidshemmet ska möjliggöra för eleverna att praktiskt använda sina nya teoretiska kunskaper. Den fjärde och sista kategorin, *Att erbjuda det skolan saknar*, redogör för

förståelsen att fritidshemmet ska komplettera skolan genom att erbjuda eleverna verksamhet och aktiviteter som ger andra erfarenheter jämfört med vad skolans undervisning ger. De två första kategorierna har således ett professionsfokus och de två efterföljande ett pedagogiskt fokus.

Att samverka

I kategorin presenteras och analyseras citaten som ger uttryck för att fritidshemmets uppgift att komplettera skolan utgår från att det finns någon form av samverkan mellan fritidspedagoger i fritidshemmet och lärare i skolan. I citaten från fritidspedagogerna används begreppen "samarbete" eller "samverkan" när någon form av arbete tillsammans med lärare beskrivs. Båda begreppen verkar vara liktydiga med "komplettering", dvs. om det finns samverkan eller samarbete finns det också komplettering av skolan, men saknas det samarbete finns det heller ingen komplettering av skolan.

Eftersom vi inte har något samarbete med skolan, så vet jag inte.

Samverkan ger möjlighet till komplettering

Att samverka med skolan är ett av fritidshemmets uppdrag vid sidan av kompletteringsuppdraget. En beskrivning som framträder i citaten är att uppdraget att komplettera skolan genomförs när fritidshemmet och skolan samverkar.

Dagligen, röd tråd mellan mig som fp och läraren. Mycket bra samverkan, vi gör det vi är bäst på i våra yrkesroller.

Fritidspedagogerna ger här uttryck för att samverkan eller samarbetet med skolan fungerar bra. På många fritidshem är varje

fritidspedagog ofta knuten till en klass och samverkar och planerar verksamheten antingen tillsammans i ett arbetslag eller med respektive klasslärare. Denna samverkan beskrivs ofta som att fritidspedagogen och läraren bidrar med sina respektive kunskaper och att de på så sätt kompletterar varandra i undervisningen. Kommunikationen i arbetet löper som en röd tråd vilken knyter samman fritidspedagogen och läraren i deras gemensamma arbete med eleverna. Denna närhet mellan fritidspedagoger och lärare beskrivs exempelvis på följande sätt:

Vi håller oss uppdaterade via skolans gemensamma veckokonferenser kring vad eleverna arbetar med i klasserna. Vi har ett nära arbete med lärarna. Vi skriver ibland gemensamma LPP:er. [LPP = Lokal pedagogisk planering, förf. anmärkning]

Citatet beskriver en verksamhet där en god samverkan mellan fritidspedagoger och lärare utgör grunden för fritidshemmets möjligheter att komplettera skolan. Citaten tydliggör en medvetenhet hos fritidspedagogerna om skillnader mellan fritidspedagogers och lärares olika kunskapsområden, och att dessa kunskaper tillsammans kan utveckla elevernas lärande.

Hinder för kompletteringsarbetet

Bland enkätsvaren finns även uttryck för att samverkan eller samarbete inte fungerar tillräckligt tillfredsställande för att kompletteringsuppdraget ska kunna utföras. Ofta beskrivs att det förekommer viss komplettering av skolans ämnen, men att detta skulle kunna utvecklas om villkoren var mer gynnsamma. Som hinder för att fullfölja uppdraget beskrivs bland annat brist på tid, ointresserade lärare och skolledning, förändrade krav som den nya

läroplanen fört med sig, och kraven på att bistå klasslärarna som resurser i klassrummen. Upplevelserna av brist på tid gäller framförallt att det saknas tid för planeringsmöten tillsammans med lärare. Det framkommer även upplevelser av att lärare och rektorer saknar intresse för vad fritidspedagogisk verksamhet kan bidra med i undervisningen. Ibland upplever fritidspedagogerna att de motarbetas av lärare som har mer fokus på sin egen undervisning och uppdrag, och mindre förståelse för fritidshemmets uppdrag.

Periodvis är fritidshemmet för skolinriktat och periodvis för lite. Det är svårt att få till något bra eftersom vi inte får möjlighet till planering med lärarna. När vi väl får planering med lärarna bokar en del lärare in andra saker, de tycker inte att det är så viktigt. Under planeringarna med lärarna pratar de bara om sina lektioner och vill ha oss som hjälplärare i klassrummet istället för att använda sig av vår kompetens.

Planeringsmöten beskrivs som betydelsefulla för att fritidspedagogerna ska få möjlighet att utifrån sin professionskompetens komplettera skolan på ett tillfredsställande sätt. I citatet ges en beskrivning av att det är svårt att nå en dialog med lärarna. Fritidspedagogerna och lärarna verkar prata förbi varandra i sina respektive strävanden att hitta lösningar till en bra och fungerande undervisning. Citatet ger också intryck av att fritidspedagoger och lärare saknar insikt om varandras kunskaper.

Att arbeta i klass

En annan förståelse av kompletteringsuppdraget som framträder i analysen är det personliga uppdraget: det är fritids-

pedagoger, som lärare eller resurs, som utför kompletteringen genom sitt arbete i skolan under skoltid. Det förefaller som om själva fritidshemmet frikopplas från kompletteringsuppdraget. Fritidspedagogerna beskriver den samlade skoldagen som anledning till att de tillbringar en stor del av sin arbetstid i skolan. Det kan även handla om undervisning i andra ämnen utöver de skolspecifika, som t.ex. social kompetens. Andra fritidspedagoger ger uttryck för att deras uppgift är att bistå lärarna som resurs i klassrummet eller med rastverksamhet. Detta är en arbetsuppgift som fritidspedagogerna har blandade synpunkter om.

Fritidspedagogen som komplettering

Det framkommer i analysen att aktiviteter under eftermiddagens fritidshemstid sällan kompletterar skolan. I stället kompletteras skolan under skoltid när fritidspedagogerna arbetar i klass. Citaten ger intryck av att fritidspedagogerna uppfattar sig som representanter för fritidshemmet och att de som fritidshemspersonal har uppdraget att komplettera skolan.

Inte fritidshemmet, men väl fritidspedagogerna.

Praktisk matte, värdegrundsarbete, skapande verksamhet. Handlar det t.ex. om rymden, gör man raketer och planeter på fritids (MEN under förmiddagen. På em. är det för många barn). Eftermiddagsverksamheten kompletterar sällan skolans arbete.

Båda citaten ger uttryck för att kompletteringen av skolan utförs av fritidspedagoger under skoltid.

Under den samlade skoldagen är det vanligt att fritidspedagogerna undervisar i halvklass, eller ansvarar för en halv klass.

De skolämnena som då oftast beskrivs är bild och idrott, men fritidspedagogerna kan även undervisa i andra ämnen. Saknar fritidspedagogerna behörighet i ämnet studerar de för att få behörighet eller går lärarlyftskurser.

Vi är fritidspedagoger som ansvarar för bild, idrott, musik. Jag har gått lärarlyft i musik och vi har en som går idrott nu och även den som undervisar i bild är på G att gå lärarlyftet. Lite dåligt med kurser bara för oss.

I citatet framträder fritidspedagogernas undervisande lärarroll som komplettering av skolan. Ordet "undervisning" används inte alltid utan undervisningen beskrivs som ett "ansvar" och att man "har" ett ämne. Uttrycket "ansvar" kan här troligen relateras till att det i citaten framgår att fritidspedagogerna undervisar i ämnen som de saknar lärarbehörighet i. Exempelvis har en fritidspedagog ansvar för ämnet musik, men utan att vara musiklärare. Det ges även uttryck för att det saknas fortbildningskurser inom det fritidspedagogiska området. Analysen visar också att kompetensutveckling för fritidspedagoger inte beskrivs i citaten, däremot kompetensutveckling i skolämnena.

Assistentarbete

Det finns citat med beskrivningar av fritidspedagogernas arbetsuppgifter som ger uttryck för en förståelse för att det är lärare som ska kompletteras och inte ämnen. Det kommer exempelvis till uttryck i de citat som beskriver fritidspedagogernas arbete som extra personal i klasser där lärare behöver hjälp. Många gånger ger citaten intryck av att fritidspedagogerna är nödvändiga i klassrummet för att lärarna ska kunna bedriva undervisning till alla eleverna i klassen.

Vi har valt att ingå i skolans sisarbete¹. När en fritidspedagog är i en klass är det för att stötta elever som har behov av stöttning i det sociala.

Här motiverar fritidspedagogen sitt val av arbetsuppgifter med att sätta eleverna i centrum. Troligen innebär elevstödet även en lugnare lärandesituation för de övriga eleverna i klassen och för läraren. Alla fritidspedagoger uppskattar dock inte arbetet som resurs eller hjälplärare i klassrummet. Många upplever att deras kompetens inte tas tillvara och att fritidspedagoger "skulle kunna göra så mycket mer. Fritidspedagogerna förefaller uppleva att deras fritidspedagogiska arbete inte kommer till sin rätt när de arbetar i klassrummet på lärarnas villkor.

Vi har tröttnat på att vara assistenter åt lärarna i klassrummet. Vi har bildat egna arbetslag med bara fritidspedagoger där vi går in i olika klasser och har olika teman. Ofta med praktiskt eller skapande med en tydlig fritidspedagogik.

Att praktiskt tillämpa

Den tredje kategorin belyser fritidshemmens möjlighet att låta elever praktiskt tillämpa skolans teoretiska ämnen. Fritidspedagogerna ger uttryck för att tillämpning ger eleverna en djupare förståelse av de kunskaper som de tillägnar sig i skolan. I citaten framkommer även tankar om att det är skolans uppgift att ge eleverna teoretiska kunskaper och att det är fritidshemmets uppgift att se till att eleverna konkret får befästa sina kunskaper i praktiska och vardagliga aktiviteter.

Vi kompletterar undervisningen i olika ämnen genom att koppla våra aktivite-

ter till de kursmål de ligger under. När vi utvärderar veckan kollar vi upp vilka mål vi har kompletterat under veckan. Ex. Banklek (kursplanen i matematik – att lära sig olika myntenheter, pengars värde, addition, subtraktion, att hantera miniräknaren-kassaapparaten o.s.v.)

I citatet betonas att fritidshemmets verksamhet erbjuder eleverna möjlighet att lära och träna genom lek och aktiviteter. De praktiska övningarna i aktiviteterna framställs som komplettering av de teoretiska kunskaper skolans undervisning ger. Leken används som ett pedagogiskt redskap i det praktiska lärandet.

Elevernas deltagande i vardagliga aktiviteter som exempelvis bakning och att läsa och förstå stickbeskrivningar eller ritningar, förstås som betydelsefulla för deras lärande. Fritidspedagogerna anser att eleverna får ett mer konkret lärande när alla sinnen inkluderas i lärandesituationen och lärandet ges ett meningsfullt sammanhang.

Fritidshemmet kompletterar barnen i deras lärande omsatt i verklighets-situationer. Kan inte peka ut enskilda skolämnen som grund för lärandet i fritidshemmet. Mycket av görandet är däremot ämnesövergripande. Det går naturligtvis att peka på hur barnen utifrån olika aktiviteter i fritidshemmet befäster t.ex. matematiska färdigheter och kunskaper genom att måtta och mäta mängder i samband med bakning, i legobygge, konstruktion, göra skalenliga ritningar inför någon skapande aktivitet osv. De kan utveckla sin läsförståelse genom att läsa och begripa spelregler i samband med att spela ett sällskapsspel, läsa och förstå en stickbeskrivning osv. osv. Lärande sker i ett sammanhang. I fritidshemmet "fångas lärandet i flykten".

Det som skildras i citatet kan beskrivas som elevernas informella lärande där hela kroppen används. I citaten betonar fritidspedagogerna ofta elevernas praktiska lärande i aktiviteter där hela kroppen måste användas och där eleverna får använda kroppen och sina sinnen.

Vi arbetar med olika "ämnen" fast på ett praktiskt plan. Detta gör att inläring kan ske med olika sinnen.

Till sinnessen och det kroppsliga lärandet kan dialogen mellan fritidspedagoger och eleverna föras. Det informella lärandet förekommer i det kontinuerliga samtalet som fritidspedagoger för med eleverna. Även språket beskrivs som en betydelsefull del i elevernas lärande av turtagning och social kompetens. Det innebär att språket blir en viktig agent i aktiviteterna på fritidshemmet, ett medel i elevernas utveckling och lärande.

Att erbjuda det skolan saknar

Den fjärde kategorin behandlar citat om att fritidshemmets uppdrag är att erbjuda *annan* verksamhet än skolan. Dessa citat visar en strävan efter en verksamhet på fritidshemmet som skiljer sig från skolans undervisning och pedagogik. Fritidspedagogerna gör tydlig skillnad mellan den pedagogik de själva använder och den pedagogik som lärare använder i sin undervisning. Fritidspedagogerna beskriver "sin" pedagogik som öppen för elevernas intressen och egna vilja. Pedagogiken beskrivs som att den stödjer utveckling av kunskaper för vardagen, livet och för skolan. Vår tolkning är att både "ett annat sätt" och "en annan pedagogik" är synonyma med begreppet 'fritidspedagogik' och att det är detta som fritidspedagogerna avser.

Ett annat sätt och en annan pedagogik

Att låta elevernas egen vilja och intressen få stort utrymme i verksamheten beskrivs som ett sätt att arbeta som skolan saknar. Eftersom eleverna tillbringar sin fria tid på fritidshemmet är det ofta som deras önskemål får styra verksamheten. Fritidspedagogerna påpekar att på fritidshemmet finns det både tid och utrymme för att möta elevernas intressen och idéer. Betydelsen av elevers lek och sociala samvaro för att utveckla och befästa kunskaper behandlas återkommande i citaten.

Vi vill i första hand vara ett komplement till skolan genom att göra andra saker än vad skolan gör. Det är barnens fria tid och vi leker in lärandet.

- Fritidspedagogerna identifierar sig med professionen och de krav på kunskaper och kompetenser som där ingår, samtidigt möter de också uppskattning i samverkan från lärarna för sina kunskaper.

De fritidspedagoger som betonar betydelsen av att fritidshemmets verksamhet och undervisning är på annat sätt jämfört med skolan, hävdar att det är denna skillnad som ger eleverna stöd i sitt lärande och i sin utveckling. De betonar även att miljön på fritidshemmet är annorlunda och därför kan möjliggöra ett annat sätt att lära.

Komplettera betyder att man ersätter med något som saknas... /.../ Vi kompletterar skolan genom att knyta ihop elevernas livsvärld med skolan, vi använder ett flertal olika material och metoder för att utveckla förmågor, men eftersom världen och "verkligheten" inte är uppdelad i ämnen så är det inte rimligt att "göra mer av samma".

Citatet ger uttryck för att verksamheten i fritidshemmet ska skilja sig från skolans, den ska vara på ett annat sätt, och på så sätt fungera som en brygga mellan eleven och världen. Citatet indikerar att fritidshemmets verksamhet ska ge elever stöd i deras utveckling av sin identitet i relation till omvärlden.

Det som det sällan pratas om är den sociala biten som barnen utvecklar på fritids, det är en stor del av vår lärandedel på fritids. Vi lär faktiskt för livet, hur man är med varandra, uppträdande, etik, moral, pratar vi [om].

Den sociala fostran som beskrivs här utgör ofta en stor del av fritidshemmets pedagogiska verksamhet. Att arbeta med elevers sociala utveckling kräver många gånger andra arbetssätt jämfört med lärare i skolan. Fritidspedagogerna beskriver ofta sitt arbetssätt som grunden för fritidshemmets verksamhet och att de kan arbeta på ett tematiskt sätt, och med ett helhetsperspektiv på eleverna.

Vi har ett annat tillvägagångssätt, metod och anknytningspunkt till en vald situation. Vårt tänk är annorlunda!

Med ett annorlunda sätt att tänka avses sannolikt att fritidspedagoger i sitt pedagogiska arbete upplever att de har ett annat förhållningssätt jämfört med andra lärare. Detta framträder med uttrycken "helhetsperspektiv på eleverna" och "barnens intressen". Dessa uttryck indikerar att grunden för fritidspedagogernas förhållningssätt och pedagogik är elevernas perspektiv. I detta förhållningssätt framträder även elevernas väg till kunskap som betydelsefull.

Vi arbetar efter samma läroplan men många gånger på olika sätt. Jag har fokus på att arbeta med barnens intressen och att däri lyfta fram läroprocesser som berör samtliga ämnen på olika sätt!

I citatet betonas processen som en betydelsefull utgångspunkt för det förhållningssätt och den pedagogik som fritidspedagogerna arbetar med. Elevernas väg till målet, läroprocessen, ligger i deras fokus.

Diskussion

Ambitionen med denna studie är att bidra med kunskap om hur fritidspedagoger tolkar fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan. I analysen framträder fyra kategorier som tillsammans indikerar att det finns flera tolkningsmöjligheter av kompletteringsuppdragets innebörd, och därmed också en variation i hur uppdraget genomförs i de svenska fritidshemmen. Vi diskuterar även resultatet med utgångspunkt i de professionsteoretiska begreppen 'professionell identitet', 'professionsidentitet' och 'handlingsutrymme' (Heggen 2008; Parding 2010; Ellström 1992).

Samverkan och arbetsuppgifter

I de två första kategorierna visar resultatet att samverkan beskrivs som en av förutsättningarna för att fritidshemmet ska kunna komplettera skolan. Samverkan mellan skolans personal betonas i *Lgr 11* (Skolverket 2016) och har som syfte att skapa goda möjligheter för elevers lärande. Fritidspedagogerna ser ett starkt samband mellan uppdraget att komplettera skolan och samverkan. Samverkan mellan fritidshemmet och skolan kan vara mer eller mindre utvecklad: ju mer samverkan, desto mer kan fritidshemmet komplettera skolan, och vice versa. Resultaten visar även att fritidshem-

ets uppdrag att komplettera skolan kan förstås som ett personaluppdrag, dvs. att det är fritidspedagogen som genom sitt arbete i skolans klasser genomför uppdraget. Vi ser då en risk med att fritidshemmets pedagogiska verksamhet under eftermiddagen frikopplas från uppdraget.

Analysen visar att det finns skolor där fritidspedagoger och lärare uppskattar och drar nytta av varandras kunskaper och erfarenheter i arbetet för elevernas bästa. Fritidspedagogernas professionella identitet kan här sägas framträda tydlig. Det är kunskaper och kompetenser som betonas i samarbetet liksom förmågan till att se de andras kompetens. Fritidspedagogerna identifierar sig med professionen och de krav på kunskaper och kompetenser som där ingår, samtidigt möter de också uppskattning i samverkan från lärarna för sina kunskaper. På liknade sätt framträder skolans och fritidshemmets sociala och kulturella kontext som betydelsefull för undervisningen, samverkan och genomförandet av kompletteringsuppdraget. Den sociala kontexten i form av dialog och utbyte av information och kunskap mellan lärare och fritidspedagoger beskrivs som betydelsefull särskilt när fritidspedagogerna har ansvar för halvklasser i olika ämnen eller arbetar som resurs i en klass. Det handlar om att i arbetet kunna ge eleverna en meningsfull tillvaro, men även om att fritidspedagogerna ska kunna uppleva arbetet i sig som meningsfullt, vilket såväl Dahl och Karlsudd (2015) som Lindström (2012) visar i sina studier. Sammantaget förstärks fritidspedagogernas professionella identitet av det erkännande som deras kunskaper och kompetenser i professionen ges.

Det finns även skolor där skolledningen och lärarkollegor prioriterar andra arbetsuppgifter framför samverkan med

fritidspedagoger. Kommunikationen mellan rektor, lärare och fritidspedagoger fungerar dåligt, bl.a. pratar man förbi varandra. Detta tolkar fritidspedagogerna som lärares och rektorers ointresse och bristande kunskaper om deras kompetens. Det framträder en tydlig upplevelse av ett *vi* och ett *dem*. När fritidspedagogerna ger uttryck för sina upplevelser som en missgynnad och missförstådd yrkesgrupp ger de också uttryck för sin professionsidentitet. Fritidspedagogerna verbaliserar sin otillfredsställelse med att arbeta utifrån lärares praktiska behov i klassrummet (Närvänen och Elvstrand 2014) vilket tyder på att deras position är underordnad och deras handlingsutrymme starkt begränsat (Parding 2010). Fritidspedagogerna blir snarare tilldelade arbetsuppgifter än ges handlingsutrymme att själva planera fritidshemmets verksamhet. De uttrycker även frustration över tidsbrist, förändrade krav, och kraven på att arbeta som resurser i klassrummet, och anser att dessa hinder försvårar eller omintetgör deras möjligheter att arbeta med fritidshemmets kompletteringsuppdrag. Handlingsutrymme är dock viktigt för fritidspedagogerna om de ska kunna utvecklas i sin profession (Ellström 1992; Parding 2010).

Praktisk tillämpning och fritidshemmets pedagogik

De två sista kategorierna beskriver förståelsen av kompletteringsuppdraget som praktisk tillämpning, och att erbjuda det som skolan saknar. Bägge kategorierna behandlar fritidshemmets pedagogiska verksamhet som komplettering av skolan. Fritidspedagogerna ger här uttryck för att det är fritidshemmets särart, dvs. fritidshemmets möjlighet att bedriva undervisning på "andra sätt" som skiljer sig från skolans, som utgör själva kompletteringen

(Närvänen och Elvstrand 2014; Haglund 2016). Fritidspedagogerna lyfter i synnerhet fram det praktiska och konkreta, ofta gemensamma lekfulla övningar i t.ex. matematik och svenska.

"Andra sätt" innebär att eleverna får lära och vara delaktiga i sociala sammanhang, att eleverna får använda hela kroppen i sitt lärande, och att utgångspunkten i det pedagogiska arbetet är elevernas intressen och behov. Det handlar med andra ord om traditionella aspekter av verksamhet som fritidshem har historiskt sett lång erfarenhet av (Rohlin 2012). Fritidspedagogerna hävdar sin professions specifika pedagogiska kunskaper och lyfter på så sätt fram den traditionella fritidspedagogiska yrkesrollen som ett motstånd mot skolifiering av verksamheten och av yrkesrollen (Andersson 2013; Haglund 2016). I enkätsvaren kan vi se en stolthet över det fritidspedagogiska arbetet och en medvetenhet om vad som utgör grund för fritidshemmets verksamhet (Boström m.fl. 2015; Dahl och Karsludd 2015). Där framträder också en stor respekt för, och vilja att utgå från, elevernas intressen och idéer, dvs. att man använder sig av erbjudanden på liknade sätt som Saar m.fl. (2012) beskriver och som därmed innebär att göra skillnad gentemot skolan. På så sätt ger de uttryck för ett behov av att bevara professionsidentiteten genom att hävda sin professions specifika fritidspedagogiska kunskaper gentemot lärarnas.

Sammanfattningsvis, fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan kan tolkas på olika sätt, sätt som relaterar till hur fritidspedagoger identifierar sig med sin profession. Identifieringen relaterar i sin tur till skolans och fritidshemmets sociala och kulturella kontext. Den nuvarande utbildningen ger fritidspedagoger behörighet att undervisa i ett skolämne. Utbildningen ger på så sätt fritidspedagoger en tydligare

professionell identitet som lärare i fritidshem och som lärare i ett praktiskt estetiskt ämne. Detta kan bana väg för ett paradigmskifte där läraren i fritidshem ses som lärarkollega på ett nytt sätt i skolan (Andersson 2013). De nya fritidspedagogernas tydligare kunskaps- och kompetensområden kan förhoppningsvis leda till ett vidgat handlingsutrymme. Samtidigt finns det indikationer på att den nya utbildningen examinerar fritidspedagoger med tvetydig professionell identitet, vilket i så fall kan innebära att osäkerheten om fritidspedagogers kompetens och arbetsuppgifter bevaras. Bland annat Haglunds (2016) och Hjalmarssons och Löfdahl Hultmans (2015) studier tyder på detta. Ackesjö m.fl. (2016) däremot ser mer positivt på fritidspedagogers profes-

sion när de påpekar att fritidspedagoger med den nya utbildningen, kan utgöra en länk som för skola och fritidshem närmre varandra.

