

BARN

2

2019

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



BARN

2
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. 2 2019

37. årgang

Utgiver:

Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 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
Ida Marie Lyså, 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 bearbejdede 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
Takk	7
Artikler	
Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse <i>Kari Krogstad</i>	9
De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager <i>Anne Marie Øines</i>	25
Pædagogstuderendes muligheter for at opbygge kompetence omkring børns bevægelseslæring i uderummet Hæmmende og fremmende faktorer i dagtilbud <i>Lise Hostrup Sønnichsen, Jesper von Seelen & Bo Lüders</i>	39
Når barna møter leikeplassen – eit kjønnsperspektiv på barnas rørslemoglegheiter <i>Lillian Pedersen</i>	53
Hvordan påvirker barns deltakelse foreldremekling? Barns deltakelse som mål og middel <i>Renee Thørnblad, Astrid Strandbu & Anita Salamonsen</i>	67
Prøveforelesninger	
Studying intergenerational processes in 21 st century rural African societies <i>Douglas Tendai Phiri</i>	81
Sammendrag av doktorgradsavhandlinger	95
<i>Anne Mette Buus, Azher Hameed Qamar</i>	
Diverse	
Essay Å trives med/i motstand? <i>Line Ottesen Bjærke</i>	99

Fra redaksjonen

På mitt skrivbord ligger en hög med olästa böcker som under vårterminen hamnat allt längre ned i pappershögarna. Tre av dessa blir sommarläsning helt enkelt, varav den första är *Childhood studies: Making young subjects* från 2018, skriven av Karen Wells, professor i London och en välkänd forskare inom barn- och barndomsforskningen. Jag har tidigare med stor behållning läst hennes *Childhood in a global perspective* (2015) och uppskattar det sätt varpå Wells placerar barn- och ungdomsfrågor i ett större globalt, politiskt och etiskt sammanhang med social ojämlikhet som den (starka) röda tråden. Den andra boken heter *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete* (2018), författad av Ann Åberg, förskollärare och pedagogisk ledare och Hillevi Lenz Taguchi, professor vid Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms Universitet. Boken utkom i en första upplaga 2005 men finns nu i en delvis omarbetad andra upplaga. I centrum står förskoleverksamhet och boken handlar om utmaningen att utveckla en lyhördhet för barnens vilja och prioriteringar. En snabb titt i boken låter ana en komplex definition av lyssnande som når långt bortom en förenklad bild av en enbart auditiv funktion. När jag bläddrar i boken associerar jag till vad jag läst tidigare om *The Mosaic approach* i Reggio Emilia-pedagogiken (se exempelvis Alison Clark i *Beyond listening* från 2005). Den tredje boken heter *Asperger's children* (2018) och är skriven av Edith Scheffer, amerikansk historiker. Jag har läst det första kapitlet och förstår att en känslomässigt ansträngande läsning väntar. Boken belyser en aspekt av Naziregimens förintelsepolitik som drabbade barn med funk-

tionshinder. I centrum står Hans Asperger, en österrikisk barnpsykiatriker vars namn under 1980-talet blev eponym för diagnosen *Asperger Syndrome* som lanserades av Lorna Wing, brittisk barnpsykiater. Edith Scheffer belyser Hans Aspergers särskilda intresse för barn vars sociala förmåga ansågs bristfällig eller annorlunda. Bokens huvudargument är att trots att Asperger ställde sig avvisande till Nazistpartiets politik och ideologi, bidrog han i sitt vardagliga arbete till att upprätthålla rashygieniska verksamheter. De bedömningar han genomförde och de utlåtanden han skrev ledde i vissa fall till att det aktuella barnet sändes till institutioner vars mål var att utplåna oönskade kategorier via så kallad *child euthanasia*, något som alla professionella grupper var införstådda med. Boken utgör ett viktigt bidrag till barnpsykiatriks historia, likaså mer specifikt autismdiagnosens historia.

Dessa tre böcker speglar sammantaget den bredd och variation som återfinns i barn- och barndomsforskning. På samma sätt utgör artiklarna i detta nummer ett tydligt exempel på ett omfattande och mycket spännande forskningsfält. Först hittar vi *Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse* av Kari Krogstad, baserat på forskning om pedagogers erfarenheter av möten med föräldrar med muslimsk bakgrund och särskilt hur pedagogerna uppfattar föräldrarnas barnuppfostran. Krogstad föreslår en nyansering gällande skillnaden mellan kulturell (muslimsk) och religiös (islams) syn på barnuppfostran. Vidare pekar hon på behovet av att tala i termer av "habitus" och "kulturellt kapital" för att undvika stereotypa föreställningar om "de andra".

I artikeln av Anne Marie Øines, *De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager* presenteras en kommunal satsning på förskoleverksamheter som syftar till att stimulera pedagoger till att mer aktivt använda bilderböcker i dagligt arbete med barn. Satsningen har varit framgångsrik såtillvida att pedagogerna tenderar att välja nytänkta böcker i större utsträckning i kombination med ett ökat intresse för estetisk litteratur och ökad medvetenhet om bilderbokens betydelse för barns läsinlärning. I artikeln av Lise Hostrup Sønnichsen, Jesper von Seelen och Bo Lüders, *Pædagogstuderendes muligheder for at opbygge kompetence omkring børns bevægelseslæring i uderummet* riktas blicken mot dansk förskolläroterutbildning. I artikeln presenteras en enkätundersökning av hur utbildningen fångar upp lärande som rör uteaktiviteter för barn. Resultaten pekar på brister under pedagogutbildningen, och författarna föreslår åtgärder. Lillian Pedersens artikel *Når barna møter leikeplassen – eit kjønnsperspektiv på barnas rørslemoglegheiter* handlar om femåriga barns lek, med fokus på hur pojkar och flickor använder sina kroppar. På grundval av en etnografisk studie och videoobservationer framgår hur kroppsliga rörelser respektive verbalitet tar sig olika uttryck i flickors respektive pojkars lek. Flickor skapar utrymme med verbala uttryck medan kroppsliga uttryck tonas ned, detta till skillnad från pojkar som tar plats med kroppsliga uttryck medan de verbala uttryck tonas ned. I artikeln av