Sedan enkätstudien genomfördes har *Lgr 11* (Skolverket 2016) reviderats, ett kapitel för fritidshemmen har lagts till i avsikt att öka den pedagogiska kvaliteten och likvärdigheten i de svenska fritidshemmen. Det finns därför behov av uppföljande studier av fritidshemmets kompletterande uppdrag och dess tolkningar i relation till nya styrdokument. I dessa studier kan såväl nya som rutinerade fritidspedagoger och även lärare ge sina uppfattningar om fritidshemmets kompletteringsuppdrag och samverkan i skolan.

Not

¹ Samverkansprojekt med Statens institutionsstyrelse.

Litteratur

- Ackesjö, H., Nordäng, U. K. och Lindqvist, P. 2016. "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation." Om de nya grundlärarna med inriktning mot fritidshem. *Educare* 2016(1): 86–108.
- Andersson, B. 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Andersson, B. 2014. Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn* 32: 3: 61–74.
- Boström, L., Hörnell, A. och Frykland, M. 2015. Learning environments at leisure-time centres in Sweden: A comprehensive survey of staff perceptions. *International Journal for Research on Extended Education* 3:1: 5–18.
- Dahl, M. och Karsudd, P. 2015. Leisure-time teachers in a changed profession. *Problems of Education in the 21st Century* 68: 22–35.
- Edlundh, B. M. och McDougall, A. G. 2012. *Allt om Nvivo 10: världens ledande verktyg för kvalitativ dataanalys*. Stallarholmen: Form & Kunskap.
- Ellström, P.-E. 1992. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Elo, S. och Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1): 107–115.
- Fingeld-Connett, D. 2014. Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research* 14: 341–352.

- Haglund, B. 2015. Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care* 185: 1556–1568.
- Haglund, B. 2016. Fritidshemmets vardagspraktik. *Educare* 2016(1): 64–85.
- Hansen Orwehag, M. 2015. Fritidshemspedagogiken och skolan. I: A. S. Pihlgren, red. *Fritidshemmet och skolan*. Lund: Studentlitteratur: 41–68.
- Heggen, K. 2008. Profesion och identitet. I: A. Molander och L.-I. Terum, red. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 321–332.
- Hermerén, G. 2011. *God forskningssed*. Stockholm, Vetenskapsrådet.
- Hjalmarsson, M. och Löfdahl Hultman, A. 2015. Confirming and resisting an underdog position – leisure-time teachers dealing with a new practice. *European Early Childhood Education Research Journal* 23: 434–443.
- Julien, H. 2008. Content analysis. I: Given, L. M., red. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Klerfelt, A. 1999. Fritidshem och skola: olika miljöer för lärande. I: I. Carlgren, red. *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur: 79–101.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lindström, L. 2012. Everyday life at the leisure-time centre. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education* 2(2): 28–52.
- Närvänen, A. L. och Elvstrand, H. 2014. På väg att (om)ska fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn: nytt fra forskning om barn i Norge* 32(3): 9–25.
- Närvänen, A. L. och Elvstrand, H. 2015. What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideological dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *IJREE: International Journal for Research on Extended Education* 3:2: 61–78.
- Parding, K. 2010. Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift* 19(2): 95–111.
- Rohlin, M. 2001. *Att styra i namn av barns fritid: en nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: HLS.
- Rohlin, M. 2012. *Fritidshemmets historiska dilemman: en nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Saar, T., Löfdahl, A. och Hjalmarsson, M. 2012. Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnhageforskning* 5(3): 1–13.
- Selander, S. 2006. Lärares kunskaper – lärares arbete. I: A.-K. Boström och B. Lidholt, red. *Lärares arbete: pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: 57–64.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2016. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. 1980. *Läroplan för grundskolan: Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Socialstyrelsen. 1988. *Pedagogiskt program för fritidshem*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1974:53. 1974. *Skolans arbetsmiljö: betänkande av Utredningen om skolans inre arbete*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Vetenskapsrådet. 2013. *Codex regler och riktlinjer för forskning* [Online]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://codex.vr.se/> [2018-05-17].

Ann-Katrin Perselli är fritidspedagog, bibliotekarie och fil.dr. i pedagogik och arbetar vid Institutionen för didaktik och lärares praktik (DLP), Linnéuniversitetet. Persellis intresseområden berör fritidshem och dess verksamhet på olika sätt, samt IKT och lärande. Några publiceringar: Perselli A.-K. och Perselli J. 2018. Reflektioner i vardag och forskning. I: I. Berndsson och I. Rinne, red. *Fenomenologiska sammanflätningar* [Daidalos, underutgivning 2019]; Perselli, A., Gunnarsson, G. och Boström, L. 2016. A web survey on learning environments and staff in Swedish leisure-time centres as a starting point for a Nordic research network and international cooperation. *International Journal for Research on Extended Education*. Se också <https://lnu.se/personal/annkatrin.perselli/>

Ann-Katrin Perselli, Linnéuniversitetet, Institutionen för didaktik och lärares praktik, SE-391 82 Kalmar, Sverige. Email: annkatrin.perselli@lnu.se

Assar Hörnell är adjunkt i pedagogik, Avdelningen för utbildningsvetenskap vid Mittuniversitetet. Hörnell är ursprungligen fritidspedagog och arbetade på fritidshem i 15 år. Efter det har han arbetat som på Mittuniversitet och är Programansvarig för programmet Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, samt är lärarutbildare för förskola, fritidshem och grundskola. Han forskar för närvarande i viss utsträckning om fritidshem. Se också <https://www.miun.se/Personal/assarhornell/>

Assar Hörnell, Mittuniversitetet, Avdelningen för utbildningsvetenskap, SE-85170 Sundsvall, Sverige. Email: assar.hornell@miun.se

Båda författarna arbetar med utbildning för lärare i fritidshem.

Fagfellevurdert artikel.

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar

Sissel Aastvedt Halland

Samandrag

Denne artikkelen bygger på eit kvalitativt studie frå ein småbarnsbase i Norge. Målet mitt er å framheva toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar, og utfordra barnehagen sin praksis ved å la desse materiala tre fram og eksistera i eit større rom. Mi vitskapelege tilknytning og kunnskapsinteresse kviler på kroppsfenomenologien til Maurice Merleau-Ponty (1945, 2012), Gunvor Løkken (2004) sitt toddlarstudie og Lenz Hillevi Taguchi (2010) som opnar for at materialar er sterke, performative agensar som inngår i ein intraaktivitet med menneske. Med eit hermeneutisk-fenomenologisk forskarblikk (Max Van Manen 1990) og ei noko meir poststrukturalistisk og ny-materialistisk tilnærming har eg reanalysert mine observasjonar for å forstå kva som pregar toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar. Det er avgrensa forskning på området, og det er ukjent for meg at nokon har dokumentert toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar på denne måten tidlegare. Av den grunn kan denne artikkelen vera eit kunnskapsbidrag for barnehagefeltet.

The toddlers' encounter with recycled materials

Abstract

This article is based on a qualitative study within the setting of early childhood education in Norway. I wish to challenge childhood education practices and ways of thinking about what kindergarten may be for the very youngest children when children experience recycled materials. My scientific affiliation and knowledge interest are based on the philosopher Maurice Merleau-Ponty (1945, 2012), Gunvor Løkken's (2004) toddlerstudy and Lenz Hillevi Taguchi (2010) who open up to for the materials to be strong performative agents involved in an intra-activity with the human beings. Through a hermeneutic-phenomenological research (Max Van Manen 1990) and with a poststructuralist and new-materialistic approach, I have reanalyzed my observations and tried to understand the youngest children's encounter with materials. There is limited research on this area and it is not known to me whether someone has documented the toddler encountering the materials in this way. My work can therefore, I hope, be a contribution to the nursery field.

Innleiing

Empirien som danner grunnlaget for denne artikkelen er henta frå min primærstudie der mitt forskarspørsmål var: *Kva kjennteiknar dei kroppslege og estetiske opple-*

vingane til toddlaren i møte med materialar? (Halland 2014: 3). Min analyse syner at *tilstedeværelse, gjentakingar, begeistring, interaksjon og kroppslegheit* er stadfesta som sentrale aspekt ved toddlaren sine opplevingar, anten ein set fokus på kropp

eller estetikk. Til denne artikkelen gjer eg ein reanalyse av materialet mitt. Eg er gripen av det som skjer når barn møter gjenbruksmaterialar og når gjenbruksmaterialane møter barna. Dette har utfordra meg til å sjå toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar på ny med forskingsspørsmålet: *Kva pregar toddlarane sitt møte med gjenbruksmaterialar?* Problemstillinga mi er teoriimpregnert og teorien eg nyttar har tidlegare vore i kontakt med empirien som ligg til grunn for denne reanalysen. Eg meiner, som Winje (2017), at forskaren av etiske grunnar og for studien sin validitet, ikkje kan sjå vekk frå teoriar som allereie har vore i kontakt med empirien og erstatta den med ny teori.

Barna i mine narrativ er eitt og to år, og toddlarar i barnehagen. Ordet toddlar skilddrar særskilde rørsler og karakteristiske gangelag som peikar på det kroppslege særpreget ved mennesket i denne alderen (Løkken 1996). Min primærstudie syner klare skilnader mellom eitt- og toåringar, men med inspirasjon frå Løkken vel eg å halda på toddlaromgrepet. Eg er samstundes inspirert av ei tru på barnet som rikt på mogleikar, sterkt og kompetent (Barsotti 1998), eit fritt subjekt med evne og vilje til å agera (Kolle, Larsen og Ulla 2010).

Å erfara ulike materialar med kroppen er ein viktig del av toddlarane sin leik og sosiale samspel (Fønnebø 2014: 139). Å utforska materialar gjev barna mogleik til å handla direkte, spontant og sanseleg ved å nærma seg materialane med ei leikande haldning. Eg forstår toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar som utforskande leik. Pramling (1995) konstaterer at barn mellom eitt og to år er særskilt opptatt av den utforskande leiken. På bakgrunn av ei slik forståing er det ikkje sikkert at det er dei fabrikkerte leiketya som interesserer barn mest, men kan hende gjenbruksmate-

rialar som kan skapa fleire variasjonar enn dei fabrikkerte leiketya.

Eg har, som Odegard (2015), valt å nytta omgrepet gjenbruksmaterialar om materialar i denne artikkelen. Ho deler gjenbruksmaterialar inn i to grupper: Overskotsmaterialar og materialar sortert ved kjøkkenbenken (Odegard 2015: 22). Begge gruppene av materialar representerer råvarer og gjenstandar som vert nytta i møte med barn og som elles ville blitt kasta om ein ikkje ser potensiale til å nytta dei minst ein gong til (Odegard 2015). Daly og Beloglovsky (2015) kallar slike materialar for «loose parts». Materiala vert tilbydd på ein estetisk måte i leik og utforsking og har kraft til å halda ved like og forsterka den estetiske dimensjonen i toddlarane sine liv (Taguchi 2010; Fredriksen 2011, 2013; Halland 2014). Det kan vera papir, leire, kannar, flasker, bobleplast, folie, esker, kassar og papp- og plastrøyr. Materiala er ustrukturerte og «especially relevant for young children, because such materials invite explorations in individual ways» (Fredriksen 2011: 27). Materiala ber ikkje med seg budskap om korleis dei skal nyttast (Odegard 2015).

Eg finn lite forskning om barn og gjenbruksmaterialar sett frå ein pedagogisk ståstad, og etterspør meir forskning på feltet, men eg finn noko forskning sett frå ulike formingsperspektiv. Fredriksen (2013: 103) fann at barna undersøkte materialane med kroppen, dei oppdaga materialane sine affordansar, opplevde motstand, løyste problem og forhandla meining gjennom samspel. Carlsen (2015) fann at samhandling med materialar gjev barn tilgang til ulike måtar å bli kjend med verda på, at materialar er fysiske og mentale reiskapar og eit utgangspunkt for sosial samhandling, problemformulering og problemløysning. Materialar gjev barna idear og mogleikar til

å utvikla og testa hypotesar gjennom skaping av form og mogleik til å påverka sine omgjevnadar. Dette kan sjåast i relasjon til Odegard (2015) og Daly og Beloglovsky (2015) som seier at gjenbruksmateriala appellerer til barn og får dei til å samarbeide og konstruera på alle tenkelige og utenkelige måtar. Dette tyder på at materialrikdom er viktig og Waterhouse (u.å.) påpeikar at ein materialrik barnehage opnar for mogleikar, utfordringar og mangfald, ein estetisk praksis og ein rikare kulturell ytringsarena.

Eg har ikkje, som Fredriksen, Carlsen og Waterhouse, formingsbakgrunn. Eg har ein pedagogisk ståstad, og som Johansson og Løkken (2013) er eg opptatt av kor sansande og kroppslege små barn er og at dette krev nye måtar å møte barn på. Eg er også, som Odegard (2015), opptatt av å inspirera til eit kreativt arbeid med gjenbruksmaterialar samstundes som eg er opptatt av estetikken som noko som vekslar mellom inntrykk og uttrykk, persepsjon og omarbeiding av sansbare medier. Dette kan bidra til å forstå barn sine skapande prosesser med materialar (Carlsen 2015).

Teoretisk fundament – ein fenomenologisk grunnmur

Ei forståing av veremåten til dei yngste barna forankrar eg i kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty (1945, 2012). Han hevdar at kroppen si sansing av verda er sentral og at meininga vert skapt i samspelet mellom kroppen og verda. Me lever i ein grunnleggande tillit til våre sanseoppfattingar, og det er ikkje mogleg å oppfatta at noko eksisterer før me opplever oss sjølve som eksisterande i den handlinga det er å oppfatta noko. Dette kviler på kroppsleg persepsjon. Det er med kroppen me er til stades i verda og er i kontakt med ting, gjenstandar og livet sjølv. «... at betrakte en genstand er at

komme til at bebo den og derfra gribe alle ting alt efter ...» (Merleau-Ponty 1945: 3).

I lys av Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi lar Løkken (2004) den levde kroppen ligge som ei plattform når ho seier at me opplever verda som meningsfull. «One's own body is in the world just as the heart is in the organism: it continuously breathes life into the visible spectacle, animates it and nourishes it from within and forms a system with it» (Merleau-Ponty 2012: xxxi). I den naturlege «livsverda» er mennesket med si merksemd og evne til rørsle i gang med meningsfulle handlingar. «Fordi vi er i verden, er vi *dømt til mening* ...» (Løkken 2005: 36). Toddalarane kan som menneske framstå med mange lag av meining: Som anonym eksistens og som «værende-i-verden», som uttrykk for eksistens, grunnleggande retta mot noko eller nokon, som kroppsleggjort intensjonalitet med kraft til meningsfull handling, og som kroppsleggjort «overskridande» subjektivitet, som i dette synet er intersubjektivitet. Me lever i verda gjennom å ta interaksjonen med den for gitt. «Det er nettopp min kropp som er oppmerksom på den andres kropp og som oppdager i den andre kroppen en mirakuløs forlengelse av mine egne intensjoner, en kjent måte å forholde seg til verden på» (Løkken 2005: 34).

- Barna tonar seg inn på kvarandre, kommuniserer med eit kroppsleg særpreg og forstår kva som skjer medan det skjer.

Stern (1985/2000) nyttar omgrepet intersubjektivitet for å konstruera korleis fellesskap og individualitet gjensidig konstruerar kvarandre i form av dynamisk, kroppsleg og emosjonell interaksjon. Barn har ei medfødd evne og eit ibuande sosialt motiv til å skapa og oppretthalda intersubjektivitet, eit

driv til å dela kjensler og intensjon (Haugen 2005). Barna tonar seg inn på kvarandre, kommuniserer med eit kroppsleg særpreg og forstår kva som skjer medan det skjer. Med Stern (2010) vil ein kunne gjenskapa den andre si vitalkjensle i eige ekspressivt uttrykk som syner at me forstår og anerkjenner kvarandre. Ifølgje Løkken (2004) handlar ikkje toddlarstilen berre om det dei gjer og korleis dei gjer det, men også om kva tema som er innebygde i handlingane deira. I leiken er barna til stades i si sanselege merksemd, dei handlar intuitivt, interaksjonen er prega av mellommenneskelege relasjonar og den kroppslege leiken utløyser fellesaugneblinkar av glede og latter, overdringar og gjentakingar.

Estetikk og estetisk innstilling

Estetikken famnar vidt og har tradisjonelt sett hatt stor plass i barnehagen. I pedagogisk samanheng vert omgrepet ofte nytta om praktiske-estetiske aktivitetar. Fenomenologien ser på estetikken som kroppsleg, sanseleg og heilskapsorientert (Austling og Sørensen 2006). Kroppen deltek i alle opplevingar og er utgangspunkt og føresetnad for at verda kan la seg sanse og forstå. Kroppen er ein fortolkingsinstans som overskrider skilet mellom subjekt og objekt, mellom inntrykk og uttrykk (Merleau-Ponty 1945). Barnet som kroppssubjekt omarbeider sine inntrykk av verda til estetiske uttrykk. Når barn uttrykker seg kroppsleg vert dei eit produkt av kroppsleg utfolding og sanselege uttrykksformer gjennom eit samspel av opplevingar der sansar og kjensler er aktivt involvert. Med sin måte å vera i verda på syner dei ei estetisk innstilling (Carlsen og Samuelsen 1988). Ifølgje Waterhouse (2013) hevdar Stolnitz at ei estetisk innstilling ber preg av ei avslappa og sympatisk merksemd – ei fordjuping i kva som helst objekt medan

Gibson (1986) er opptatt av affordans og dei eigenskapar og handlingsmogleikar materiala og omgjevnadane gjev oss. Slik eg oppfattar det er Stolnitz oppteken av vår måte å sjå verda på, subjektet si innstilling og persepsjon medan Gibson er opptatt av at ein organisme verkar saman med sine omgjevnadar ved at persepsjonen av omgjevnadane sin affordans er knytt til handling og læring. Det førekjem ein prosess av gjensidigheit mellom organismen og omgjevnaden, og mellom oppfatting og handling (Carlsen 2015).

Intraaktive møter med materialar

Taguchi (2010) bygger si tenking om ein intraaktiv pedagogikk basert på Karen Barad si førestilling om intraaktivitet som utfordrar den manifeste dikotomien mellom menneske som aktivt og intensjonelt og det materielle som passiv bakgrunn. Omgrepet intraaktivitet bidrar til ei større nansering av det som skjer i prosessane mellom menneske, materiale, tid og rom. Taguchi (2010) flytter søkelyset frå interaksjonar – det som skjer mellom menneske – til intraaksjonar – det som skjer mellom ulike organismar og materialar. Å tenka ut frå ein intraaktiv pedagogikk kan skjerpa evna vår til å identifisera affordansane, «stemmene» og «språket» til materialane, og til å observera agentskapet det utøver. Taguchi (2010) hevdar altså at det ikkje berre er menneska som har agentskap, men også at fysiske gjenstandar kan forståast som ein del av ein performativ produksjon av makt og endring som står i ein gjensidig intraaktiv relasjon til fysiske gjenstandar og menneske. Det er ein «dialog» mellom kroppssubjektet og dei kvalitetane ein illegg objektet, slik at det på si side «snakkar» til oss (Jonstøij og Tolgraven 2003: 60). «Agency is not an attribute but the ongoing reconfiguring of the world» (Barad 2008: 135). Me er ikkje agensar som

har kraft kvar for oss. Krafta oppstår i sam-spelet, og barnet som subjekt og materiale som objekt oppstår i interaksjon og eksisterer i det Taguchi (2010: 77) seier er ein «til-blivelse med hverandre». For barn er ting ikkje berre gjenstandar dei handterer, tinga interagerar og vert subjekt i relasjonen til barna (Nordin-Hultmann 2004: 74).

Studien sitt design

Metodologisk har denne artikkelen ei hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming som er forankra i Merleau-Ponty (1945, 2012) sin kroppsfenomenologi. Han argumenterer for ein menneskeleg kropp som gjennom aktiv, meiningssøkjande handling eller rørsle veit og forstår (Løkken 2004). Me kan ikkje oppleva noko utan å vera i relasjon til det, og difor har eg vendt meg til barnehagekvardagen der barna møter gjenbruksmaterialar for å skildra og fortolka deira opplevingar. Eg støtter meg til Van Manen (1990) som seier at ein kan skildra verda slik den kjem til syne for oss. Når barna sjølve ikkje kan setje ord på sine opplevingar må dei lesast ut frå det barna gjer og måten dei gjer det på.

Eg har også med meg ei poststrukturalistisk forståing inn i denne artikkelen. Det er eit stort sprang mellom ei hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og den poststrukturalistiske, ny-materialistiske og feministiske ståstaden som Taguchi (2010) står for, men også Løkken (2012) med sitt fenomenologiske utgangspunkt gjev eksempel på materialdiskursiv performativitet når ho seier at det er ein «dialog» mellom kroppssubjektet og kvalitetane ein illegg objektet. Den samanfletta interaksjonen mellom sans og kropp og mellom kropp og verd gjer menneskroppen til grunnleggende og deltakande i verda. Me kan ikkje skilje ting frå korleis dei syner seg for oss

(Løkken 2012). Verda reflekterer «the flesh of my body» ved at min kropp gjer inngrep i verda, og at verda gjer inngrep i min kropp (Merleau-Ponty 1945, 2012). Begge låner frå den andre, tar frå eller grip inn i den andre. «Tingene rører ved meg slik jeg rører ved dem og ved meg selv» (Løkken 2012: 27).

Deltakande observasjon

Mine observasjonar er gjennomført i ein norsk basebarnehage i ei barnegruppe med 12 barn i alderen 1–2 år. Eg observerte barna i deira utforskande leik med esker, boksar og røyr, bobleplast og aluminiumsfolie. Barnehagelæraren på basen var opptatt av å dela barna inn i små grupper for å ivareta samspel og å vera til stades for barna i leiken med gjenbruksmaterialane. Det var eit mål å gje barna god plass til kroppslig leik og utfolding. Resten av barnegruppa deltok i andre aktivitetar. Barnehagelæraren initierte og introduserte barna for gjenbruksmaterialane medan eg deltok aktivt i dei situasjonane barna inviterte meg. For å samle inn data nytta eg deltakande observasjon med loggbok som forskingsmetode. Observasjonane mine skjedde på fleire nivå og romma merksam «tilstedeverelse», merksam iakttaking, merksam fortolking og analyse (Løkken 2012). Fortolkinga av det eg såg, hørde og reflekterte over gjennom persepsjon og observasjon, skjedde i relasjonen mellom meg som observatør og det som vart observert.

I etterkant av observasjonsøktene skreiv eg feltnotat. Feltnotata utgjorde 31 sider med transkribert observasjonsmateriale som eg nytta i mine analytiske skildringar av barna sine møter med gjenbruksmaterialar gjennom narrativ form og funksjon. Narrativ vart gitt ulik tyding, både som forskingsmetode, resultat, fenomen eller ein måte å forklara tydinga av menneskelivet på (Fennefoss og Jansen 2008: 11). Eg for-

står narrativ som praksisforteljingar som reflekterer hendingar som bygger på mine erfaringar og opplevingar. Gjennom arbeidet med transkripsjonane har eg transformert datamaterialet til prosaprega og estetiske narrativ gjennom ein skjønnlitterær framstillingsmåte (Todres 2007: 12). Slik handlar mitt kvalitative forskingsarbeid også om språket og korleis eg nyttar det for å la tekstane mine bera preg av estetiske skildringar samstundes som kvaliteten vert ivaretatt ved at eg kommuniserer barna si livsverd, veren, meining, intensjon og oppleving.

Analyse

I analyseprosessen ligg det «elementer som tolkning, refleksjon, beskrivelser og fortellinger» gjennom fleire lag av fortolking (Johannesen 2002: 54). Eg har gjort ein fenomenologisk analyse der eg klarlegg meininga, strukturen og essensen av det erfarte og opplevde fenomenet. Teorien har fungert som briller og ramme for å forstå, forklara og føresei fenomen (Løkken 2012). Den hermeneutiske spiralen (Alvesson og Sköldberg 2008) utgjer kjernen i analyseprosessen og fungerer som ein interaksjon mellom forforståinga og forståinga mi.

Til denne artikkelen har eg vald ut to av narrativa mine for ein andregongsanalyse – ein reanalyse (Heaton 2004). Jernes og Alvestad (2017) skildrar andregongsanalyse som ein supplerande analyse. Dette inneber å gå i djupna av fenomen som trådde fram i mitt datamateriale, men som eg ikkje greip i min primærstudie (Winje 2017). Ein andregongs-analyse kan ikkje sjåast isolert frå resten av forskingsprosessen (Heaton 2004: 41), og i min søken etter ny kunnskap har dei teoretiske perspektiva og mine tidlegare tolkingar vore viktige utgangspunkt. I gjentekne møter med observasjonane/narrativa mine har forforståinga mi endra seg og gradvis utvikla seg til ei ny forståing som

ber preg av ein meir poststrukturalistisk og ny-materialistisk ståstad. Eg har analysert, reflektert og filtrert observasjonane/narrativa mine gjennom ulike blikk og flytta søkelyset frå det som skjedde mellom barna til det som skjedde mellom barna og materialane. På denne måten kan eg utfordra tidlegare sanningar slik at det kan tre fram ny kunnskap (Taguchi 2010: 18).

Mine observasjonar handlar om å sjå barn som subjekt. Dette krev ei etisk haldning som får følgjer for forskerrolla mi. Småbarnspedagogikken dreier seg om små barn, og eg kan ikkje lena meg på deira verbale utsegn. Dei yngste barna uttrykker seg kroppsleg og lar det vera opp til meg som forskar å fortolka og setje ord på handlingane deira. Den som tolkar barnet sin veremåte er påverka av eigne førestillingar om barn, og konteksten som samspelet utfoldar seg i (Fennefoss og Jansen 2008), men eg, som Winje (2017: 60), ser at denne forståinga har ein etisk brist. Barna er ikkje klar over at eg nyttar observasjonane dei er deltakarar i og at eg prøver å ta til orde for deira perspektiv. Dette gjer eg vel vitande om at det er mennesket sin individuelle persepsjon som er den vesentlege faktoren i søken etter røynda (Postholm 2010). Forskinga vert påverka av meg og mine subjektive teoriar og i så måte kan ikkje dette forskingsarbeidet generaliserast. Dei resultata eg har kome fram til vil vanskeleg la seg reproducera. Gjennom forskingsprosessen min tydeleggjer eg min ståstad som forskar i form av vitskaplege og teoretiske perspektiv, eg gjer greie for studien sitt formål og synar slik til den vitskaplege kvaliteten på arbeidet mitt (Winje 2017: 60).

Presentasjon av funn og drøfting

Kategoriane eg har valt ut er ikkje nye, ei heller ukjende. Eg stadfestar den toddlar-

stil som Løkken (2004) har gjort kjent, og Taguchi (2010) si tenking om den intraaktive pedagogikken når eg undersøker kva som pregar toddlaren sitt møte med gjenbruksmaterialar. Gjennom å tolka barna sine kroppslege uttrykk, handlingar, rørsler og sosiale samspel i leik og utforsking med gjenbruksmaterialar prøver eg å forstå barna sin interaksjon og intraaksjon med materialane. Perspektiva vert skrive fram med teoretisk støtte. Til slutt fokuserer eg overordna på korleis materialar kan utfordra barnehagelæraren sitt tankesett og haldningar til kva opplevingar som kan vera viktige for dei yngste barna i barnehagen. Eg håpar med dette at studien min kan bidra til større materialrikdom i barnehagen og kunnskap om korleis ein kan legge til rette for eit toddlarfelleskap som er prega av utforskande leik med gjenbruksmaterialar.

Toddlaren i dialog med kvarandre og gjenbruksmaterialet

Bobleplasten ligg på golvet. Noko av den ligg laus, men mesteparten av den er festa fast i golvet med brei og solid tape. Eg er i rommet saman med barna, og barna legg fort merke til at det er lagt noko på golvet, noko som må undersøkast. Barna nærmar seg fort bobleplasten. Dei ser ned på materialet, dei ser på kvarandre. Dei er saman om ei ny oppleving på golvet, her og no. Olea trykker ein finger ned i plasten. Ho tar så heile handa ned på plasten, ho kjenner på den. Ho legg øyra ned på bobleplasten – lyttar til den. Handa blir til to hender som legg seg flate over plasten. To nakne føter kjem til. Ein kropp legg seg ned, rullar litt og latteren brer seg ut i rommet. Dei andre barna følgjer Olea med spente auge og byrjar også å kjenne på plasten, riva og løfta litt – er det noko

under her som knitrar så rart? Er det nokon som har gøymt seg der? Nei Interesse er der. Barna peikar ivrig, ser på kvarandre, kommuniserer med heile seg om lydane i plasten, og kva dei skal bruka den til. Gestane og peikinga fortsetter. Det er lyder og ord. Barna byrjar å dansa, hoppa, kjenna og sansa med heile seg som små kroppssubjekt i aktiv og intensjonal handling. Dei er på plasten, som smeller og knitrar under hendene, under beina og under dei små kroppane – her og no (Halland 2014).

Det er som om barna kommuniserer til kvarandre, non-verbalt med blick og gestar: «Me tar bobleplasten!» i det dei ser bobleplasten ligge på golvet. Heilt naturleg utstrålar dei ei aktiv interesse for kvarandre og for materialet som ligg på golvet, og med kroppane i interaksjon grip dei mogleikane som ligg framom dei. Dette er interessant fordi me ikkje har tradisjonar for å sei at ting kan handla eller interagera med menneske (Jonstøij og Tolgraven 2003), men eg opplever at materialet kommuniserer til barna som gjer seg kroppsleg hen til det. Bobleplasten lokkar til leik (Röthle 2005) og barna går direkte i møte med den og tar den i bruk utan å dvela ved den og utan å nøla. Eg oppfattar at barna opplever bobleplasten som direkte tilgjengeleg for dei på ein måte som om den inviterer barna og inspirerer dei til utforskande leik. Den utforskande leiken er veldig synleg ved at barna kroppslig inntar bobleplasten, dei er sansande og utforskande. Bobleplasten lokkar barna til rørsler, eit leikande gjensvar og det kan sjå ut som om materialet gjev barna impulsar som setter rørsleane deira lett i sving. Først kan ein sjå at rørsleane til Olea er enkle og små før dei større rørsleane overtar. Dei andre barna er lyttande og observerande når Olea grip mogleiken fyrst til å kjenna

på plasten som ligg på golvet. Store flater eller materialar inviterer til å jobba saman (Løkken 2004), og barna i fellesskap byrjar etter kvart å delta med Olea på plasten ved å kjenna på den, trø på den, hoppa, dansa, springa, ropa og laga høge lydar. Dei deler noko saman og er i kroppsleg interaksjon med bobleplasten. Det kan sjå ut som om det oppstår gjensidige bindingar der menneskelege og ikkje-menneskelege agensar påverkar kvarandre i ein straum av kraft og intensitet (Taguchi 2010).

- Barna boltrar seg i materialet, dei fryddar seg og interaksjonane er prega av smil og latter som skapar eit felles uttrykk..

Når barna vert inviterte til å ta del i bobleplasten, og samtykker denne invitasjonen innbyrdes og nonverbalt i gruppa er det tydeleg at det ikkje eksisterar eit skilje mellom objekt og subjekt. Barna sine kroppar overskrider skilet mellom inntrykk og uttrykk og barna deltar i opplevinga det er å vera på bobleplasten som om dei høyrer saman med bobleplasten. Det er vanskeleg å sei kor toddlaren byrjar og materialet sluttar, eller kor materialet byrjar og toddlaren sluttar. Dei interagerer med kvarandre. Taguchi (2010) hevdar at måten materialar vert opplevd påverkar intraaksjonen, det som ligg i mellom, ikkje subjektet eller det materielle. Barna inngår i gjensidige bindingar med kvarandre og bobleplasten som menneskelege og ikkje-menneskelege agensar.

Narrativet mitt syner at toddlarane er prega av eit sterkt engasjement og materialet i seg sjølve gjev dei materiell erfaring. Materialet stimulerer alle sansane og barna erfarar materialet med heile kroppen som dei nyttar aktivt for å undersøka og røra ved det dei ser (Röthle 2005). Barna kjenner

på eigenskapane til materialet, dei handlingsmogleikane det gjev dei (Gibson 1986) og kjenner korleis responsen frå kropp og materiale fungerer. Dei er i dialog med kvarandre, i kroppsleg interaksjon og i dialog med materialet.

Gjenbruksmateriale skapar toddlarfellesskap

Tone gjev barna ein rull med aluminiumsfolie. Barna kjem straks saman, flokkar seg, vil halde i og hjelpe til når rullen skal opnast. Mathias tar styringa, og finn fort ut korleis han skal løyse folien frå rullen, og når han får tak ... vips er rullen utløyst, og han står å held ei lang remse folie framfor dei andre. Barna ler, og Mathias byrjar å gå, nærast springa med aluminiumsfolien i hendene. Den vert lengre og lengre etter kvart som folien vert dratt ut over. Folien svøyper seg ned på golvet. Dei andre barna følgjar etter, held i hovudrullen, men går etter Mathias som beveger seg «hit og dit» og «her og der». Mathias går rundt bordet, ut att på golvet, rundt nokre stolar og rullen med glatt og blank folie krøllar seg, knitar og bøyer seg i takt med rørsleane til barna som opplever materialet som endrar seg i takt med tempo og rørsler. Til slutt er heile rullen rulla ut, og barna oppdagar at dei står att med eit tomt papprør. Mathias vil ha røyet. Dei tre andre gutane ser på all folien som ligg på golvet og byrjar å ta på den, trø på den, sparke i den, utforske den, vende og vri på den og til slutt rive den frå kvarandre. Med store kroppslege rørsler riv barna folien i store betar. Lyden av folien fyller rommet. Eg beveger meg inn i leiken, fangar betar av folie og krøllar den saman. Eg trillar ei samanrulla kule av folie til Jakob. Han plukkar den opp og legg den i ei eske. Han gjev meg meir

folie og eg lagar ei ny kule som eg legg i eska. Snart vert eska full av blenkande sølvfarga kuler (Halland 2014).

Barna signaliserar til kvarandre at «dette er leik» og at dei har det moro saman. Utan å sei eit ord, skapar barna sitt ritual som gjev denne utforskande leiken form. For meg ser det ut som om glede ligg i å vera saman og utforska aluminiumsfolien. Barna boltrar seg i materialet, dei frydar seg og interaksjonane er prega av smil og latter som skapar eit felles uttrykk. Barna gjer seg heilt hen i leiken. Den er lystfull, sterk og intens og barna grip situasjonen og materialet. Eg opplever ei samkjensle der barna stadfester kvarandre gjennom kroppane sine. Dei er i samspel og kommunikasjon saman om noko, og det kan sjå ut som om materialet skapar noko mellom barna.

Merleau-Ponty (1945, 2012) utfordrar oss til å anerkjenna det usynlege bandet som er mellom subjekta, og eg opplever at barna er saman og nærverande gjennom alt dei gjer. Barna verkar bevisste kvarandre sin subjektivitet og det er interessant å sjå korleis dei posisjonierer seg og måten dei samarbeider om aluminiumsfolien. Barna er kroppslege samarbeidspartnarar for kvarandre og deira perspektiv smeltar saman og eksisterar i ei felles verd når dei samlar seg ved rullen med folien, når dei spring og rører seg i rommet. Den enkle strukturen i leiken er dyrka fram av barna sjølve. Berre latteren og lyden av folien høyrer, og ein ser korleis barna spring og rører på seg med folien mellom seg, kroppslege, tumlande og sosiale samstundes som dei utforskar aluminiumsfolien saman. Dei er opne for kvarandre (Merleau-Ponty 2012; Løkken 2004), og stråler ut ei interesse for kvarandre når dei påkallar og gjer kvarandre svar ved å flokka seg kring rullen og følgjer etter kvarandre. Dei er saman i den utforskande

leiken. Eksplisitt tenker eg at barna setter ord på eit VI. Intersubjektiviteten mellom barna handlar om korleis dei skapar og opprettheld felles merksemd kring aluminiumsfolien, korleis dei skapar felles intensjonar og meining i den utforskande leiken og korleis dei aktivt søker og samhandlar med kvarandre ved å ha merksemda si retta mot kvarandre (Stern 1985/2000). Dei forstår kva som skjer medan det skjer, tonar seg inn på kvarandre og kommuniserar tydeleg innbyrdes med eit kroppsleg særpreg. Det er lite verbalt språk, mest kommunikasjon der barna tolkar kvarandre sine rørsler, pust, blikk, gestar og kroppshandlingar (Fredriksen 2013). Opplevinga med aluminiumsfolien knytter toddlargruppa saman og skapar eit toddlarfellesskap.

Barnehagelæraren sine utfordringar i møte med materiale

Dei estetiske faga har lange tradisjonar i barnehagen, og eg oppfattar at rammeplanen legg vekt på den kroppslege og sanselege erfaringa som det mest sentrale i barn sin veremåte (Kunnskapsdepartementet 2017). I tillegg er planen klar på at dei estetiske opplevingane skal vera eit kjenneteikn ved barn sitt tilvere i barnehagen (Sæbø 2017). Dei estetiske faga kan sjå ut til å stå i fare for å bli sett på som unyttige og lite meningsfulle og dette kan vera ei forklaring på at dei estetiske faga er trua (Østrem m.fl. 2009) og at forming og skapande verksemd med materialar har mindre plass i barnehagen enn tidlegare (Carlsen 2015). Politisk fokus på barn si tidlege læring og krav om individuell testing, også av dei yngste barna, har ført til forskyvingar i barnehagen sitt innhald i retning av andre avgrensa fagområder. Ein kan undre seg om augneblinkopplevingar som barna tar del i i mine narrativ er i ferd med å forsvinna, og om måling og veking, testing og rapportering som verkty

for skuleførebuande tiltak står i vegen for leiken. I tillegg ser det ut som om ferdig-produserte pedagogiske verkty og program har stor framvekst i barnehagekvardagen (Pettersvold og Østrem 2012).

Toddlarane skapar sin eigen toddlar-kultur og toddlarfellesskap, og eg fryk-tar denne kulturen kan stå i fare for å bli styrt av vaksne som setter mål og ønskjer for kva barna skal erfare og læra, vaksne som vil formidla meir enn dei tar del i, vaksne som legger opp til styrte aktivite-tar som gjev mindre støy og vaksne som er meir opptekne av å organisera, planleggja og tenkja framover enn å vera her og no. Ut frå eit slikt perspektiv vil lite kunnskap om dei yngste barna vera eit hinder i å gjer bevisste val i samvere med dei. Det er for-venta at barnehagelæraren skal vera open for nyskaping og inspirera til lek, læring og skapande verksemd (Kunnskapsdepar-tementet 2012), og barnehagen treng bevisste vaksne som har ei estetisk innstilling til dei yngste barna og det som opptar dei. Likevel syner forskingsprosjektet *Blikk for barn* at barnehagane har for lite kunnskap om dei yngste barna, deira veremåte og korleis ein skal møte dei yngste barna i kvardagen (Gulpinar, Hernes og Winger 2016). Det får meg til å stilla spørsmål ved om barneha-gen lar seg styra mot å oppnå meir syn-lege og målbare resultat med tanke på eit framtidsretta perspektiv enn å arbeida med utforskande lek med gjenbruksmaterialar. Arbeid med lek og dei estetiske faga kan ikkje målast og kan vera krevjande i si form. Med eit slikt utgangspunkt vil eit arbeid med testing og kartlegging vera enklare å gjennomføra enn å setja seg sjølv på spel og arbeida med toddlarane sine kroppslege rørsler og estetiske uttrykk.

Rammeplanen vår er tydeleg på at bar-nehagen skal ha tilgang til ting, rom og materiale som støttar opp om barna sine

leikande og estetiske uttrycksformer, og at barna skal få ta i bruk sin fantasi, kreative tenking og skaparglede (Kunnskapsdepar-tementet 2017). Dette handlar, for meg, om at barnehagelæraren må evne å nærma seg dei aller yngste barna slik at dei kan gje dei opplevingar som ligg nær deira måte å undersøkje verda på. Dei yngste barna held seg sanselege til verda. Dei har tru på det dei ser, tillit til det dei høyrer, og er bevisste lukt og smak. Dei kjenner på kroppen kva kjensler, bilete og tankar som vert vekka i møte med den materielle verda (Steinkjær 2005). Denne måten å forhalde seg til verda på er heilt naturleg for dei yngste barna og såleis ein god grunn til å ivareta den ut-forskande leiken og dei estetiske faga sin plass i barnehagen.

| *- Med ei slik innstilling til verda oppstår det samspel og interaksjonar.*

Toddlarstilen kan, for mange vaksne, vera krevjande. Den er ofte livleg og full av lyd. I staden for å sjå korleis barna tonar seg inn på kvarandre, korleis dei med felles merk-semd, kjensler og intensjonar konstruerar og «komponerar» relasjonane sine og inn-tar kvardagslivet, er eg redd dette ofte vert «hysja ned» av vaksne som ikkje ønskjer dette barnefellesskapet velkommen, men som heller ønskjer ro og orden. Gjenbruks-materialar kan lett bli oppfatta som rot og ikkje som noko som er verdfullt å nytta i møte med små barn, men toddlarane kan ha stor interesse av materialar og nyttar dei gjerne i sin lek (Halland 2014; Hall-land og Vist 2016). Pramling (1995) støtter også opp under dette når ho hevdar at små barn oppdagar alt som omgjev dei. Ho legg til at det kan bli eit stort gap mellom det ein gjev barn, og det barn kjenner seg til-fredsstilt av. Barna treng ei mengd varierte

og interessante gjenstandar som dei kan undersøke, og som mest sannsynleg ikkje er å finna i ein leiketykatalog. Ulike gjenbruksmaterialar er ikkje knytt opp til den praktiske funksjonen slik strukturerte leikety er, og slik kan den estetiske dimensjonen eksistera og koma til syne gjennom den kroppslege og estetiske leiken med materialar. At leik har ein estetisk dimensjon er det fleire forskarar som har peikt på i dei seinare åra (Waterhouse uå).

Gjenbruksmaterialar kan stimulera alle sansane og dette kan utfordra barnehagelæraren som dagleg er saman med dei yngste barna i barnehagen til å gje barn erfaringar og estetiske opplevingar med gjenbruksmaterialar. Barnehagelæraren har store mogleikar til å gje barna opplevingar der dei kan koma til uttrykk, både kroppsleg og estetisk, og møta barn gjennom sinn og sansar (Johannsson og Løkken 2013). Gjennom den daglege kontakten kan ein, med ei open innstilling, dela umiddelbar glede og fascinasjon, leggja merke til detaljar og oppleve verda i eit roleg tempo i staden for å sette rutinar og praktiske gjeremål i fokus. Slik kan barna sin barnehagekvardag bera preg av å vera magisk og spanande, varierende, innhaldsrik og kreativ. Vygotskij (1995) hevdar at me veldig tidleg ser kreative prosessar hjå barn, og at dei fyrst og fremst er synlege gjennom leiken. Toddlarleiken med gjenbruksmaterialar kan innby til kreative prosessar. Ved at barna frå dei er små av får utforska materialar vil det seinare hjelpe barnet i arbeidet med å skapa noko og uttrykke seg ved hjelp av materialar (Sæbø 2017). Etter kvart som barnet vert eldre kan ein i arbeid med materialar utfordra formrepetoar, materialkunnskap, teknikk og indre bilete. Slik kan barnehagen fungera som eit laboratorium, ein verkstad og ei kunstfagleg smie for store og små.

Samanfatting

Mitt studie føyer seg inn i rekka som eit av fleire studie som kan dokumentera toddlarleik der barna får møtast over tid for å vera saman og dyrka fram eigne leikerutinar og opplevingar som gjev mening. Barna er i dialog med materialet gjennom å utstråla interesse for kvarandre og for materialet som er tilgjengeleg for dei. Barna bebur rommet med sine kroppar og det skjer ein gjensidig intervensjon mellom barna og materialet. Materialane lokkar til leik og barna går direkte i møte med materialet. Toddlarfellesskapet er kjenneteikna gjennom å vera i utforskande leik med kvarandre, og for meg er det tydeleg at barna dyrkar fram eit toddlarfellesskap med materialet som noko å vera saman om. Dei er i påfallande interaksjon med kvarandre. Med ei slik innstilling til verda oppstår det samspel og interaksjonar. Løkken (2004) hevdar at barna «pløyer» og «sår» noko som etter kvart spirer og gror. Barna er kroppslege samarbeidspartnarar for kvarandre gjennom interaksjonar der dei er saman om noko. Det er spanande å leike med materialar ein kan vera fleire om, og når barn leiker saman oppstår det ofte langvarig leik som skapar endring, variasjon, fleksibilitet, spenning, fryd og overraskingar.

For meg er bruk av gjenbruksmaterialar meir enn sansing for dei yngste barna. Å vera saman kring ulike materialar tenkjer eg er meir mystisk, spanande og skapar fleire variasjonar enn i leik med ferdigproduserte, fabrikkerte og strukturerte leikety. Det har ein verdi å vera saman om noko og la barn vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning gjennom si oppleving av gjenbruksmateriala. Barn i barnehagen, uansett alder, er i leik og utforsking, ikkje fordi dei vel det, men fordi det er deira måtar å vera til og leva i verda

på (Fønnebø 2014). Materialane har verdier som gjev rom for ei subjektiv oppleving som kjem kroppsleg og estetisk til syne. Barna som subjekt og materialane som objekt oppstår i interaksjon og eksisterer i det

Taguchi (2010) vil sei er i ein tilstand av «tilblivelse-med-hverandre». Subjekt og objekt er ikkje fast definerte eksistensar/kroppar, men avhengige av kvarandre i ein gjensidig og samanvevd «tilblivelsestilstand».

Litteratur

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. 2008. *Tolkning og refleksjon: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Austring, B. D. og Sørensen, M. 2006. *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Barad, K. 2008. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. I: Alaimo, S. og Hekman, S., red. *Material Feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Barsotti, A. 1998. *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Pedagogisk forum.
- Carlsen, K. 2015. *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Ph.d.-avhandling. Finland: Åbo Akademi.
- Carlsen, K. og Samuelsen, A. M. 1988. *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Gyldendal Norsk forlag.
- Daly, L. og Beloglovsky, M. 2015. *Loose Parts. Inspiring Play in Young Children*. Redleaf Press.
- Fennefoss, A. T. og Jansen, K. E. 2008. *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolking og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fredriksen, B. C. 2011. *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three-Dimensional Materials and the Negotiation and Meaning in Early Childhood Education*. Ph.d.-avhandling. Oslo School of Architecture and Design, Oslo.
- Fredriksen, B. C. 2013. *Begripe med kroppen. Barns erfaringar som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fønnebø, B. 2014. *Kunstneriske bevegelser i barnehagen. De yngstes formgiving, billedskapning og verksteder*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gibson, J. J. 1986. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gulpinar, T. Hernes, L. og Winger, N. 2016. Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I: T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger, red. *Blick fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland, S. J. A. 2014. *Toddlaren i møte med materialar: Ei fenomenologisk inspirert tilnærming*. Masteroppgåve. Universitetet i Stavanger.
- Halland, S. J. A. og Vist, T. 2016. Estetiske opplevingar. Toddlaren i møte med materiale. I: T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger, red. *Blick fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, S. 2005. Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I: S. Haugen, G. Løkken og M. Röthle, red. 2005. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heaton, J. 2004. *Reworking Qualitative Data*. London: SAGE Publications Inc. (US).
- Jernes, M. og Alvestad, M. 2017. Forskende fellesskap i barnehagen – utfordringer og muligheter. I: A. Berge og E. Johansson. *Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannesen, N. 2002. *Det glemte språket: Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Oslo: HIO – hovedfagsrapport.
- Johansson, E. og Løkken, G. 2013. Sensory pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory* 46(8): 886–897.
- Jonstøij, T. og Tolgraven, Å. 2003. *Hundre måter å tenke på*. Oslo: N.W. Damm og Søn.
- Kolle, T. Larsen A. S. og Ulla, B. 2010. *Pedagogisk dokumentasjon: Inspirasjon til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 2012. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet 2017. Rammeplan for barnehagen – innhald og oppgaver. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løkken, G. 1996. *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. 2005. Toddleren som kroppssubjekt. I: S. Haugen, G. Løkken og M. Røthle, red. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. 2012. *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manen, M.V. 1990. *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- Merleau-Ponty, M. 1945. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Merleau-Ponty, M. 2012. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Nordin-Hultmann, E. 2004. *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapande*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Odegard, N. 2015. *Gjenbruk som kreativ kraft. Når (materi)AL(ite)T henger saman med alt*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2012. *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Postholm, M. B. 2010. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. Fennefoss
- Pramling, I. 1995. *Barnehage for de yngste: en forskningsoversikt*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Røthle, M. 2005. Møtet med de lekende barna. I: S. Haugen, G. Løkken og M. Røthle, red. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Steinkjær, E. 2005. Små barn sanser med mer enn øynene – Om toddlerne i møte med kunst. I: S. Haugen, G. Løkken og M. Røthle, red. 2005. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Stern, D. N. 1985/2000. *Spædbarnets interpersonelle verden: Et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. N. 2010. *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. New York: Oxford University Press.
- Sæbø, A. B. 2017. Kunstfagenes plass i barnehagen. I: K. Bakke, C. Jensen og A.B. Sæbø, red. *Kunst. Kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. 2. utgåve. Bergen: Fagbokforlaget.

- Taguchi, H. L. 2010. *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Todres, L. 2007. *Embodied Enquiry. Phenomenological Touchstones for Research, Psychotherapy and Spirituality*. UK: University of Bournemouth.
- Vygotskij, L. 1995. *Fantasi og kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos. AB.
- Waterhouse, A. H. L. 2013. *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A. H. L. u.å. *Tanker om materiell oppmerksomhet*. Henta frå: <http://kunstkultursenteret.no/waterhouse>
- Winje, A. K. 2017. Å gjøre demokrati i barnehagens *kommunikative fellesskap. En studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehage*. Barn 35(4). Norsk senter for barneforskning.
- Østrem, S. Bjar, H. Rønning, L. F. Hogsnes, H. D. Jansen, T. T. Nordtømme, S. og Tholin, K. R. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Sissel Aastvedt Halland er høgskulelektor i pedagogikk, tidlegare førskulelærer med vida-reutdanning i sosialpedagogikk frå Den Sosialpedagogiske Høgskule og rettleiing frå Høgskulen Stord/Haugesund. Ho har lang erfaring frå arbeid i barnehage. Ho har mastergrad i barnehagevitenskap frå Universitetet i Stavanger. Fokuset i masteroppgåva var knytt til dei yngste barna i barnehagen, toddlaren, og deira kroppslege og estetiske møter med materialar. Masterprosjektet inngjekk i prosjektet Blikk for barn: <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/aktuelle-publikasjoner/>. Saman med Toril Vist skreiv ho i 2016 eit kapittel i boka *Blikk fra barnehagen: Estetiske opplevingar. Toddleren i møte med materiale*.

Sissel Aastvedt Halland, Høgskulen på Vestlandet, Campus Stord, Klingenbergvegen 8, NO-5414 Stord, Norge. Email: sissel.halland@hvl.no

Fagfellevurdert artikkel.

Utgever: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Sosiale og biologiske prosesser i fedme og vektregulering hos barn: Et kritisk blikk på «det kompetente barnet»¹

Ellen Margrete Iveland Ersfjord

I denne artikkelen skal jeg gi et kritisk blikk på «det kompetente barnet» hva gjelder sosiale og biologiske prosesser i fedme og vektregulering hos barn. Innledningsvis presenteres biologiske og sosiale årsaker til utvikling av fedme, og hvorfor disse ikke kan forstås som separate prosesser. Vi skal deretter se hvordan forståelsen av «det kompetente barnet» innen pediatrik fedmebehandling påvirkes av kulturelle forståelser av barn, barndom, «familie» og barns helse, og at barn i dag ikke får optimal innsikt i sin lidelse og behandling. Dette fører til at barn med fedme både forstås, og antagelig forstår seg selv, som ikke-kompetente i forhold til sin lidelse.

Om fedme og forekomsten av fedme

Fedme kan anses som en relativt ny livsstilssykdom (Ersfjord 2018a), og er en tilstand som anses å gi helsemessige konsekvenser. Individuer med fedme sies å ha større risiko for å utvikle hjerte- og karsykdommer, diabetes type 2 og visse typer kreft i voksen alder (Folkehelseinstituttet 2017a). Det var først for rundt tretti år siden at fedme ble klassifisert som en medisinsk tilstand innen vestlig biomedisin (Moffat 2010). I 1997 advarte Verdens helseorganisasjon (WHO) for første gang mot det de kalte en «fedmeepidemi» i en av sine rapporter (Sanden 2016). Året 1997 kan derfor anses som det året hvor begrepet «fedmeepidemi» ble lansert, og i etterkant av dette har fedme blitt ansett som et globalt problem av epidemiske proporsjoner (ibid.: 1). På oppmodning fra WHO om at land måtte sette i gang forebyggende tiltak mot den kommende epidemien, utarbeidet Statens

råd for ernæring og fysisk aktivitet (SEF) rapporten *Vekt-Helse* i år 2000 (Sanden 2016). Det ble imidlertid ikke igangsatt noe behandling for fedme i regi av spesialisthelsetjenesten i Norge før i 2005. Dette året fikk alle Norges helseregioner i oppdrag fra Helse- og omsorgsdepartementet (HOD) å etablere regionale behandlingstilbud til pasienter som slet med helseproblemer på grunn av fedme. Først utviklet man tilbud til voksne, deretter til barn (Ersfjord 2016).

Hva gjelder forekomsten av personer med fedme i verden, lider mer enn 1,9 milliarder mennesker av overvekt eller fedme i dag (WHO 2018). 650 millioner av disse har fedme (ibid.). Antall individer med fedme i verden har tredoblet seg siden 1975 (ibid.). Den samme utviklingen ser vi i Norge, hvor de siste tallene fra Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag viser at 60–70 prosent av den voksne befolkning over 20 år lider av overvekt eller fedme (NRK 2018). Hva gjelder barn, viser Folkehelseinstituttets målinger av tredjeklassinger at i gjennom-

snitt 17 prosent jenter og 13 prosent gutter har overvekt, og at 2,3 prosent gutter lider av fedme, mens 3 prosent jenter lider av fedme (Folkehelseinstituttet 2016).

Biologiske faktorer involvert i utviklingen av fedme

Hva er så de biologiske faktorene involvert når et individ utvikler fedme? Bortsett fra genetikk, som gjør at vi mennesker er ulikt disponert for å legge på oss og utvikle fedme, er det ikke sterke bevis for at biologien alene gjør at barn utvikler fedme (Sahoo m.fl. 2015). Det skjer imidlertid biologiske *prosesser* i kroppen når mennesker får en høy vekt, og dette potensialet er vi født med fra naturens side (Dijk m.fl. 2015). Blant annet er det et gensett i kroppen som skruer seg på og som gjør at kroppen «misforstår», noe som påvirker menneskers appetittregulering på negativt vis (Reynolds m.fl. 2018). Dette kalles for «epigenetikk», som vil si at det ikke er genene som har endret seg, men at *genuttrykket* har endret seg (Herrera m.fl. 2011). Man får da lavere ghrelin plasmakonsentrasjon, som er et sulthormon (Dickson m.fl. 2011). Dette hormonet påvirker våre metthetsfølelsehormoner etter et måltid, noe som gjør at personer med fedme føler seg *mindre* mette etter et måltid, og også at de må *spise mer* for å føle seg mette (Melhorn m.fl. 2018). Personer med fedme utvikler også en konstant lavgradig betennelsestilstand i kroppen som kan føre til kardiovaskulære sykdommer, psoriasis, depresjon, kreft, nyresykdommer, type 2-diabetes, metabolske abnormaliteter og slag (Mohammed m.fl. 2017). På en måte kan man si at kroppen misforstår og tror den er i en slags hunger-situasjon. Slike reaksjoner er beskrevet som kroppens kompensatoriske mekanismer (Speakman 2013). I et evolu-

sjonært perspektiv har slike mekanismer blitt forklart som at de eksisterer for å sikre individets og artens overlevelse i perioder med sult (ibid.). Når kroppen utvikler fedme, slår altså evolusjonen tilbake på oss på negativt vis.

Endringene i kroppen og i kontrollsystemet til appetitten er imidlertid en *konsekvens* av, og ikke en årsak til, utvikling av fedme (Redman m.fl. 2009). Siden endringene er varige, vil mange som ønsker å gå ned i vekt i praksis måtte kjempe mot egen biologi for å gå ned i vekt (Lean og Malkova 2016). Blant annet reduseres hvilestoffskiftet, noe som gjør kroppen mer energieffektiv (Melby m.fl. 2017). For eksempel – dersom en person som er like høy som meg (1,65 centimeter) klarer å slanke seg 40 kg og ned til min vekt på 62 kilo, kan den personen bare spise rundt 1600 kalorier per dag for å holde samme vekt som min, mens jeg kan fortsette å spise mine 2200 kalorier. Fedme kan derfor anses som en kronisk tilstand (WHO 2014; Sumithran og Proietto 2016), og for mange vil det å opprettholde vekttap være et livslangt prosjekt. Mens vektøkning hos pasienter tidligere ble forstått som uttrykk for manglende motivasjon og svak viljestyrke, gjør innsikt i biologien vår at vi forstår at dette er langt mer komplekst. Selv om inaktivitet og overspising er *del* av problemet, er det altså ikke *hele* problemet. Forskning tyder på at barn har samme type motreguleringer som voksne (Jürimäe og Jürimäe 2013).

Sosiale og biologiske faktorer involvert i utviklingen av fedme

Innen biomedisin anerkjenner man at det ikke bare er biologiske prosesser alene involvert i utviklingen av fedme hos individet og verdens befolkning, men at også sosiale prosesser spiller en viktig rolle. I Fore-

sight-rapporten [2007], som er utarbeidet av eksperter og akademikere sammen med regjeringsdepartementer for å informere politiske beslutningstakere i England, har man forsøkt å avdekke alle faktorer som er involvert i utviklingen av fedme. Rapporten viser at utviklingen av fedme påvirkes både av genetisk disposisjon (eller «potensial») og miljøet individet befinner seg innenfor. Årsaken til at genuttrykket endrer seg er at vi lever i et obesogent samfunn, som vil si et samfunn som fremmer overvekt og fedme (Lake og Townshend 2006). I et slikt fedmefremmende miljø får man raskt en ubalanse mellom energi inn og energi ut, noe som gjør at kroppen akkumulerer for mye fett. I løpet av de siste tiårene har vi hatt store økologiske endringer i forhold til hvilken mat vi spiser, yrkeslivet har endret seg til å bli mye mer stillesittende og vi bor generelt i et samfunn som tilrettelegger for fysisk inaktivitet (Mæhlum 2011). Foresight-rapporten viser nettopp hvordan vårt fysiske aktivitetsnivå er avhengig av hvordan samfunnet tilrettelegger for fysisk aktivitet, hvordan en persons matinntak er påvirket av den faktiske matproduksjonen i samfunnet man bor i, og hvordan et individs individuelle psykologi i forhold til matinntak og fysisk aktivitet påvirkes av kulturelle forestillinger i samfunnet om for eksempel mat, fysisk aktivitet og kropp (Foresight 2007). Det er altså en dynamikk mellom arv og miljø som gjør mennesker sårbare for utvikling av fedme, og biologiske og sosiale prosesser kan ikke forstås som to separate ting. Det er sosiale faktorer i miljøet som bidrar til at genuttrykket i befolkningen endrer seg. De som ikke utvikler overvekt eller fedme i et obesogent samfunn har enten et heldig genetisk utgangspunkt, eller overvåker vekten sin ved å justere sitt matinntak og fysiske aktivitetsnivå. Det er også disse biologiske og sosiale prosessene som kan

forklare hvorfor det er så vanskelig å gå ned i vekt og vedlikeholde vekttap.

Stigma

I forhold til hvordan kulturelle og sosiale prosesser kan spille en rolle i både utviklingen og vedlikeholdelsen av fedme, er det viktig å nevne stigma mot personer med overvekt og fedme. Stigma kan føre til faktiske biologiske endringer i kroppen. En studie fra USA har vist at mer enn 40 prosent voksne med fedme opplever vektstigma på daglig basis (Sutin m.fl. 2015), og en studie fra 2015 viste at personer med fedme som følte seg diskriminert hadde *kortere forventet levealder* enn de som ikke følte seg stigmatiserte (Sutin m.fl. 2015). Disse funnene kan tyde på at stigmaet assosiert med å ha fedme kan være mer skadelig enn det å faktisk ha fedme (Hobbess 2018). En ironisk tvist er i tillegg at stigma og vektbias får en til å spise mer (Tomiyaama m.fl. 2014). Årsaken er stresshormonet kortison, som er et hormon som slår inn hos mennesker når man føler seg «truert» eller stresset. Dette hormonet øker et individs appetitt og gjør at maten smaker bedre. I tillegg reduserer det ens vilje til å trene eller være i fysisk aktivitet (ibid.). Sosiale og kulturelle prosesser som stigma mot individer med overvekt og fedme i befolkningen, kan altså påvirke et individs biologiske prosesser.

- På en måte kan man si at kroppen misforstår og tror den er i en slags hunger-situasjon.

Barn med fedme blir også utsatt for høy grad av stigma. Forskning har vist at fedme har alvorlige konsekvenser for barns psykiske helse (Folkehelseinstituttet 2008). En studie gjennomført i USA har vist at barn med sterk fedme har like dårlig livskvalitet

som barn som er diagnostisert med kreft og går på cellegift (Schwimmer m.fl. 2003). En annen studie fra USA hvor barn ble bedt om å rangere bilder av barn de helst ville leke med, kom barn med fedme sist, til og med etter barn med store funksjonshemninger (Latner og Stunkard 2003). Også i min forskning fra barn med fedme og deres familier som deltok i langvarig rehabilitering i regi av den norske helsetjenesten, fant jeg at de fleste barna var utsatt for høy grad av stigma i sine daglige liv. Flere fortalte meg at de ikke hadde venner og at de aldri hadde hatt en bestevenn. Barna delte forferdelige historier om mobbing, både av fysisk og psykisk art (Ersfjord 2018a).

Pediatrisk fedmebehandling og «familiebaserte tilnærminger»

En av konklusjonene i mitt doktorgradsarbeid var at barna tok til seg ny kunnskap om sin tilstand fedme og om kosthold og fysisk aktivitet, og begynte å bruke dette aktivt for å mestre sin tilstand (Ersfjord 2018b). Dette var imidlertid ikke intensjonen, fordi behandlingen var rettet mot foreldrene, og ikke mot barna. Det var foreldrene som fikk klasserombasert undervisning i kosthold og fysisk aktivitet, samt gruppebasert veiledning fra rehabiliteringsteamet, mens barna stort sett deltok på fysiske aktiviteter arrangert av rehabiliteringsteamet. Det vil si at det var *foreldrene* som ble ansett som både ansvarlige for, og kompetente til, å gjøre livsstilsendringene. Likevel snappet barna opp rehabiliteringsteamets budskaper om kroppen, mat og fysisk aktivitet fordi dette var en del av teamets dagligdagse jobbspråk, og de utviklet både forklaringsmodeller for hvorfor de hadde utviklet fedme, og mestringsstrategier basert på disse. Et problem var imidlertid at barna ikke fikk nok innsikt i den komplekse

tilstanden som fedme er, siden det var foreldrene som var mål for behandlingen. Mestringsstrategier til barna var derfor basert på en noe forenklet forklaringsmodell om at de hadde utviklet fedme på grunn av for høyt energiinntak og for lite energiuttak (Ersfjord 2018b). De biologiske prosessene som skjer i kroppen når man utvikler fedme eller hva som skjer med kroppen når man reduserer sitt energiinntak, hadde de ikke innsikt i.

Å forsøke å påvirke barns vektrelaterte atferd gjennom *foreldrene* lik det ble gjort i den medisinske studien jeg gjorde forskning i, anses som gullstandarden for pediatrisk fedmebehandling, også internasjonalt, og omtales som «familiebaserte tilnærminger» (Skelton m.fl. 2012). I denne tilnærmingen ligger det en innbakt forestilling om at dersom *foreldrene* klarer å endre livsstil, så vil barna også endre livsstil (ibid.). I min doktorgradsavhandling beskriver jeg hvordan dette kan forstås som en behavioristisk forståelsesmodell av familie, hvor barn ikke anses som aktører i en families livsstilsendringsprosess. Familien forstås altså ikke som et system bestående av flere individer med agens hvor deres handlinger er gjensidig forbundet med hverandre. Dette synet på familie gjenspeiler ikke den mer «moderne» forståelse av familie som man finner innen sosiologien, hvor «familie» i stedet forstås som et system av personer som er gjensidig avhengige av hverandre og kan påvirke hverandre på forskjellig vis (Skelton m.fl. 2012). Hvilke konsekvenser får så dette for forståelsen/forståelser av «det kompetente barnet» i pediatrisk fedmebehandling?

Fedme og vektregulering hos barn: Et kritisk blikk på «det kompetente barnet»

For å svare på hvordan «det kompetente barnet» forstås i pediatrik fedmebehandling, må man først undersøke hvordan dette begrepet forstås innen den sosiale barne- og barndomssosiologien. Det kompetente barnet er en velkjent, og også om diskutert, betegnelse innen vår fagretning (Brembeck m.fl. 2008). Ideen om det kompetente barnet har vært på agendaen siden tidlig 1980-1990-tallet (ibid.). Barndomssosiologien i seg selv kom som en reaksjon på utviklingspsykologiens og andre samfunnsvitenskapelige tilnærminger til barn som var opptatt av mer systematiske studier av barns utvikling og sosialiseringssprosesser (Nilsen 2003; Prout og James 1997). På denne tiden var forestillingen om barns naturlige og universelle utvikling sterk, ikke bare innenfor academia, men også blant folk generelt (Jenks 1992). Barn ble på denne tiden forstått som «human becomings» – at barn var uferdige, ukomplette og inkompetente, og at de en gang skulle bli voksne, som ble ansett som modne, kompetente og rasjonelle (Ersfjord 2018a). Syn på barn som «human becomings» fant man innen utviklingspsykologien i for eksempel Piaget sin teori om hvordan barn har en kognitiv utvikling som går igjennom ulike stadier relatert til barns alder og biologiske utvikling (Jenks 1992). Man fant det også i sosiologiske sosialiseringsteorier – altså at barn passivt internaliserer samfunnets verdier og regler gjennom sosialisering (Jenks 1992, Johansen 2009). Som en reaksjon på denne «naturaliseringen» av barn, introduserte den sosiale barne- og barndomssosiologien et sosialkonstruktivistisk rammeverk for å forstå barn og barndom (James og Prout 1990; Montgomery 2003;

Prout og James 1997). Det vil si at man forstår forestillinger om barn og barndom som produkter av ulike verdenssyn, og at man forsøker å beskrive hvordan barn og barndom forstås gjennom å analysere barn og barndom som sosiale konstruksjoner (Brady m.fl. 2015; Montgomery 2003). Barndomssosiologer kjennetegnes også ved at de er opptatte av å forstå barn som *aktive* i konstruksjonen av sine sosiale liv, livene til dem rundt og samfunnet de lever i (Prout og James 1997). Av dette følger at man ikke skal forstå barn som passive subjekter av sosiale strukturer og prosesser som omgir dem (ibid.). Ved at barn blir ilagt egenskapen *agens*, blir altså ikke kultur primært ansett som en overføring fra voksne til barn, men i stedet som en prosess av kontinuerlig konstruksjon av mening som både barn og voksne deltar i (Brembeck m.fl. 2008). For å si det på en annen måte: I stedet for å forstå barn som «human becomings» – og dermed også barn som avhengige og med behov for beskyttelse – blir barn forstått som «beings» og at de tar del i samfunnet på samme termer som voksne (ibid.). Det vil si at også barn, i likhet med voksne, kan være «kompetente» (ibid.). Barndomssosiologen Alderson (1992: 123) har foreslått denne definisjonen av kompetanse: «Competence is more than a skill, it is a way of relating and can be understood more clearly when each child's inner qualities are seen within a network of relationships and cultural influences.» Alderson ser altså barns kompetanse innenfor et nettverk av mellommenneskelige relasjoner, og hun tar også høyde for et barns omgivelser og omliggende kultur.

Fremveksten av forestillingen om det kompetente barnet har forbindelser med endringene i sosiale konstruksjoner, altså endringer i forståelser, av barn og barndom. Det har vært store samfunnsendringer som har påvirket synet på barn og barndom de

siste to hundre og femti årene, som for eksempel demografiske endringer ved at det blir født færre barn enn tidligere, den industrielle revolusjonen, stor økonomisk vekst, obligatorisk skolegang for barn, nye sosiale reformer og fremveksten av ideologien om familien som viktigste påvirkning på barns utvikling (James m.fl. 1998; Lee 2001; Qvortrup 2002). Samtidig har det også vokst frem profesjoner forbundet med barn som for eksempel pediatri (Ersfjord 2012; Qvortrup 2002; Lee 2001). Til sammen har alle disse skapt en form for samfunnsfabrikk som har separert barn fra voksenverdenen (Qvortrup 2002).

Fremveksten av forestillingen om det kompetente barnet må knyttes til fremveksten av forestillingen om individualisme og liberalisme i Vesten, altså ideen om individuell frihet og at individer har selvstendig verdi (Brembeck m.fl. 2008). Særlig kan forestillingen om det kompetente barnet knyttes til fremveksten av demokratiske verdier og barns rettigheter (ibid.). Internasjonale rettighetsdiskurser slik som Barnekonvensjonen har påvirket måten barn blir forstått, både når det gjelder ideer om «det naturlige og uskyldige barnet», men også hva gjelder barns kvaliteter som kompetanse, autonomi og rasjonalitet (Kjørholt m.fl. 2005). Barnekonvensjonen sier at barn både har rett på beskyttelse og rett til å bli hørt (ibid.). Disse prinsippene er også synlig i den sosiale barne- og barndomsforskningen, som nettopp har anerkjent at barn ikke kan forstås som enten kompetente eller inkompetente (ibid.). I stedet bør man forstå barns handlinger og atferd som innviklet i og ikke mulig å separere fra kontekst (ibid.). En slik forståelse vektlegger et mer relasjonelt perspektiv, hvor både barn og voksne forstås som ikke-statiske og at de kan bytte mellom posisjoner av kontekst-bundet kompetanse og inkompetanse (ibid.).

Hvordan blir så det kompetente barnet forstått innen pediatrien som barnemedisinsk vitenskap? På et overordnet plan, kan man si at det eksisterer tre retninger eller syn man kan analysere ut fra: Det konservative, det liberale og det pragmatiske synet (Kelly m.fl. 2012). I det konservative synet på barn er man opptatt av å verne barn, og hevder at barn er sårbare og maktesløse og at de har behov for beskyttelse fra voksne som «vet bedre» enn barn (ibid.). I dette synet forstås barn som «inkompetente» og som «human becomings». Dette synet på barn fant man for eksempel innenfor tradisjonell utviklingspsykologi og sosiologiens sosialiseringsteorier nevnt innledningsvis. Jeg vil også hevde at dagens pediatriske fedmebehandling, som bruker familiebaserte tilnærminger og fokuserer på å behandle foreldrene, men ikke barna, kan plasseres innenfor dette synet.

Innen det liberale synet finner man barneliberister som hevder at å ikke inkludere barn i medisinsk behandling kan øke barns hjelpeløshet (Kelly m.fl. 2012). Barneliberister anser barn som «kompetente». Det kan nevnes at også forskere som jobber med barnehelse innen den sosiale barne- og barndomsforskningen på mange måter kan plasseres her, i hvert fall forskere som har vært opptatte av å ikke fremstille barn som inkompetente i forhold til egen helse (se for eksempel Bluebond-Langner 1978, Brady 2014, Gabe m.fl. 2002, Mogensen og Mason 2015). Årsaken ligger i fagets tradisjon med å fokusere på barnas verdener (Gallacher og Gallacher 2008) og forstå barn som sosiale konstruksjoner og med agens og medvirkning i sine egne liv (James m.fl. 2009). Det er imidlertid ikke slik at det liberale synet på barn ikke eksisterer innenfor pediatrien som sådan. For å nevne noen eksempler har barn som har foreldre med psykiske lidelser begynt å anses som

viktige agenter som pårørende for sine foreldre de senere årene (NAPHA 2014). Også barn som er født med diabetes 1 får mye innsikt i sin egen tilstand og behandling fra svært ung alder (Alderson m.fl. 2003).

Det pragmatiske synet kan forstås som en balanse mellom det konservative og det liberale synet, ved å hevde at barn både har behov for beskyttelse samtidig som de bør involveres i bestemmelser i den grad det er mulig for det individuelle barnet (Kelly m.fl. 2012). Barn forstås her som både kompetente og inkompetente, og et underliggende syn kan vel sies å være å se både barn og voksne som «human becomings» lik barndomsforskeren Nick Lee sin definisjon. Han mener at alle mennesker bør forstås som «human becomings» og ikke som «human beings» (Lee 2001). Dette er et syn som foreslår at alle mennesker utøver agens gjennom skapelsen av nettverk av sosiale assosiasjoner og meninger (ibid.), lik Aldersons (1992) definisjon av det kompetente barnet, som forstår barnet i lys av nettverket og kulturen de befinner seg innenfor. Alle mennesker, også barn, blir da agenter med en iboende mulighet til å handle mot konvensjoner for så å bringe endring (ibid.). Barndomsforskere som jobber med barns helse befinner seg også innenfor dette synet, og da kanskje særlig forskere som er opptatt av å studere relasjoner mellom voksne og barn i helsemøter.

Konsekvenser av det konservative synet på barn i familiebasert omsorg i pediatrik fedmebehandling

Vi har nå etablert at barnet innen pediatrik fedmebehandling, altså hva gjelder behandlingsmetodene som brukes, kan lokaliseres innen det konservative synet på barn, hvor et underliggende syn er å anse

barn som sårbare og maktesløse og at de har behov for beskyttelse fra voksne. Dette er synlig i hvordan behandlingen av tilstanden vanligvis foregår. I dag er anbefalt behandling for barn med overvekt og fedme å identifisere «konkrete» og «oppnåelige» livsstilsendringer for familien (Fauske og Øia 2003). Det er helsepersonell og familien som sammen definerer mål for livsstilsendringen, og man setter stadig nye mål i løpet av hele behandlingen (Jåtun 2012). Slike mål omhandler spisevaner, interesser, aktiviteter og sosiale vaner (ibid.). Fokuset ligger i høy grad på å spise sunt og øke barnets fysiske aktivitetsnivå (ibid.). Rollen til helsepersonell sies å være støttende og rådgivende, og å styrke pasientens og familiens følelse av selvverd og kompetanse (ibid.). Samtidig er det uttalt at livsstilsendring er veldig avhengig av foreldrenes motivasjon og støtte for å kunne ha suksess, slik at den mest vanlige tilnærmingen i dag er å hjelpe foreldrene til å hjelpe barnet (Øen 2012).

- Barn ble generelt ansett som kompetente dersom de var enige med helsepersonellet, men inkompetente dersom de motsatte seg behandling.

I behandling av barnefedme, er det i Norge ifølge metodelitteraturen ofte vanlig å ikke ha barnet til stede når man snakker om barnets vekt (Jåtun 2012). Årsaken blir beskrevet å være at barn har behov for beskyttelse fra diskurser om kropp og vekt, og også fra å høre hva foreldrene sier om barnets vekt (ibid.). Antagelsen er at dersom det er et for stort fokus på barnets vekt, kan dette føre til et verre selvilde for barna, som igjen kan føre til spiseforstyrrelser (ibid.). Dette er en interessant argumentasjon fordi forskning på barn som mottar fedmebehandling viser at dette ikke er tilfelle (Butryn og Wadden

2005). Forskning viser i stedet at pediatrik fedmebehandling assosieres med økt selvfølelse og redusert depresjon for barn med fedme, og også at de får positive endringer i sin spiseatferd (Rimke m.fl. 2011, Knöepfli m.fl. 2008, Braet og Winckel 2000). Hvorfor finner vi da likevel det konservative synet på barn innen pediatrik fedmebehandling, samtidig som forskning viser at barn ofte kan bli ansett som kompetente i medisinsk behandling i andre sammenhenger?

- Siden det er foreldre som primært behandles innen pediatrik fedmebehandling, får ikke barn med fedme nok kunnskap om sin tilstand til å kunne utvikle kunnskapsbaserte mestringsstrategier.

Den første forklaringen ligger i hvordan barns rettigheter vanskelig lar seg promotere eller overholde i det som omtales som «familiebasert omsorg». I denne påstanden har jeg vært inspirert blant annet av en litteraturgjennomgang gjennomført av Kelly m.fl. (2012) om hvordan barns rettigheter er konstruert innenfor såkalt familiesentrert omsorg i akutte pediatrike omsorgssituasjoner. Selv om denne artikkelen ikke handler om pediatrik fedmebehandling per se, så er den likevel relevant fordi man også innenfor pediatrik fedmebehandling bruker familiebaserte tilnærminger. I litteraturgjennomgangen peker forfatterne på en særlig utfordring innenfor pediatrik familiesentrert omsorg, nemlig hvordan man i medisinsk behandling skal handle ut fra *barns beste interesser* i henhold til barnekonvensjonens artikkel 3, samtidig som man skal opprettholde å høre på barn, som er artikkel 12. Artikkel 12 er opptatt av at barnet har rett til å uttrykke sitt syn fritt der barnet er i stand til å danne

et synspunkt, mens artikkel 3 handler mer om hvordan voksne skal handle ut fra barnets beste. Forfatterne peker på at problemet med artikkel 12 er hvordan barns rett til å danne et synspunkt i høyeste grad er avhengig av voksnes vurderinger, slik at artikkelens status som rettighet er usikker. Barn ble generelt ansett som kompetente dersom de var enige med helsepersonellet, men inkompetente dersom de motsatte seg behandling. Implisitt betyr dette at barn som motsetter seg behandling ikke blir ansett å inneha den kunnskapen de trenger for å ta «det riktige valget» i forhold til egen behandling, eller at de ikke er «modne» nok til å forstå konsekvensene av sine valg, slik at voksne kan overstyre barns ønsker (Kelly m.fl. 2012).

I sin litteraturgjennomgang (Kelly m.fl. 2012) fant forfatterne også at det eksisterte lite forskning på hvorvidt barn faktisk var involvert i bestemmelsestaking i medisinsk behandling innen familiebasert omsorg. Det var imidlertid mer vanlig at barn ble involvert i såkalte «soft choices», som for eksempel hva slags mat de ville spise eller lekaktiviteter de ønsket å delta i mens de var på sykehus. Barns deltagelse i medisinske beslutninger var også undervurdert i familiebasert omsorg. Her bygger forfatterne blant annet på innsikter fra den sosiale barne- og barndomsforskningen, som har vist at barn så unge som fire år er i stand til å forstå prinsippene og anbefalte standarder for å kontrollere sin type 1-diabetes. Litteraturgjennomgangen viste også at barn med kroniske sykdommer eller tilstander har et høyere kompetansenivå om sin tilstand i sammenlikning med friske barn. De konkluderer derfor med at et barns fysiske utvikling og alder derfor ikke nødvendigvis korrelerer med et barns kompetansenivå. De fant også at barns kompetanse kan endre seg i ulike kontekster, i tid, og også

når man gjennomfører kompetansevurderingen av dem. Dette tyder på at barns *erfaringer* kan påvirke barns kompetanse mer enn deres alder og evner (Kelly m.fl. 2012).

Familiebasert omsorg per se gjør det altså vanskelig å promotere eller overholde barns rettigheter i medisinske møter, og det er særlig tre spenningsområder som pekes på: For det første er det slik at når foreldre vektlegges høyest i behandlingen, kan det føre til at barnet blir objektivt og til og med marginalisert (Kelly m.fl. 2012). Dette er tydelig også innenfor pediatrik fedmebehandling, hvor man prøver å hjelpe barna gjennom å hjelpe foreldrene til å endre livsstil. For det andre: Dersom barnet har et begrenset antall mestringsstrategier, reduserer dette barns kapasitet for autonomi (Kelly m.fl. 2012). Siden det er foreldre som primært behandles innen pediatrik fedmebehandling, får ikke barn med fedme nok kunnskap om sin tilstand til å kunne utvikle kunnskapsbaserte mestringsstrategier. Derfor vil som regel heller ikke barna fremstå som «kompetente» i pediatrik fedmebehandling. Det siste spenningsområdet følger av de to andre: Siden barnet ikke forstås som en agent i familiens livsstilsendringsprosess, vil foreldrenes ord som regel alltid veie høyest dersom barnet motsetter seg behandling (Kelly m.fl. 2012). Ansvar for å opprettholde behandlingsmålene anses som sagt å ligge hos foreldrene i pediatrik fedmebehandling, og ikke hos barnet.

Hvis vi ser mer detaljert på barns rettigheter i barnekonvensjonen som vedrører barns helse, er det også flere årsaker til hvorfor barn ikke forstås som kompetente aktører i familiens livsstilsendringsprosess innen pediatrik fedmebehandling. Barnekonvensjonen sier at barn har rett til informasjon om sin helsetilstand sin, sine rettigheter, behandlinger og så vi-

dere i en form som de forstår (Helsenorge.no 2018). Vi har allerede etablert at barn ikke får særlig innsikt i sin helsetilstand innen pediatrik fedmebehandling ved at de vanligvis ikke blir forklart de biologiske prosessene som skjer i kroppen når man utvikler fedme. Barn har også rett til å si sin mening og bli hørt uavhengig av deres alder (Helsenorge.no 2018), men som sagt eksisterer det en forestilling i pediatrik fedmebehandling om at man for eksempel skal «skåne» barn for samtaler som vedrører deres vekt. Siden jeg tidligere har gjort observasjoner av polikliniske konsultasjoner på sykehus, vet jeg at helsepersonell ofte blir enige med både foreldre og barnet om behandlingsmål. Slik sett har barnet en mulighet til medbestemmelse i egen behandling, men har lite kunnskap om *hvorfor* man skal oppnå behandlingsmålene. Ifølge barnekonvensjonen skal barn ha rett til å være med å bestemme sitt eget helsetilbud (Helsenorge.no 2018). Det vil si at de skal bli tatt med på råd (ibid.). I tillegg skal barnas ønske om å ha foreldre til stede under behandling som regel godtas (ibid.). Hva gjelder dette punktet, blir barn som sagt av og til utelatt fra polikliniske samtaler i pediatrik fedmebehandling. Siden man bruker familiebaserte tilnærminger i pediatrik fedmebehandling, er det imidlertid svært sjelden at foreldre ikke deltar i den polikliniske samtalen, men så vidt jeg vet ønsker litt eldre barn av og til å ha konsultasjon uten at foreldrene til stede, noe som blir respektert. Ifølge Barnekonvensjonen har barn også rett til informert samtykke (Helsenorge.no 2018). Dette betyr at barn skal ha fått nok informasjon om sin helsetilstand og hva behandlingen går ut på til at de kan gjøre et valg og gi tillatelse til behandling (ibid.). Her svikter man ofte barn som deltar i pediatrik fedmebehandling, i og med at barn som regel ikke får innsikt

i sin helsetilstand og hvorfor de skal gjennomgå behandling. Et eksempel er hvordan barn ikke får innsikt i hva en eventuell kalori-restriksjon vil gjøre med deres biologiske kropp i form av motreguleringer mot vektnedgang.

Det fraværende kompetente barnet

Så hvordan forstås «det kompetente barnet» i pediatrik fedmebehandling? På generelt basis kan man si at det er ganske fraværende. Pediatrien bør ta innover seg problemene forbundet med familiebaserte tilnærminger, som fører til at barns rettigheter til å bli informert om sin tilstand ikke oppfylles. Dette fører til at barna ikke får god nok forståelse for hva behandlingen går ut på, og de blir heller ikke hørt og innlemmet i behandlingen slik barnekonvensjonen oppfordrer til. En konsekvens av manglende innsikt i sin tilstand er at barna heller ikke vil klare å mestre sin lidelse på en optimal måte, fordi barna både vil oppleves, og antagelig oppleve seg selv, som ikke-kompetente i forhold til sin lidelse.

Innen fedmebehandling generelt, er det en tendens til å fokusere på individet i høy grad, men når det er barn involvert, blir foreldrene ansvarliggjort for å overholde behandlingsmål. Hvis man imidlertid ser på utfordringsbildet med utvikling av overvekt og fedme i befolkningen, har jeg gjennom i artikkelen forsøkt å vise hvordan fedme er et resultat av både sosiale og biologiske prosesser, og også faktorer som ligger utenfor familien som enhet. Årsaken til at et individs genuttrykk skruer seg på og kroppen iverksetter motreguleringer mot vektnedgang ligger i biologien vår som et potensial, men årsakene til utvikling av fedme ligger i vårt obesogene samfunn. Det er også de samme årsakene som gjør at det er svært

vanskelig for et barn å oppnå en gunstigere vektutvikling. Å være et såkalt «kompetent» barn innenfor disse rammene hva gjelder fedme og vektregulering, vil være svært vanskelig, og særlig med tanke på de biologiske motreguleringene barnet må jobbe mot. Et kompetent, informert barn i pediatrik fedmebehandling bør få innsikt i både biologiske og sosiale årsaker til fedmeutvikling, og også hvor vanskelig det er å oppnå en gunstigere vektutvikling.

Pediatrik fedmebehandling bør også trykke til sitt bryst at behandling for lidelsen faktisk fører til økt selvfølelse og redusert depresjon for barn med fedme, og også at de får positive endringer i sin spiseatferd (Rimke m.fl. 2011, Knöepfli m.fl. 2008, Braet og Winckel 2000). Min forskning tyder på det samme – at behandlingen ga barna et bedre kroppsbilde og bedre selvfølelse. Måten pediatrik fedmebehandling velger å ikke innlemme barn i behandlingen, er altså ikke tuftet på faktisk kunnskap, ved å si at barn skal skjermes fra diskurser som omhandler deres vekt. Som sagt er pediatrik fedmebehandling gjennomsyret av et konservativt syn på barns helse gjennom å være opptatt av å verne barn, begrunnet i at barn kan utvikle dårlig selvilde og spiseforstyrrelser dersom de innlemmes i behandlingen. Siden forskning tyder på at dette ikke er tilfelle, men i stedet handler om tatt-for-gitte forestillinger, kan man spørre seg om holdningene til barn med fedme i stedet skyldes kulturelle forestillinger om barn og barndom og at *stigmaet* mot personer med fedme er nedfelt i den medisinske behandlingen. Hvis dette er tilfelle, risikerer man i stedet å underbygge barns følelse av skyld og skam over den situasjonen man har havnet i.

Behandler vi de(t) vi skal?

Avslutningsvis ønsker jeg å stille spørsmålet om vi egentlig behandler det vi skal når det gjelder overvekt og fedme. Fra rundt 1600-1900-tallet drepte skjærbuk cirka to millioner sjømenn. Dette var flere mennesker enn de som ble drept i krigføring, skipsforlis og syfilis til sammen i samme periode (Hobbes 2018). Skjærbuk skyldes mangelen på vitamin-C og utvikles på grunn av ensidig kost, og sykdommen fører til blødninger, oppsvulmet og blodig tannkjøtt, dårlig appetitt, vekttap og tretthet (Lie 2008). For å si det litt forenklet: Kroppen råtner innenfra, og medfører død dersom den ikke blir behandlet. Et paradoks er at i nesten hele denne trehundre år lange perioden, hadde man kunnskap om hvordan forebygge sykdommen, men man feilet i å implementere kunnskapen (Hobbes 2018). Allerede på 1600-tallet ga noen sjøkapteiner sitroner, lime og appelsiner til sjømenn, fordi de trodde at en daglig dose citrusfrukter kunne avverge skjærbuk – noe som viste seg å fungere (ibid.). I 1747 utførte en britisk lege ved navn James Lind et forsøk hvor han ga en gruppe sjømenn som hadde utviklet symptomer på skjærbuk sitruskiver, mens andre mottok sider, svovelsyre, sjøvann, eddik eller muskat (Bjoridal m.fl. 2008). Resultatene kunne ikke vært klarere:

De i mannskapet som spiste citrusfrukter, forbedret seg så raskt at de kunne hjelpe de andre som var syke (Hobbes 2018). Lind publiserte sine funn, men døde før noen implementerte resultatene, noe som tok nesten femti år (ibid.). Dette er ikke et enestående eksempel (ibid.). Sikkerhetsbelter ble oppfunnet lenge før bilen, men ble ikke obligatorisk i biler før på 1960-tallet i USA (ibid.), og først i 1971 i Norge. Den første bekreftede dødsårsaken fra å ha vært eksponert for asbest ble registrert i 1906, men i USA begynte man ikke å forby asbest før i 1973 (Hobbes 2018), i år 1977 i Norge. Dette er folkehelsens lodd (Hobbes 2018). Uansett hvor viktig en folkehelseutfordring er, må folkehelse konkurrere med tradisjoner, kulturelle forestillinger og økonomiske incitamenter som eksisterer i samfunnet som skal implementere folkehelsekunnskapen (ibid.). Hva gjelder overvekt og fedme, konkurrerer slik kunnskap med forestillingen om at fedme er individets problem, og at vi skal ha frihet til å kjøpe og spise den maten vi vil, noe matindustrien også har økonomisk interesse av. Selv om vi i dag vet hva som vil fungere, nemlig å gjøre endringer i miljøet for å fjerne obesogen risiko i samfunnet, så gjør vi det ikke. Kanskje er det samfunnet, og ikke individer, vi i stedet burde behandle.

Note

¹ Dette er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesningen Sosiale og biologiske prosesser i fedme og vektregulering hos barn: Et kritisk blikk på «det kompetente barnet». Prøveforelesningen ble avholdt i forbindelse med min disputas på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, den 05.10.18. Sammendrag av avhandlingen «Fra «å være feit» til «å lide av fedme: en etnografisk studie av barn i langvarig rehabilitering av fedme» presenteres i dette nummeret av *Barn*. Se egen spalte.

Referanser

Alderson, P. 1992. In the genes or in the stars? Children's competence to consent. *Journal of medical ethics* 18: 119–124.

- Alderson, P., Sutcliffe, K. og Curtis, K. 2003. Children as partners with adults in their medical care. *Archives of Disease in Childhood* 91(4): 300–303.
- Bjordal, J., Klovning, A. og Slørdal, L. 2008. Evaluering av medisinsk behandling: Hva vet vi, og hvordan bør kunnskapen håndteres? *Norsk epidemiologi* 18(2): 137–146.
- Bluebond-Langner, M. 1978. *The Private Worlds of Dying Children*. New Jersey: Princeton University Press.
- Brady, G. 2014. Children and ADHD: seeking control within the constraints of diagnosis. *Children and Society* 28: 218–230.
- Brady, G., Lowe, P. og Lauritzen, S. 2015. Connecting a sociology of childhood perspective with the study of child health, illness and wellbeing: introduction. *Sociology of Health and Illness* 37(2): 173–183.
- Braet, C. og Winckel, M. 2000. Long-term follow-up of a cognitive behavioral treatment program for obese children. *Behaviour Therapy* 31(1): 55–74.
- Brembeck, H., Johansson, B. og Kampmann, J. 2008. Introduction. I: Brembeck, H., Johansson, B. og Kampmann, J., red. *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde University press, 1st e-book edition.
- Butryn, M. og Wadden, T. 2005. Treatment of overweight in children and adolescents: Does dieting increase the risk of eating disorders? *International Journal of Eating Disorders* 37(4): 285–293.
- Dickson, S., Egecioglu, E., Landgren, S., Skibicka, K., Engel, J. og Jerlhag, E. 2011. The role of the central ghrelin system in reward from food and chemical drugs. *Molecular and Cellular Endocrinology* 340(1): 80–87.
- Dijk, S., Tellam, R., Morrison, J., Muhlhauser, B. og Molloy, P. 2015. Recent developments in the role of epigenetics in obesity and metabolic disease. *Clinical Epigenetics* 7(66): 1–13.
- Ersfjord, E. 2012. Pediatrisens konstruksjoner av barn og barndom. I: Tjora, A., red. *Helsesosiologi: Analyser av helse, sykdom og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ersfjord, E. 2016. Regionalt senter for fedmeforskning og innovasjon – Virksomhetsrapport 2005–2014. Trondheim: Regionalt senter for fedmeforskning og innovasjon.
- Ersfjord, E. 2018a. *Fra «å være feit» til «å lide av fedme»: en etnografisk studie av barn i langvarig rehabilitering for fedme*. Avhandling for graden philosophia doctor. Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Ersfjord, E. 2018b. «Look mommy, I'm eating the plate model!» Biopedagogies and coping with obesity through objectification. *Sociology of Health and Illness* 40(5): 793–806.
- Fauske, H. og Øia, T. 2003. *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Folkhelseinstituttet. 2008. *Helsetilstanden i Norge: Overvekt og fedme*. <http://www.fhi.no/artikler/?id=84303> [nedlastet 30.01.12].
- Folkhelseinstituttet. 2016. *Stabil andel barn med overvekt og fedme*. <https://www.fhi.no/studier/barnevekststudien/funn/stabil-andel-barn-med-overvekt-og-fedme/> [nedlastet 25.10.18].
- Foresight. 2007. *Foresight. Tackling obesities: future choices – project report*. London: The Stationery Office.
- Gabe, J., Bury, M. og Ramsay, R. 2002. Living with asthma: The experiences of young people at home and at school. *Social Science & Medicine* 55(9): 1619–1633.
- Gallacher, L. og Gallacher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research? *Childhood* 15(4): 499–516.

- Helsenorge.no. 2018. *Helserettigheter for barn og unge*. <https://helsenorge.no/rettigheter/helserettigheter-for-barn-og-unge> [nedlastet 251018]
- Herrera, B., Keildson, S. og Lindgren, C. 2011. Genetics and epigenetics of obesity. *Maturitas* 69(1): 41–49.
- Hobbes, M. 2018. *Everything You Know About Obesity is Wrong*. Huffpost. <https://highline.huffingtonpost.com/articles/en/everything-you-know-about-obesity-is-wrong/> [nedlastet 01.05.18]
- James, A. og Prout, A. 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., Kjørholt, A. og Tingstad, V. 2009. Introduction: Children, food and identity in everyday life. I: James, A., Kjørholt, A. og Tingstad, V., red. *Children, Food and Identity in Everyday Life*. London: Palgrave Macmillan: 1–12.
- Jenks, C. 1992. *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Brookfield, Vt: Gregg Revivals
- Johansen, V. 2009. Teoriperspektiver på barndom og betydningen av sosiale strukturer. *Barn* (1): 1–17.
- Jürimäe, J. og Jürimäe, T. 2013. Grehlin response to acute exercise and training. Kapittel 12. I: Constatini N og Hackney A. red. *Endocrinology of Physical Activity and Sport: Second Edition*. Series: Contemporary Endocrinology. Totawa, NJ.: Humana Press: 207–220.
- Jåtun, B. M. 2012. Utredning og behandling av fedme hos barn og unge. I: G. Øen, red. *Overvekt hos barn og unge – forstå, forebygge, behandle og fremme helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kelly, M., Jones, S., Wilson, V. og Lewis, P. 2012. How children's rights are constructed in family-centred care: A review of literature. *Journal of Child Health Care* 16(2): 190–205.
- Kjørholt, A., Moss, P. og Clark, A. 2005. Beyond listening: future prospects. I: Clark A, Kjørholt A og Moss P, red. *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press: 175–187.
- Knöpfli, B.H., Radtke, T., Lehmann, M., Schätzle, B., m.fl. 2008. Effects of a multidisciplinary inpatient intervention on body composition, aerobic fitness, and quality of life in severely obese girls and boys. *Journal of Adolescent Health* 42(2): 119–127.
- Lake, A. og Townshend, T. 2006. Obesogenic environments: exploring the built and food environments. *Journal for Royal Society for Public Health* 126(6): 262–267.
- Latner, J. og Stunkard, A. 2003. Getting worse: The stigmatization of obese children. *Obesity* 11(3): 452–456.
- Lean, M. og Malkova, D. 2016. Altered gut and adipose tissue hormones in overweight and obese individuals: cause or consequence? *International Journal of Obesity* 40(4): 622–632.
- Lee, N. 2001. *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lie, A. 2008. En sykdom af mange skikkelser: noen glimt fra skjørbukens historie. *Michael* 5: 197–205.
- Melby, C., Paris, H., Foright, R. og Peth, J. 2017. Attenuating the biologic drive for weight regain following weight loss: Must what goes down always go back up? *Nutrients* 9(5): pii: E468.
- Melhorn, S., Askren, M., Chung, W., Kratz, M., Bosch, T., Tyagi, V., Webb M., De Leon, M., Grabowski, T., Leibel, R. og Schur, E. 2018. FTO genotype impacts food intake and corticolimbic activation. *American Journal of Clinical Nutrition* 107(2): 145–154.
- Mogensen, L. og Mason, J. 2015. The meaning of a label for teenagers negotiating identity: experiences with autism spectrum disorder. *Sociology of Health & Illness* 37(2): 255–269.

- Mohammed, S., Ismail, P., Huzwah, K., Asmah, R. og Abed, Y. 2017. Obesity and inflammation: the linking mechanisms and complications. *Archives of Medical Science* 13(4): 851–863.
- Montgomery, H. 2003. A scientific approach. I: Woodhead, M. og Montgomery, H., red. *Understanding Childhood. An Interdisciplinary Approach*. UK: Wiley The Open University.
- Mæhlum, S. 2011. Overvekt og fedme. I: Øverby, N., Torstveit, M. og Høigaard, R, red. *Folkehelsearbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NAPHA. 2014. *Barn som pårørende*. http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=326759&a=2 (nedlastet 25.10.18)
- Nilsen, R. 2003. Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskers blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning* 3: 94–115.
- NRK. 2018. *Nå er 7 av 10 nordmenn overvektige*. https://www.nrk.no/trondelag/fedmeproblem-i-norge_-70-prosent-av-folket-er-overvektige-1.14244273 (nedlastet 22.10.18)
- Prout, A. og James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: James, A. og Prout, A. red. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Qvortrup, J. 2002. Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. I: Mouritsen, F og Qvortrup, J. red. *Childhood and Children's Culture*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Redman, L., Heilbronn, L., Martin, C., de Jonge, L., Williamson, D., Delany, J., Ravussin E. og Pennington CALERIE Team. 2009. Metabolic and behavioral compensations in response to caloric restriction: implications for the maintenance of weight loss. *PLoS One* 4(2): e4377.
- Reynolds, C., O'Sullivan, J., Segovia, S. og Vickers, M. 2018. Early-life nutrition, Epigenetics, and altered energy balance later in life. Kap 10. I: Moskalev, A. og Vaiserman, A., red. *Epigenetics of Aging and Longevity*. Academic Press: Kiev, Ukraine.
- Rimke, C., Huisman, S., Houdijk, M. og Wit, J. 2011. The effect of family-based multidisciplinary cognitive behavioral treatment on health-related quality of life in childhood obesity. *Quality of Life Research* 21(9): 587–594.
- Sahoo, K., Sahoo, B., Ashok, K., Nighat, Y., Raman, K. og Ajeet, S. 2015. Childhood obesity: causes and consequences. *Journal of Family Medicine and Primary Care* 4(2): 187–192.
- Sanden, C. 2016. *Kampen mot fedmeepidemien. Framstillingar av fedme i norske aviser frå 1980-2015*. Masteroppgave i historie. Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- Schwimmer, J., Burwinkle, T. og James, W. 2003. Health-related quality of life of severely obese children and adolescents. *The Journal of the American Medical Association* 298(14): 1813–1819.
- Skelton J., Buehler C., Irby M. og Grzywacz J. 2012. Where are family theories in family-based obesity treatment?: conceptualizing the study of families in pediatric weight management. *International Journal of Obesity* 36: 891–900.
- Speakman, J. 2013. Evolutionary perspectives on the obesity epidemic: Adaptive, maladaptive, and neutral viewpoints. *Annual Review of Nutrition* 33: 289–317.
- Sumithran, P. og Proietto, J. 2016. Maintaining weight loss: an ongoing challenge. *Currently Obesity Reports* 5(4): 383–385.
- Sutin, A., Stephan, Y. og Terraciano, A. 2015. Weight discrimination and risk of mortality. *Psychological Science* 26(11): 1803–1811.

- Tomiyama, A., Epel, E., McClatchey, T., Poelke, G., Kemeny, M., McCoy, S. og Daubenmier, J. 2014. Associations of weight stigma with cortisol and oxidative stress independent of adiposity. *Health Psychology* 33(8): 862–867.
- WHO. 2018. *Fact sheet: Obesity and overweight*. <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (nedlastet 01.05.18)
- WHO. 2014. *Obesity and overweight* (Fact sheet N° 311) www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en. (nedlastet 29.10.18)
- Øen, G. 2012. Fedmeproblematikkens utfordringer. I: G. Øen, red. *Overvekt hos barn og unge: forstå, forebygge, behandle og fremme helse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ellen Margrete Iveland Ersfjord er utdannet sosialantropolog ved NTNU og jobber for tiden som forsker på Regionalt senter for fedmeforskning og innovasjon, St. Olavs Hospital/Helse Midt-Norge. Hennes interessefelt er medisinsk antropologi og barndomssosiologi, og hun har forsket mye på tematikken barnefedme. Blant publikasjonene hennes er: Ersfjord, E. 2018. Look mommy, I'm eating the plate model!" Biopedagogies and coping with obesity through objectification. *Sociology of Health and Illness*; Ersfjord, E. 2018. Taking children's humor seriously: A study of humor in children diagnosed with obesity and the medicalization of body weight. *Childhood*.

Ellen Margrete Iveland Ersfjord, Regionalt senter for fedmeforskning og innovasjon, St. Olavs Hospital/Helse MidtNorge, Prinsesse Kristinas gate 5, NO-7030 Trondheim, Norge.

Email: ellen.ersfjord@gmail.com

Utgeber: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overenstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger

Ellen Margrete Iveland Ersfjord

Fra «å være feit» til «å lide av fedme»: en etnografisk studie av barn i langvarig rehabilitering for fedme

Avhandling for ph.d.-graden ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norsk senter for barneforskning, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Disputas 5. oktober 2018.

Avhandlingen er et bidrag til kritisk refleksjon over hvordan barn med fedme blir forstått og behandlet innen pediatriisk fedmerek rehabilitering. Avhandlingen består av et bokkapittel, to artikler og en sammenfatningsartikkel. I avhandlingen har jeg undersøkt forståelser av barn og barndom innen pediatrien som barnemedisinsk vitenskap og hvordan dette påvirket innholdet i et rehabiliteringstilbud for barn med fedme og deres familier. Ved å bruke metoden deltagende observasjon har jeg også undersøkt hvordan barn med fedme ble påvirket av det biopedagogiske innholdet i rehabiliteringstilbudet gjennom å analysere endringene i barnas språk om mat og fysisk aktivitet og om kroppen og tilstanden deres. Biopedagogikk er et sosiologisk rammeverk som handler om hvordan den såkalte fedmeepidemien har skapt pedagogiske praksiser eller «instruksjoner» om hvordan folk skal «leve sunt». Disse fungerer normaliserende og regulerende, og plasserer individer under kontinuerlig overvåkning og skaper økt selv-monitorering.

Innen pediatriisk fedmerek rehabilitering er det i dag mest vanlig å bruke såkalte familiebaserte tilnærminger hvor målet er å påvirke barns vektrelaterte atferd gjennom foreldrene. Dette var tilnærmingen til barna og deres familier også på rehabiliteringssentrene hvor jeg gjorde hovedfeltarbeid. Selv om det var foreldrene som stort sett fikk undervisning i biopedagogiske budskaper om kosthold, fysisk aktivitet og tilstanden fedme, viser min forskning at barna likevel plukket opp og tok til seg disse budskapene, noe som førte til at de fleste barna ble sterke agenter i familiens livsstilsendringsprosess. Forskere innen rammeverket til biopedagogikk hevder at formuleringen av biopedagogiske budskap og instruksjoner til barn kan føre til økt, og farlig, selv-monitorering ved at de kan utvikle spiseforstyrrelser eller et «hemmet» forhold til kropp og fysisk aktivitet. Selv om barna med fedme i min studie utviklet nettopp slik økt selv-monitorering, argumenterer jeg for at biopedagogikken også fungerte som en ressurs ved å gi dem en følelse av kontroll og mestring av lidelsen. Det ga dem også et endret syn på kroppen deres, slik at forståelsen «jeg er feit» ble byttet ut med «jeg lider av fedme». I avhandlingen min tolker jeg dette som en prosess av medikalisering, altså at fedme i likhet med flere av menneskers problemer søkes forklart gjennom (bio)medisinske årsaksforhold og behandlet av helsevesenet, og jeg viser hvordan barna tar til seg den biomedisinske forståelsen av sin lidelse.

Kontakt: Ellen Margrete Iveland Ersfjord, Regionalt senter for fedmeforskning og innovasjon, St. Olavs Hospital/Helse MidtNorge, Trondheim, Norge. Email: ellen.ersfjord@gmail.com

Douglas Tendai Phiri

Generationing poverty: Children's perspectives of childhood poverty and wellbeing in rural Zambia

Thesis for the PhD degree at the Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology, NTNU, Trondheim. Defence on November 30, 2018.

The focus of the thesis is on children's perspectives of poverty and wellbeing based on their lived experiences in rural Lundazi district, Eastern province of Zambia. As a policy buzzword, 'rural child poverty' seldom incorporates children's own perspectives on what poverty means and how it unfolds in their everyday lives. In Zambia, the population of children and youths is rapidly growing. They are amongst the most affected by poverty. Zambian childhoods, like many other childhoods in sub-Saharan Africa, are associated with poverty, lack, and suffering. Yet, literature on rural children's accounts of how they interpret and experience poverty is limited.

The thesis concludes that rural childhood poverty and wellbeing in Zambia is largely relational, located in complex social, cultural, and generational processes in larger social and relational units of families, households and communities where children actively 'do wellbeing.' In Article 1, children's interpretations and experiences of poverty and wellbeing are analysed as subjective, contextual, relational, and processual. Material deprivations reveal the social economic differences highlighted through complex traditional survival practices (ganyu and kaloba, in Articles 1 and 2). Article 2 discusses children's accounts of their evolving household responsibilities through direct and in-direct household economic and material contributions. It illustrates how social change, especially Economic Structural Adjustment Programmes (ESAPs) intersect with rural livelihoods to intensify children's workload and commodify their labour. The third and final article discusses children's accounts of their future aspirations and life prospects. It critically analyses the complex relationship of schooling and rural livelihoods amidst rural social transformations such as changing rural agricultural practices, markets, and discourses of livelihood diversification.

The empirical data was generated through an ethnographic inspired qualitative research conducted during two seasonal periods in 2012 and 2013. Methods included observations, semi-structured interviews, focus-group discussions, and informal discussions. Research participants included children and adult guardians. Conceptually, the thesis highlights that 'childhood' and 'poverty' are diverse – are both structural and socially constructed. Children's experiences with poverty in rural Lundazi closely reflects multi-dimensional and relative poverty, intermediated by social, historical, economic, and political economic factors. Generationing rural childhood poverty and wellbeing in Zambia highlights that poverty is largely relational, located in complex social, cultural, and generational processes.

Contact: Douglas Tendai Phiri, Norwegian Agency for Development Cooperation (Norad), Oslo, Norway. Email: douglastendai@yahoo.com.

Utgever: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Kronikk

Når individet begrenses til og blir sin diagnose¹

Nanna Natalia Jørgensen

Diagnostikkens eksistens er vel og bra med tanke på å forhåpentligvis få rett behandling, til rett tid og med et forhåpentligvis gunstig utfall – eller i alle fall utsikter til bedring. Det er imidlertid ikke alltid diagnosesetting har helsegevinst for øye. Vi snakker ikke her om dårlige prognoser for en tilstand, men når en diagnose blir inngangsporten for et individs rett til hjelpeapparatet – bistand, sykmelding, tiltak, terapi, medisiner, oppfølging og ytelser – dersom individet befinner seg i en gråsone av hva som er årsakene for dets symptomer. Dette var tilfelle til min venninnes sønn, Theo, som jeg er gudmor til – nesten som klippet ut av Olaug Nilssens (2017) roman, «Tung tids tale».

Theo utviklet seg tilsynelatende som en helt «normal» (normalitet er relativt) gutt til hans språk fortsatte å utebli i en alder av 2 år. Det viste seg at han hadde hatt tette øreganger og i all hovedsak hørt lite av sin omverden, selv om han hadde interagert med, observert, tatt og følt på den. En meget alvorlig glipp fra helsevesenet sin side med alvorlige konsekvenser for et barns funksjonelle og sosiale utvikling. Senere konstaterte fagfolk at han hadde det som i dag har blitt en paraplybetegnelse for en gruppe utviklingsforstyrrelser med utpreget funksjonsnedsettelse: autismespektrumforstyrrelser.

Autismespektrumforstyrrelser omfatter bl.a. autisme, Asperger og Retts syndrom – for å nevne noen. Theo kunne ikke entydig plasseres innenfor noen av disse, da han åpenbart ikke hadde de typiske kognitive, psykiske, fysiske og sosiale funksjonsnedsettelsene til noen av diagnosene. Likevel, i samråd med – eller rettere sagt etter overbevisning av – foreldrene, ble han gitt diagnosen «atypisk autisme». Sli ville han

kunne bli tilbudt utredning av spiss-spesialister og få tilbud om spesialpedagog i barnehagen og videre spesialundervisning i skolen for å få dekket spesialisthjelp til å utvikle sitt språk og sosiale evner. Dette kan forbindes til Kittelsaa og Tøssebro (2014) betegnelse av «de krevende tilgangsprosessene» som foreldre ofte opplever. En diagnose kan mao være inngangsdøren til hjelpeapparatets tjenester, har man bare kommet igjennom køen til og nåløyet av anerkjente utredningsprosedyrer eller diagnostiseringsprosesser. Mens en diagnose, rent etymologisk sett, er ment å gi kunnskap om årsakene til symptomer og stadfeste eller erkjenne tilstedeværelsen av en lidelse.

Etter denne dagen, ble Theo omtalt som «den autistiske gutten» og foreldrene hans som «mammaen/pappaen til den autistiske gutten» i ulike helsesettinger og utdanningssammenhenger. Theo ble begrenset til og definert av sin diagnose han «fordelaktig» hadde blitt tildelt – og ble også behandlet deretter. Kristina, hans mor, er den

dag i dag, rask med å rette opp slike oppsummerende uttalelser ved å si at «Theo er ikke autistisk, han har bare visse autistiske trekk» for at alle som er i kontakt med gutten hennes skal se ham for personen han er og ikke den tilskrevne diagnosen. Foreldrene har også vært tydelige på at Theo skal gå på «vanlig» skole, på den samme som hans eldre bror, og få spesialistundervisning fremfor å gå på såkalt «spesialskele» for å mest mulig «normalisere» hans tilstand.

Grunnen til det er at en diagnose kan utelukke noen fra en kategori mennesker, putte noen i en bås, skille mellom helse og uhelse, klassifisere normalitet og avvik, og ha store konsekvenser – både for enkeltindividet og samfunnet, juridisk, økonomisk, sosialt og psykologisk (Ekeland 2014). Faren bl.a. med å tilskrive og omtale noen som en diagnose, er at man ikke ser personen bak diagnosen, dennes historie eller levde liv – foruten symptomene. Konsekvensen kan og blir ofte den at personen bak diagnosen til slutt identifiserer seg med og blir værende i diagnosen fordi omkringstående personer definerer og behandler personen deretter, ut ifra sosialt oppfattede eller strukturelt definerte begrensninger en slik person ansees å ha – uten å motivere eller tro at individet kan nå sine såkalt høyere proksimale utviklingssoner (Vygotsky 1978).

Dette ble likevel Theo sitt tilfelle; han ble riktignok av og til tatt ut til spesialundervisning og ikke sendt på spesialskele, men likevel satt i en *gruppe* med andre spesialisttrengende barn med enda alvorligere funksjonsnedsettelse (og individuelle behov), uten at *hans* individuelle behov ble sett, hørt eller pleiet i form av stimulerende aktiviteter til enhver tid tilpasset og utfordrende *hans* nivå (til tross for foreldrenes tidvise anmodninger). Ikke nok med det, bar gruppen preg av stadige utskiftninger

av *hjelpeassistenter, vikarierende* for det som skulle være 1-1 utdannede *spesialpedagoger*. Hvis det er noe *grunnleggende* autismespektrumforstyrrede individer (per definisjon) først og fremst trenger, er det fremfor alt *stabile* trygghetspersoner: «tiltak må være planlagte, godt forberedte, kontinuerlige og helhetlige (...)». Små endringer i livssituasjonen kan ha store konsekvenser for livskvaliteten» (Autismeforeningen 2017). NOVA-rapporten (2016), avslører at foreldre til barn med funksjonsnedsettelse opplever hjelpetjenestene som fragmenterte, at informasjonen de får eller tilgang til tjenestene de har krav på er tilfeldig, og at hjelpens kvalitet varierer og er sterkt avhengig av enkeltpersoner i tjenestene – eller dem selv, særlig mødre, slik som Kristina.

Denne konkrete, men åpenbart ikke unike skolesituasjonen for Theo (skal vi tro alle folkemunne historier) er tydeligvis et resultat av begrensede ressurser i kommunenes utdanningssektorer. På samme tid, finnes det nedskrevne tydelige strukturelle føringer for samhandling mellom ulike sektorer og aktører, som skal sikre individets rett til behandling og oppfølging, samtidig som føringene skal bevare individets autonomi. Autonomi som i å anerkjenne individets evne til handling – eller besittelse av makt til å handle (Petersen 2003). Og i diagnosesammenheng, kan både individ og pårørende føle seg maktesløse for strukturelle begrensninger eller overkjøringer.

Lov(nad)en om den såkalte individuelle planen (IP) med en kommuneoppnevnt koordinator når brukere/barnet benytter to eller flere helse- og omsorgstjenester (Helsedirektoratet 2017) forblir ofte bare en rett og ikke praksis, hvor foreldrene blir koordinatorene som løper dør-i-mellom alle institusjoner som PPT, Statped, BUP og Barnehabiliteringstjenesten. Til tross

for klare politiske, juridiske, økonomiske og strukturelle rammevilkår som skal ligge til grunn for f.eks. en skoleinstitusjons handlingsrom, opprettholdes ofte eksisterende dominerende diskurser og amputerte eller improviserte praksiser (Reeves et al. 2011). «Spørsmålet om god samhandling eller ikke, dreier seg om respekt for pasientens integritet og behov, om kvaliteten på tjenestene, og i verste fall om forsvarligheten av tjenestene» (Samhandlingsreformen 2008-09)... Det som burde være et profesjonelt tverrprofesjonelt samarbeid (TPS) av en bro mellom en systemverden (hvordan institusjoner regulerer individer med sin politikk) og livsverden (barns/foreldres behov for sosial og funksjonell integrasjon som privatpersoner) raser derfor altfor ofte sammen. Har Norge virkelig ikke råd til å prestere mer for sine hjelpetrengende?

Selv om en diagnose kan gi såkalte rettheter, fraskrive et menneske ansvar for hvordan det er/har blitt, eller la det «hvile i en diagnose» for å unnsnippe evt samfunnspress eller forventninger til det, kan en tilskreven diagnose, betegnelse eller merkelapp også utestenge «den merkede» fra det «ordinære» felleskapet og muligheter andre har eller blir tilbudt. Spørsmålet er så hvem som besitter makten til å bestemme hvilken «bås» folk skal tilhøre eller hvordan de skal omtales, avhengig av hvor psykisk- eller kroppsliggjort deres lidelse eller diagnose er. «For at en diagnose skal eksistere, må den forhandles frem» (Lian og Bondevik 2013: 332): den forhandles, formes, fremheves, utfordres og rangeres av ulike aktører og hvor faglige, politiske, teknologiske, kulturelle og økonomiske faktorer spiller inn. Den endelige definisjonsmakten er altså tillagt spesialistene. Dette monopolet sier noe om deres makt og autoritet.

Dette innebærer altså at de utøvende profesjoner har et regjerende grep om våre liv og kropp (Farsethås 2009) og makt til å definere hvem vi er diagnosemessig – en merkelapp som kan (for)følge oss livet ut. Til tross for slik maktbruk, må vi ikke glemme at en diagnose ikke nødvendigvis er riktig eller evigvarende, eller kan tilbakekalles pga feildagnostisering (som ikke alltid er en likefrem sak pga «profesjonsproteksjon»), og at ens identitet er i stadig forhandling og utvikling med ens relasjoner og sosiale omgivelser over tid (Giddens 1991) – eller i alle fall de man har eller får tilgang til.

Man skal derfor være veldig varsom med bås- og diagnosesetting. Vårt norske diagnosesystem, ICD (International classification of diseases, injuries and cause of death), tilrådet av WHO, er tilnærmet APA (American Psychological Association) sitt DSM (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) diagnosesystem. DSM-III diagnosesystemet har vært rådende i den vestlige verden siden 80-tallet. Det har siden da kommet ytterligere versjoner av DSM. Med nye versjoner/utbedringer, kommer det som regel også barnesykdommer/svakheter og kritikker. Den sannsynligvis mest slående kritikken kommer fra tidligere DSM IV-redaktør, Allan Frances, selv. Han anklager diagnosesystemet for å ha ført med seg en utbredt medikalisering og bidratt til «tre falske epidemier», nemlig ADHD, autisme og bipolar lidelse hos barn (Frances 2013). Dette setter dermed autisme, eller hvordan vi definerer eller (over)diagnostiserer et individ, og særlig barn, i et helt nytt lys. Noe som *sosialt sett* virker patologisk trenger dessuten ikke nødvendigvis å være *biologisk unormalt*, men istedet et resultat av miljøfaktorer.

«Jeg har skoliose», «hun har Tourettes syndrom», «han har MS»; «du er depri-

mert», «hun er bipolar», «han er autistisk». Det virker som om vi i vårt språk *er* våre psykologiske lidelser, mens vi bare *har* eller bærer på våre fysiske eller nevrologiske sykdommer. Det kan likevel være en vesensforskjell hvordan vi beskuer, betrakter og behandler et individ, og hvordan det opplever seg selv i konteksten av en diagnose og sitt videre livsløp. Med en diagnose risikerer et individ å miste sin allerede etablerte identitet innenfor et fellesskap/samfunn med flytende/utskiftende identiteter, preget av den kommersielle og raskt omskiftende tiden vi lever i (Bauman 2000). Spørsmålet om identitet blir viktig når man står i fare for å bli utvisket eller miste seg selv (Bauman 2004). Så la oss tenke over dette neste gang vi taler om en venn, pasient eller fremmed, slik at vi ikke begrenser og definerer vedkommende ut ifra en ren strukturell diagnose som ikke har noe med deres «persona» som sådan å gjøre – selv om lidelsen eller symptomene kan *påvirke* deres psykiske eller fysiske funksjonalitet. Om vi prøver igjen:

Theo er en livsglad gutt – av og til utålmodig og utagerende, eller skrikende og hylende, som de fleste andre barn. Han er opptatt av biler, som sin eldre bror, liker å leke på lekeplassen med de andre barna, og er en «klemmer». Han sjeler litt, men ser likevel bra og er istand til å peke ut og beskrive ting med de ordene han kan – selv noen på spansk (da han er tospråklig). Han skulle gjerne kunnet flere, men pga sine tette øreganger har han gått glipp av grunnleggende hørselsinntrykk og læring. For at han skulle få tilgang til spesialistopplæring, diagnos-

tiserte spesialistene ham innenfor det som lå hans symptomer nærmest: autismespektrumet. Han *har* per definisjon *ikke* autisme, men *muligens* hva man *anser* som autistiske trekk. Foreldrene håper han en dag vil oppnå sine *personlig* fullverdige språkferdigheter uten å klassifiseres som autistisk pga sin *nåværende* nedsatte talefunksjon.

Nå ser vi ikke lidelsen eller diagnosen for bare symptomene, som skogen for bare trær, men Theo – mer for det individet han *er*, og ikke trekkene han evt *har*.

Så istedet for å fokusere på diagnose-setting, bør diagnostiserings- eller rettere sagt utredningsprosessen være en samhandlende prosess mellom individ, pårørende og aktører, hvor utredning bidrar til å konkretisere symptomer og kartlegge hva som hjelper i ulike situasjoner ifølge Eke-land (2016: 83): «om å skape mening, fordi mening er å mestre – det gir også motivasjon og retning til å handle». Like viktig er det å oppdage individets u/dekkede behov og tilgjengelige ressurser (personlige, psykologiske, fysiske, sosiale, kulturelle, materielle) som kan være med på å gi styrket mestringsfølelse, personlig vekst og utvikling hos det gjeldende individet. Det ville i så fall være i tråd med brukermedvirkning og erfaringsbasert kunnskap i praksis, som er slik i vinden nå for tiden, og som det bør gis mer rom til fremfor å avgrense og lukke individer inn i diagnoser basert på allmenne skåringskriterier og ikke individuelle forskjeller – vi så fint påkaller men ikke alltid tar hensyn til.

Note

¹ En kortere versjon av denne kronikken har tidligere vært trykket i *Utdanning* 11/2018: 69–51, og trykkes med tillatelse i sin helhet her.

Referanser

- Autismeforeningen. 2017. Autismespekteret – En kort innføring. Lastet ned 05.01.17 fra: <https://autismeforeningen.no/autismespekteret/>.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Bauman, Z. 2004. *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Ekeland, T.-J. 2014. Psykiatridiagnoser – En kunnskapskritikk. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 51(9): 715-722.
- Ekeland, T.-J. 2016. Diagnoser som kunnskap. I: E. Skjeldal, red. *Levd Liv – Antologi i anledning 10-års-jubileet for Nasjonalt Senter for Erfaringskompetanse innen Psykisk Helse*: 67-83. Skien: Nasjonalt Senter for Erfaringskompetanse innen Psykisk Helse.
- Farsethås, H.C. 2009. Disiplin, biopolitikk og regjering. Foucaults maktanalyser. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon* 2-3(27): 225-247.
- Frances, A. 2013. *Saving Normal*. New York: William Morrow/Harper Collins.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Helsedirektoratet. 2017. Om individuell plan og koordinator - formål og rettigheter. Lastet ned 05.01.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/rehabilitering-habilitering-individuell-plan-og-koordinator/seksjon?Tittel=om-individuell-plan-og-8179>.
- Kittelsaa, A. og Tøssebro, J. 2014. Foreldrenes erfaringer med hjelpeapparatet. I: J. Tøssebro og C. Wendelborg, red. *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*: 153-179. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lian, O.S. og Bondevik, H. 2013. Diagnosenes sosiologi: medisinske forståelser av utmattede kvinner – før og nå. *Sosiologisk tidsskrift* 4(21): 329-352.
- Nilssen, O. 2017. *Tung Tids Tale*. Oslo: Samlaget.
- NOVA-rapporten 2016. Tjenestetilbudet til familier som har barn med funksjonsnedsettelse (Rapport nr. 7). Høgskolen i Oslo og Akershus: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Lastet ned 06.01.18 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Tjenestetilbudet-til-familier-som-har-barn-med-funksjonsnedsettelse>.
- Petersen, A. 2003. Governmentality, critical Scholarship, and the medical humanities. *Journal of Medical Humanities* 24(14): 187-201.
- Reeves, S., Lewin, S., Espin, S. og Zwarenstein, M. 2011. *Interprofessional Teamwork for Health and Social Care*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Samhandlingsreformen 2008-09. Samhandlingsreformen – Rett behandling – på rett sted – til rett tid (St.meld. nr. 47). Lastet ned 06.01.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-47-2008-2009/-id567201/sec4>.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society – The Development of the Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts & London: The MIT Press.

Nanna Natalia Jørgensen er doktorgradsstipendiat ved Høgskulen i Volda og har arbeidssted ved USN Vestfold. Hun er MPhil i Human Development fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU og cand.mag. i psykologi fra Universitetet i Oslo. Hun forsker interdisiplinært og er dedikert pilegrimsvandring som helsefremmende middel, men også interessert i interrelasjonelle og transkulturelle aspekter. Aktuelle publikasjoner: N. Jørgensen: Pilegrimsvandring som friluftsterapi. I: Tellnes, G., red. *Friluftsliv, kystkultur og vakre løsninger: Hvordan styrke de unges helse, miljø og livskvalitet*

[Na-Ku-Hel-forlaget 2018]; N. Jørgensen. Pilgrimage walking as green prescription self-therapy. I: McIntosh, I.S. og Harman, L.D., red. *The Many Voices of Pilgrimage and Reconciliation* (CAB International, 2017).

Nanna Natalia Jørgensen, Avd. for Samfunnsfag og Historie, Inst. for Sosialfag, Høgskolen i Volda, P.b.500, NO-6101 Volda, Norge. Email: nanna_natalia@hotmail.com

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Synspunkt

Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan

Monica Nilsson, Robert Lecusay, Karin Alnervik & Beth Ferholt

Publisert i *Barn* 36(3–4) 2018: 109–126

Kommentar:

Ingrid Pramling Samuelsson, Camilla Björklund & Niklas Pramling

Göteborgs universitet, Sverige

Under senare tid har frågan om undervisningens natur och plats i förskolan aktualiserats i diskussioner om svenska förskolan. Ett tillskott till denna vetenskapliga diskussion är temanumret av *Barn* (bind 36, nr. 3–4), i vilket frågan om undervisning hanteras från olika utgångspunkter. En mångsidig genomlysning av vad undervisning kan innebära i förskolan är välbehövlig. För en sådan vetenskaplig diskussion behöver dock vissa grundläggande principer för kunskapsbildning beaktas. Så är tyvärr inte alltid fallet. I denna replik vill vi kort bemöta fundamentala brister i ett av de bidrag till nämnda temanummer, artikeln av Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt, där, vad vi kommer argumentera och visa, ogrundade och direkt felaktiga påståenden görs om arbeten som vi skrivit (själva och/eller med andra forskare).

Vi ställer oss frågande till hur Nilsson m.fl. väljer att redogöra för den pedagogiska ansats som benämns utvecklingspedagogik och särskilt på vilka grunder denna redogörelse förs. I enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för forskning är ett krav för god forskning att vara opartisk i sin granskning av andras forskning (Vetenskapsrådet 2017; för övrigt en publikation som Nilsson m.fl. själva hänvisar till

i sin artikel), vilket innebär att redogöra för annan forskning genom tydlig förankring i relevanta källor. Det vi finner förvånande i sättet som utvecklingspedagogiken beskrivs är bland annat följande:

Vi kopplar den linjära synen på lärande till det Bennett (2005) kallar skolförberedande. Sättet att beskriva och definiera undervisning inom det utvecklingspedagogiska perspektivet placerar vi inom ramen för det Bennett (2005) beskriver som en mer skolförberedande förskolepedagogik då vi ser likheter mellan det linjära och det utvecklingspedagogiska. (Nilsson m.fl. 2018: 111)

Vi finner denna kategorisering av utvecklingspedagogiken förvånande, i och med att de utvecklingspedagogiska studier som genomförts under många år och den teoriutveckling som dessa bidragit till visar på en mycket mer komplex bild av relationen mellan undervisning och lärande, allt annat än linjär. I själva verket har vi i en mängd texter just betonat att det *inte* finns någon linjär relation (kausalitet) mellan undervisning och lärande.

En annan direkt felaktighet som Nilsson m.fl. hävdar är påståendet att utvecklings-

pedagogiken står för att "barnen ska ges möjlighet men också förväntas lära sig något specifikt som läraren valt ut inom läroplanens målområden vilket sker i form av aktiviteter som kallas Learning Studies" (s. 110) och hänvisar där till källan Pramling Samuelsson och Pramling (2008). Mot detta vill vi klargöra att:

- Learning Study är *inte* en aktivitet, *det är en form för att studera undervisning* där innehållet för lärandet bearbetas på ett systematiskt sätt i syfte att läraren lär sig förstå sin undervisning på ett fördjupat sätt i en kollaborativ och iterativ process (för exempel på Learning Studies, se Björklund 2012, 2016). Learning Studies är *inte* detsamma som utvecklingspedagogik eller den form som denna pedagogik tar.

Vi författare, som är några av de som varit involverade under många år i bl.a. utvecklingspedagogiken, har tillsammans skrivit en mängd vetenskapliga publikationer, och finner det därför mycket förvånande att Nilsson m.fl. hänger upp sin argumentation mot utvecklingspedagogiken på en *redigerad populärvetenskaplig bok* som är baserad på en *examinationsuppgift för doktorander* där just Learning Studies prövades och kritiskt kommenterades. Boken (Pramling Samuelsson och Pramling 2008) är alltså *inte* skriven av Pramling Samuelsson och Pramling; de två skriver bara en inledning och en kommenterande avslutning, i övrigt är bokens samtliga kapitel skrivna av andra – detta faktum döljs aktivt av Nilsson m.fl., inte bara genom hur de refererar till boken i sin text utan också i referenslistan där redaktörskapet, i direkt motsättning till vedertagen vetenskaplig praxis, inte skrivits ut (se Nilsson m.fl. 2018: 125; härmed ges inte författare erkännande för sina bi-

drag och redaktörerna tillskrivs och ställs till svars för texter som de inte författat). Härtill är det viktigt att vara klar över att *populärvetenskap inte är vetenskap*, då den förre inte genomgått den sorts *blind review* (oberoende granskning) som är avgörande för den senare sortens litteratur. Det finns en mängd vetenskapliga arbeten i vilka utvecklingspedagogik presenteras och används. En kritik av denna ansats – liksom varje annan ansats – behöver baseras just på vetenskapliga publikationer.

En seriös vetenskaplig debatt förutsätter att vissa grundläggande premisser föreligger, vilket bland annat innefattar: vad som kritiskt granskas är vetenskaplig litteratur (inte populärvetenskaplig), kritik grundas tydligt genom citat från de texter som påstås kritiseras och att man inte bara kan plocka ena sidan av något som skildras som relationellt eller komplext (se också om Vetenskapsrådets etiska riktlinjer ovan). I alla dessa tre avseende brister Nilsson med fleras påstådda kritik av utvecklingspedagogiken.

Ett ytterligare genomgående sakligt fel i Nilsson med fleras artikel är att de *sammanblandar helt olika texter och teoretiska perspektiv som om de vore samma sak*. För att bara kort peka på några oacceptabla sammanblandningar i Nilsson med fleras text (2018: 110); de skriver:

Den forskning som bedrivits under beteckningen undervisning i förskolan har mestadels det utvecklingspedagogiska perspektivet (se t ex Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson 2013; Pramling Samuelsson och Pramling 2008).

De två referenser som inledningsvis används som referens till utvecklingspedagogik är båda populärvetenskapliga böcker

– ingen vetenskaplig publikation används för att grunda den påstådda beskrivningen av perspektivet. Detta är osakligt och oseriöst. Därtill, påstås att det som utmärker detta perspektiv är

att förstå undervisning som lärares och barns koordinerade handlingar (Kultti och Pramling 2015) i förhållande till ett av läraren förutbestämt kunskapsinnehåll vilket Jonsson m.fl. (2017) diskuterar som ett riktat och medvetet arbete. (Nilsson m.fl. 2018: 110)

Här förekommer nu en vetenskaplig publikation (Kultti och Pramling 2015), vilken författarna dock inte tycks ha läst; detta är uppenbart då de använder denna som ett exempel på utvecklingspedagogik då det i själva verket, vilket tydligt är framskrivet i artikeln – "This article proposes a conceptualization of teaching and learning in early childhood education, as the coordination of perspectives held by children and teachers through engaging different sensory modalities in the learning process. *It takes a socio-cultural theoretical perspective*" (s. 105, vår kursivering), som redan studiens abstract inleds med – är en studie som tar ett sociokulturellt perspektiv (vilket alltså inte är detsamma som utvecklingspedagogik); och i att Nilsson med flera använder denna referens för att hävda att läraren har ett "förutbestämt kunskapsinnehåll" (Nilsson m.fl. 2018: 110), vilket inte alls är fallet i vad som studeras i den studien; studien ger istället exempel på hur lärare stöttar barn att bli deltagare i aktiviteter där de kan utveckla sitt språk, och det finns här inget förutbestämt kunskapsinnehåll, till exempel att barnen skall lära sig orden X, Y och Z, utan lärandeinnehållet uppstår i den måltidssituation som analyseras. På liknande sätt kopplas sen resonemanget till ytterligare

texter (av Jonsson m.fl. 2017 samt Botö m.fl. 2017) som inte är utvecklingspedagogiska studier och som behandlar helt andra frågor och inte på något sätt kan användas för att tala om hur undervisning förstås från ett utvecklingspedagogiskt perspektiv. I Nilsson med fleras resonemang kan vi således tydligt se hur olika sorters texter och teoretiska perspektiv sammanblandas och påståenden görs som är vetenskapligt ogrundade. Då påståenden om Kultti och Pramling (2015) artikel är så konsekvent fel – och att Nilsson med flera inte ens identifierat att den bygger på ett helt annat, tydligt explicitgjort, perspektiv – antyder att de baserar sina uttalanden om vår forskning på en föreställning om vad de tror eller önskar att vi "står för", snarare än att de faktiskt bemödat sig om att läsa de texter de påstår sig kritisera (se också nedan).

Som kontrast till det perspektiv de presenterar som utvecklingspedagogik, hävdar Nilsson med flera avslutningsvis att "menar vi att samtal och dialog, estetiskt, multimodalt och hundraspråkligt, är en oundgänglig del i undervisningen i förskolan" (Nilsson m.fl. 2018: 122, kursivt i original) och vidare: "Undervisning blir då inte som Botö m.fl. (2017) menar, framförallt en språklig och kognitiv aktivitet" (Nilsson m.fl. 2018: 122). (Notera att kontrasten här är till Botö m.fl., som inledningsvis av Nilsson med flera presenterats som ett exempel på utvecklingspedagogik men som i själva verket är en studie som tar ett sociokulturellt perspektiv.) I relation till den kontrast som Nilsson med flera skriver fram – att de bland annat bidrar med ett erkännande av multimodalitet och inte reducerar undervisning till "språk och kognitiv aktivitet" kan vi se vad som faktiskt – *explicit* – står i en av de studier de påstår sig kritisera: "Throughout the analyzed episode, the teacher enters into the children's process

of sense-making through coordinating (i) different perspectives, (ii) *different semiotic means/modalities*, (iii) the familiar with the novel, and (iv) the here-and-now with the-re-and-then” (Kultti och Pramling 2015: 115; se också denna artikels titel: ”Limes and Lemons: Teaching and Learning in Preschool as the *Coordination of Perspectives and Sensory Modalities*”, våra kursiveringar). Nilsson med flera undlåter här helt enkelt att erkänna andras tidigare bidrag till en av de centrala

poänger de gör (trots att de alltså till och med refererar till denna studie). Också detta är forskningsmässigt oetiskt.

En saklig och seriös vetenskaplig debatt om något så komplext som undervisning i förskolan är välkommen, men den behöver vara *baserad på vetenskaplig litteratur samt tydligt, sakligt och korrekt förankrad i de texter som påstås kritiseras* för att det skall bli relevanta inlägg och kunna bidra till kollektiv kunskapsbildning.

Referenser

- Björklund, C. 2012. One step back, two steps forward – An educator’s experiences from a learning study of basic mathematics in preschool special education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(5): 497–517.
- Björklund, C. 2016. Playing with patterns – conclusions from a learning study with toddlers. I: T. Meaney, O. Helenius, M. Johansson, T. Lange och A. Wernberg, red., *Mathematics Education in the Early Years. Results from the POEM2 Conference*. Dordrecht, Nederländerna: Springer: 269–287.
- Botö, K., Lantz-Andersson, A. och Wallerstedt, C. 2017. ”Ja tycker om B” – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande* 2(5): 78–99.
- Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5(1): 90–109.
- Kultti, A. och Pramling, N. 2015. Limes and lemons: Teaching and learning in preschool as the coordination of perspectives and sensory modalities. *International Journal of Early Childhood* 47(1): 105–117.
- Pramling Samuelsson, I. och Pramling, N., red. 2008. *Didaktiska studier: Från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Respons til kommentaren:

Monica Nilsson*, Robert Lecusay*, Karin Alnervik* & Beth Ferholt**

*Jönköping University, Sverige

**City University of New York, USA

Forskningsgruppen runt Ingrid Pramling Samuelsson m.fl. med säte i Göteborg har sedan 80-talet publicerat en stor mängd texter på både svenska och engelska, såväl akademiska artiklar och avhandlingar som populärvetenskapliga böcker och kapitel (undervisningslitteratur och litteratur för

förskolepersonal) samt varit delaktiga i framtagning av rapporter (t ex Skolverket och Skolinspektionen). Vi har tagit del av lejonparten av dessa. Denna läsning ligger till grund för vår förståelse av den ansats till förskolepedagogik som gruppen utvecklat under namnet Utvecklingspedago-

gik. Det är i förhållande till denna korpus som vi positionerar vår egen forskning och ansats till undervisning i förskolan. Gruppens texter innehåller teoretiska och begreppsliga ramverk med beskrivningar av och förslag till praktisk/pedagogiska applikationer av teorierna samt hur dessa tillämpningar kan studeras. Pramling Samuelsson m.fl.s replik på vår artikel grundar sig i ett missförstånd i hur vi karakteriserar Utvecklingspedagogik baserat på en definition av linjäritet som "relation (kausalitet) mellan undervisning och lärande". Vår definition av linjäritet är baserad på Franzéns (2015) definition vilken vi kopplar till Bennetts (2005) definition av den skolförberedande ansatsen. Dvs vår definition av linjäritet handlar inte om relationen undervisning-lärande utan om *hur undervisning är organiserad*. I vår kritiska läsning har vi försökt visa på det som vi uppfattar som kärnaspekter i Utvecklingspedagogiken och ge argument för denna förståelse genom att välja referenser som tydligt visar dessa aspekter. Text refereras boken om Learning Study (Pramling Samuelsson och Pramling 2008) för att den innehåller representativa beskrivningar av vad Utvecklingspedagogik kan vara när pedagoger antar och anpassar ansatsen i sina praktiker. Dessa beskrivningar menar vi

kan vara av stort intresse för förskollärare och förskolechefer som antas vara mottagare av detta specialnummer. Naturligtvis skulle vi här också refererat artiklar ur vetenskapliga journaler som visar exempel på undervisningspraktiker vägleda av Utvecklingspedagogiken. Vi har inte här textutrymme att gå igenom resterande punkter Pramling Samuelsson m.fl. tar upp, vilket vi gärna hade gjort. Förskolan i Sverige genomgår stora förändringar (vilket kan förstås ur ett internationellt perspektiv med ekonomisk konkurrens som drivkraft) som inte bara handlar om effektivitetsökning eller kvalitetshöjning utan kan liknas vid ett paradigmskifte. Att undervisningsbegreppet ska omfatta förskolan menar vi är ett uttryck för detta. Då pedagogik är en normativ vetenskap påverkas ens forskningspraktik av både ontologiska och epistemologiska ställningstaganden, tex hur man definierar kunskap och lärande, vilken syn man har på barn och vad man menar utbildning är och kan vara i ett individ- och samhällsperspektiv. Diskussionen om vad undervisning i förskolan ska vara handlar om dessa frågor och då behövs att de olika förslagen och ansatserna tillåts kritiskt undersökas, granskas och problematiseras vilket vi välkomnar, även av vår egen ansats.

Referenser

- Bennett, J. 2005. Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal* 13(2): 5–23.
- Franzén, K. 2015. Being a tour guide or travel companion on the children's knowledge journey. *Early Child Development and Care* 185: 11–12.
- Pramling Samuelsson, I. och Pramling, N., red. 2008. *Didaktiska studier: Från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Publikasjoner fra Norsk senter for barneforskning



RAPPORTSERIEN

- | | |
|---|----------|
| Nr. 1: <i>Barnekulturens ytringsformer</i> (156 s) 1984 | utgått |
| Nr. 2: <i>Barns fysiske miljø</i> (105 s) 1984 | kr. 10,- |
| Nr. 3: Christian W. Beck: <i>Data om barn. Om indikatorer på barns levekår</i> (35 s) 1984 | utgått |
| Nr. 4: <i>Barn og TV</i> (101 s) 1984 | utgått |
| Nr. 5: Ivar A. Bjørgen (red.): <i>Lesning og lesevaner</i> (232 s) 1984 | utgått |
| Nr. 6: <i>Barn og straff</i> (111 s) 1985 | utgått |
| Nr. 7: <i>Barns oppfatning av alvorlig sykdom og død</i> (97 s) 1986 | utgått |
| Nr. 8: <i>Barnespråk</i> (280 s) 1986 | utgått |
| Nr. 9: Gunnar Gjengset: <i>Barns lesevaner</i> (80 s) 1986 | kr. 20,- |
| Nr. 10: Ivar A. Bjørgen (red.): <i>Dysleksi: Synsvansker og informasjonsvansker</i> (107 s) 1986 | kr. 20,- |
| Nr. 11: <i>Barn og idrett</i> (106 s) 1987 | utgått |
| Nr. 12: Brit Bergreen: <i>Etter skoletid. En evaluering av tilbud og engasjement</i> (225 s) 1987 | kr. 30,- |
| Nr. 13: <i>Barn og humor</i> (233 s) 1987 | utgått |
| Nr. 14: Graham Clifford og Per Olav Tiller: <i>Barnevernet: Sosiale omgivelser, organisering og yrkesfunksjon</i> (48 s) 1988 | utgått |
| Nr. 15: Sigurd Berentzen (red.): <i>Ethnographic Approaches to Children's Worlds and Peer Cultures</i> (463 s) 1989 | utgått |
| Nr. 16: <i>Barnelitteratur</i> (106 s) 1989 | kr. 30,- |
| Nr. 17: <i>Historical Perspectives on Childhood</i> (146 s) 1990 | kr. 50,- |
| Nr. 18: Anne Trine Kjørholt, Tora Korsvold, Alfred Oftedal Telhaug: <i>Pedagogisk tilbud til 4-7-åringer i internasjonalt perspektiv</i> (128 s) 1990 | utgått |
| Nr. 19: Ove Kr. Haugaløkken og Berit Bodvin: <i>Samarbeid og sosiale ferdigheter i seksåringsgruppa</i> (240 s) 1990 | kr. 60,- |
| Nr. 20: Tora Korsvold: <i>Synliggjøring av barnehagens innhold</i> (161 s) 1990 | kr. 50,- |
| Nr. 21: Eli Åm: <i>Sesam for norske barn</i> (84 s) 1991 | kr. 50,- |
| Nr. 22: <i>Barnelitteratur i mellomkrigstida</i> (158 s) 1991 | kr. 75,- |
| Nr. 23: Svein Lorentzen: <i>Skolen som samfunnsmedisin</i> (105 s) 1991 | kr. 75,- |
| Nr. 24: <i>Child Language Disorders</i> (238 s) 1991 | kr. 75,- |

- Nr. 25: Turid Midjo: *Barn på krisesenter for mishandlede kvinner* (108 s) 1992 kr. 75,-
- Nr. 26: Graham Clifford og Lisbeth Dalsnes: *Hjelpetjenesten - reform eller retrett? En evaluering av hjelpetjenesteprojektet i Saupstad bydel, Trondheim* (80 s) 1992 kr. 75,-
- Nr. 27: Alfred Oftedal Telhaug og Terje Veimo: *Rektorledet oppvekstmiljø. En studie av forsøket "Grunnskolen under kommunal ledelse" i Saupstad bydel, Trondheim* 1991 (103 s) 1992 kr. 75,-
- Nr. 28: Ivar Selmer-Olsen (red.): *Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv. Rapport fra en forskerkonferanse i Bergen 8.-10.11.1991* (188 s) 1993 kr. 100,-
- Nr. 29: Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV - kulturprosjekt og visjoner om barndom* (128 s) 1993 kr. 100,-
- Nr. 30: Hilde Lidén og Anne Øie: *Fritid på skolen. En evaluering av skolefritidsordninger* (60 s) 1993 utgått
- Nr. 31: Willy Lichtwarck: *Barnevernet - moralregulering eller serviceinstans? En studie av samarbeidsforhold i barnevernet* (73 s) 1993 kr. 75,-
- Nr. 32: Anne Trine Kjørholt: *Fire Nord PRØV SELV. Kulturprosjekt for barn i samiske oppvekstmiljø* (58 s) 1994 kr. 60,-
- Nr. 33: Graham Clifford, Bernt Olav Utgaard, Grethe Jørgensen og Kari Høyvik: *På leting etter hjelp. Kommunenes bruk av fylkeskommunale tjenester for barn og unge* (61 s) 1994 kr. 60,-
- Nr. 34: Hilde Lidén og Inger Marii Tronvoll: *Skolebarn i en forsøkskommune. Brukerperspektiv på skolefritidsordningen og skolens hjelpetjeneste* (100 s) 1994 kr. 75,-
- Nr. 35: Torill Tjelflaot og Edgar Marthinsen: *Catharina-senteret og Fosterhjemsringen. Evaluering av to tiltak for ungdom i barnevernet i Sør-Trøndelag fylke* (149 s) 1994 kr. 100,-
- Nr. 36: Einar Hanssen: *Mens vi skaper, skapes vi. Rapport om Kulturgiv-prosjektet* (80 s) 1995 kr. 60,-
- Nr. 37: Liv Kari Bondevik Tønnessen: *Erfaringer med 4-årig småskole* (101 s) 1995 kr. 100,-
- Nr. 38: Hilde Lidén og Elisabeth Lorange Brandt: *De frivillige organisasjonenes deltakelse i skolefritidsordningen* (100 s) 1995 kr. 100,-
- Nr. 39: Thore K. Karlsen og Per Egil Mjaavatn: *Barn og arbeidsledighet* (83 s) 1995 kr. 75,-
- Nr. 40: Turid Midjo: *Sammen om fosterhjemsarbeidet. Om hvordan fosterhjemsomsorgen kan videreutvikles* (38 s) 1995 kr. 40,-
- Nr. 41: *Nye studier i barnelitteratur. Artikkelsamling fra et arbeidsseminar* (190 s) 1995 kr. 125,-
- Nr. 42: Graham Clifford, Edgar Marthinsen og Anne Sofie Samuelsen: *Hjelpetjenesten - en virksomhetsanalyse av Nardo distrikt i Trondheim* (95 s) 1996 kr. 100,-
- Nr. 43: Peder Haug: *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbud og skulefritidsordning for 6-åringar* (227 s) 1996 kr. 140,-
- Nr. 44: Graham Clifford og Sissel Rolness: *På seminar med statsetatene. Evaluering av seminarvirksomhet om tverretattlig samarbeid i barnevern, gjennomført i 1993-95 i Sør-Trøndelag fylke* (53 s) 1996 kr. 50,-
- Nr. 45: Anne Trine Kjørholt: *Norsk barnepolitikk og barns aktive samfunnsdeltakelse. En kartlegging av offentlige prosjekter i perioden 1985-1995* (60 s) 1997 kr. 60,-
- Nr. 46: Turid Midjo og Kristen Wigen: *Barn, fysisk aktivitet og fysiske omgivelser* (76 s) 1997 kr. 100,-
- Nr. 47: Graham Clifford: *Egeninnsats og fellesskap. Beretninger fra aktive i frivillige organisasjoner og lag* (56 s) 1997 kr. 80,-

- Nr. 48: Hilde Lidén: *"Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om". Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet* (121 s) 1997 kr. 110,-
- Nr. 49: Frithjof Bringager og Herbjørg Hoholm Clifford: *Barn og unges dans* (94 s) 1997 kr. 90,-
- Nr. 50: Einar Hanssen: *Elever kan selv. Evaluering av Utviklingsprogram om skolemegling* (126 s) 1998 utgått
- Nr. 51: Vebjørn Tingstad og Vidar Kvamstad: *Åpen barnehage. Kvinnecafé eller møteplass med barnet i sentrum?* (84 s) 1998 kr. 90,-
- Nr. 52: Hanne Wilhjelm: *Hvor har du vært? - Ingen steder. Miljøtilknyttede infrastrukturer og barns hverdagsliv. En kunnskapsoversikt* (104 s) 1999 kr. 125,-
- Nr. 53: Randi Dyblie Nilsen: *Fysisk aktivitet, helse og oppvekst* (94 s) 1999 kr. 125,-

ARBEIDSRAPPORTER

- Nr. 1: Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV. En presentasjon av resultater fra 1988/89* (70 s) 1990 utgått
- Nr. 2: Alfred Oftedal Telhaug og Ove Kr. Haugaløkken: *Norsk skoleutvikling i internasjonalt perspektiv. Om kunnskapsmessige utfordringer, teorigrunnlag og forskningsoppgaver for et prosjekt* (86 s) 1989 utgått
- Nr. 3: Alfred Oftedal Telhaug, Alf Inge Wallum og Rolf Th. Tønnessen: *En ny skolepolitikk?* (147 s) 1990 kr. 70,-
- Nr. 4: Alfred Oftedal Telhaug og Terje Veimo: *Rektorledet oppvekstmiljø. En studie av forsøket "Grunnskolen under kommunal ledelse" i Saupstad bydel, Trondheim* (131 s) 1991 utgått
- Nr. 5: Turid Midjo: *Tanemprosjektet. Om oppvekstperspektiver og utvikling av barns oppvekstmiljø i et lokalsamfunn* (98 s) 1991 kr. 50,-
- Nr. 6: Turid Midjo: *Hjelpe- og støtteressurser til fosterhjem. Tilgjengelighet og fordelingsvirkninger* (92 s) 1989 kr. 50,-
- Nr. 7: Kersti Fjørstad og Jan Erik Ingebrigtsen: *Mens vi skaper...Kulturgiv's rapport nr. 2, del I* (18 s) 1992 kr. 20,-
- Nr. 8: Tora Korsvold: *Den profesjonsstyrte barndommen. Barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene* (260 s) 1992 kr. 100,-
- Nr. 9: Hilde Lidén og Ingrid Mohn: *Småskolebarns lek og skapende virksomhet innen skolefritidsordningene. En evaluering av tre skolefritidsordninger i Akershus fylke* (70 s) 1993 kr. 60,-
- Nr. 10: Kersti Fjørstad: *Mens vi skaper... Kulturgiv's rapport nr. 2, del II* (32 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 11: Inger Marii Tronvoll: *Samspilltrening som forebyggende barnevern. Evaluering av Romulslia-prosjektet* (28 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 12: Einar Hanssen: *Gatebarn på Sri Lanka* (120 s) 1993 kr. 70,-
- Nr. 13: Bjørn Arnesen: *Kultur til barn og unge: Tilbud og effekt* (65 s) 1993 kr. 50,-
- Nr. 14: Peder Haug: *Evaluering av "Fylkesplan for opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov" (Sør-Trøndelag)* (24 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 15: Bjørn Arnesen, Graham Clifford, Nina Ford og Sverre H. Utseth: *Barn, byråkrater og planer. Plandata om barn og unge - har vi behov for en database?* (30 s) 1994 kr. 40,-

- Nr. 16: Hilde Lidén: *Der ettåringer begynner på skolen. Ny organisasjonsmodell for skole, barnehage og skolefritid* (38 s) 1994 utgått
- Nr. 17: Herbjørg Hoholm Clifford: *Fela låter - dansen går. Et blikk på første fase av prosjektet "Barn og unges dans" i Sogn og Fjordane* (15 s) 1994 kr. 25,-
- Nr. 18: Graham Clifford og Bernt Olav Utgaard: *Utredning om samarbeid mellom fylkeskommunale hjelpetjenester for barn og ungdom i Sør-Trøndelag fylke* (19 s) 1995 utgått
- Nr. 19: Graham Clifford og Gunn Helen Wikan: *Vekst og samhandling i klasserommet. Evaluering av et forsøksprosjekt i tre videregående skoler i Sør-Trøndelag* (26 s) 1995 kr. 30,-
- Nr. 20: Einar Hanssen og Miriam Frandsen: *Barne- og ungdomsteater i bydeler. Rapport om Prosjekt Bydelsteater i Trondheim* (36 s) 1995 kr. 35,-
- Nr. 21: Turid Midjo og Gunvor Risa: *Lesevaner og medievaner. Trekk ved 11 og 12-åringers hverdagsliv* (47 s) 1996 kr. 50,-
- Nr. 22: Tora Korsvold: *Reform 97 og samordning av et 9-årig og 10-årig skoleløp* (31 s) 1996 kr. 35,-
- Nr. 23: Inger Marii Tronvoll: *Samarbeid skole-hjem med vekt på jenters og gutters forståelse* (27 s) 1996 kr. 35,-
- Nr. 24: Louise Chawla og Per Olav Tiller: *Bybarns møte med bondegården. En studie av Voll 4H-gård* (43 s) 1996 kr. 45,-
- Nr. 25: Graham Clifford: *Ja takk, begge deler! En etterundersøkelse blant ungdom som har gjennomgått arbeidstrening ved Osloveien bo- og treningssenter i Trondheim* (34 s) 1996 kr. 40,-
- Nr. 26: Torill Tjelflaa, Frithjof Bringager og Einar Hanssen: *Kartlegging av ungdom og ungdomstiltak på Saupstad* (53 s) 1997 kr. 50,-
- Nr. 27: Hanne Wilhjelm: *Rikspolitiske retningslinjer for å styrke barn og unges interesser i planlegging. En gjennomgang av evalueringer og forskning* (31 s) 1997 kr. 30,-
- Nr. 28: Frithjof Bringager og Hilde Lidén: *Barndom i tid, rom og bilder. Rapport fra et dokumentasjonsprosjekt* (47 s) 1997 kr. 50,-
- Nr. 29: Frithjof Bringager: *Samarbeid om et helhetlig oppvekstmiljø. En rapport om prosjektet kulturforum i Nord-Trøndelag 1995-1997* (17 s) 1997 kr. 20,-
- Nr. 30: Sverre H. Utseth: *Kronisk syke barn. Stønadsforskjeller. Statistisk analyse av variasjoner i utbetalinger av grunn- og hjelpestønad til kronisk syke barn* (43 s) 1998 kr. 50,-
- Nr. 31: Hanne Wilhjelm: *Oppvekst i byen - en annengenerasjonsstudie. Norsk bidrag i studien Growing up in an Urbanizing World* (52 s) 1999 kr. 50,-
- Nr. 32: Inger Marii Tronvoll: *Samspill og likeverd. Hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling* (30 s) 2000 kr. 50,-

DIVERSE

- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Growing into a modern world* (3 bind, 1362 s) kr. 150,-
- Children at Risk - Programme, Abstracts*. Sammendrag av foredragene fra den internasjonale konferansen i Bergen i 1992 kr. 50,-
- Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV - FIRE NORD PRØV SELV. En sammenfattende presentasjon av to kulturprosjekter* (28 s) 1993 kr. 20,-
- Småskolens rolle i et likestilt samfunn*. Litteraturliste med kommentarer (12 s) 1993 kr. 10,-
- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Children at Risk. Proceedings*. Bind I-II. (684 s) 1993 utgått
- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Children at Risk: Selected Papers* (484 s) 1993 kr. 100,-

- Einar Hanssen: *Barnehøringen "Barn og fremmedfrykt". Saupstad bydel, Trondheim. Evalueringsrapport* (19 s) 1994 kr. 10,-
- Eli Rø, Ingeborg Helgeland, Grethe Hoviosen og Edgar Marthinsen: *Barneverntjenestens arbeid med barn i fosterhjem*. Bind 1 og bind 2, 1994 kr. 300,-
- Gunn Imsen, Einar Skaalvik og Alfred Oftedal Telhaug, red.: *Frontlinjer i pedagogisk forskning. Rapport fra nasjonal fagkonferanse i pedagogikk* (273 s) 1995 kr. 140,-
- Edgar Marthinsen og Karin Ekberg, red.: *Nordisk symposium om forskning i sosialt arbeid. Et møte mellom forskning og praksis* (480 s) 1997 kr. 200,-
- Urban Childhood. Programme. Book of abstracts* (322 s) Sammendrag av foredragene fra den internasjonale konferansen i Trondheim 9.-12. juni 1997 kr. 150,-
- Inger Marii Tronvoll: *Barn, foreldre og de gode hjelpere. En studie av brukervedvirkning mellom familier med funksjonshemmede barn og hjelpere på kommunalt nivå* (207 s) 1999 kr. 100,-
- Randi Dyblie Nilssen: *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringsprosessen* (490 s) 2000. Dr.polit.-avhandling kr. 225,-
- Terje Christensen og Sharon Stephens, red.: *Children and Radiation. Selected Topics Raised at an International Conference* (217 s) 2000 kr. 150,-
- Ellen Aslaksen, Jorunn Spord Borgen og Anne Trine Kjørholt: *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering*. NIFU skriftserie nr. 21/2003. NIFU og NOSEB kr. 100,-
- Vebjørng Tingstad: *Children's chat on the net: A study of social encounters in two Norwegian chat rooms*. (219 s.) 2003 kr. 250,-
- Anne Trine Kjørholt: *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society*. (268 s.) 2004. Dr.polit.-avhandling kr. 200,-
- An-Magritt Jensen, Asher Ben-Arieh, Cinzia Conti, Dagmar Kutsar, Máire Nic Ghiolla Phádraig og Hanne Warming Nielsen, red. *Children's welfare in ageing Europe* (bind I og II, 833 s.) 2004 kr. 400,-
- Marit Holm Hopperstad, Line Hellem og Anne Trine Kjørholt: *Funksjonshemmede barn i barnehage. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer* (66 s.) 2005 kr. 100,-
- Minna Rantalaiho og Kirsten Helene Teige. *Social capital among young citizens. Report on knowledge and prospective research* (183 s.) 2006 kr. 150,-
- Gry Mette Dalseng Haugen. *Divorce and post-divorce family practice: the perspective of children and young people* (156 s.) 2007. Dr.polit.-avhandling kr. 200,-
- Tatek Abebe. *Ethiopian childhoods: a case study of the lives of orphans and working children* (184 s.) 2008. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Seland, Monica. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (291 s.) 2009. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Archambault, Josée. *Refugee children, citizenship and "the best interests" of the child. Experiencing settlement as new citizens in Norway* (176 s.). Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Bjerke, Håvard. *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap. Kristiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse*. 2012. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Hasle, Bente. *Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser: Om foreldreskap når barn har en psykisk vanske* (362 s.) 2013. Ph.d.-avhandling. kr. 200,-
- Jirata, Tadesse Jaleta. *Children and Oral Tradition among the Guji-Oromo in Southern Ethiopia* (234 s.) 2013. Ph.d.-avhandling. kr. 200,-

- Sandvik, Ninni. *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (188 s.) 2013. Dr.polit.avhandling. kr. 200,-
- Hasle, Bente. *Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser* (362 s.) 2013 Ph.d.-avhandling. kr. 200,-
- Grindheim, Liv Torunn. *Kvardagslivet til barneborgarar* 2014. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Takahashi, Mayumi. *Young Children and Consumer Media Cultures in Japan* (268 s.) 2015. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Childhood – Internasjonalt tidsskrift om barneforskning. 4 nummer pr. år. Sage, England
- Institusjoner (print og elektronisk) (2018) £ 827
- Enkeltpersoner (print) (2018) £ 80
- Barn* – Åpen tilgang: www.ntnu.no/ojs/
- Ved kjøp av enkeltnummer, vennligst kontakt bestilling.barn@ipl.ntnu.no

Bestillinger sendes til: Norsk senter for barneforskning, NTNU, 7491 Trondheim, Norge
Tlf.: +47 73 59 19 50, E-mail: bestilling.barn@ipl.ntnu.no

Retningslinjer for forfatterne

Vi inviterer alle potensielle bidragsytere til å sende inn forskningsartikler, bokanmeldelser og debattinnlegg samt andre ytringer som angår barneforskning.

Barn har referee-ordning (fagfellevurdering) med dobbel anonym vurdering. Redaksjonen avgjør om et artikkelutkast vil bli fagfellevurdert eller redaksjonelt vurdert.

OBS: For å opprettholde den samme høye kvaliteten som før *Barn* gikk over til Open Access vil forfatterne måtte belastes NOK 2000 i publiseringsavgift. Vi innfører avgiften for manus som sendes inn for vurdering etter 1. juni 2018 (og blir akseptert).

Bidragsyterne bør merke seg nedenstående retningslinjer for artikler:

- Artikler må være skrevet på et skandinavisk språk. I enkelte tilfeller vil det være anledning til å få vurdert en engelskspråklig artikkel.
- Artikkellengden bør ikke overstige 15 sider (ca. 7000 ord), inklusiv referanser og fotnoter og med halvannen i linjeavstand.
- Artikkelen må innledes med et sammendrag på maks. 150 ord. I tillegg må alle artikler på skandinaviske språk inneholde et sammendrag på engelsk og en engelsk oversettelse av artikkeltittelen.
- Forfatternavn og full institusjonsadresse må være tydelig angitt.
- Forfatterpresentasjon i form av 3-4 linjer om bl.a. utdanning, nåværende stilling, et par sentrale publikasjoner og eventuelle faglige interesseområder vedlegges.
- Overskrifter til hoved- og delkapitler bør markeres tydelig.
- Til uthevet tekst benyttes kursiv.
- Direkte tale og referanse til direkte tale markeres med anførselstegn: "X".
- Forfatter-referanser i artikkelen må være anonymisert.
- Litteraturhenvisninger i teksten skal inneholde forfatternavn og utgivelsesår, samt eventuell sidehenvisning, f.eks.:

"Også Gulløv (2004) diskuterer i sin feltstudie av minoritetsbarn..."; "Dette fenomenet er beskrevet og illustrert i Bae" (1996: 174–177). Ved referanse til mer enn en forfatter: "[...] man forventer at den unge skal utvikle" (Gulbrandsen 2008; Hennum 2002; Heggen og Øia 2005; Mathiesen m.fl. 2007). Referanselisten og eventuelle noter anbringes etter artikkelen. Utformingen av referanselisten skal være i samsvar med vår variant av Harvardsystemet (forfatter-årstall-metoden), f.eks.:

Strandell, H. 2007. New childhood space and the question of difference. I: H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt og H. Strandell, red. *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Odense: University Press of Southern Denmark.

Belsky, J. 2001. Developmental risks (still associated with early child care). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42: 845–859.

St.meld. nr. 41 (2008–2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Manus sendes med e-post til Redaksjonen ved *Barn*: karin.ekberg@ntnu.no

Returadresse:
NORSK SENTER FOR BARNEFORSKNING
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU
7491 Trondheim – Norge

Innhold

Fra redaksjonen 5

Artikler

Challenges and opportunities in researching the lives of young people on the move 11
Moa Nyamwathi Lønning

När vänner av motsatt kön inte tillåts 27
Ungdomars erfarenheter av föräldrars restriktioner
Mariet Ghadimi

Klassmärkt barndom 47
En etnografisk studie om social ojämlikhet i förskoleklassen
Lina Alm & Ylva Odenbring

Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande oppdraget 63
Ann-Katrin Perselli & Assar Hörnell

Toddleren sitt møte med gjenbruksmaterialar 81
Sissel Aastvedt Halland

Prøveforelesninger

Sosiale og biologiske prosesser i fedme og vektregulering hos barn: 95
Et kritisk blikk på «det kompetente barnet»
Ellen Margrete Iveland Ersfjord

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger 111
Ellen Margrete Iveland Ersfjord, Douglas Phiri

Diverse

Kronikk 113
Når individet begrenses til og blir sin diagnose
Nanna Natalia Jørgensen

Synspunkt 119
Ingrid Pramling Samuelsson, Camilla Björklund & Niklas Pramling



NORSK SENTER FOR
BARNEFORSKNING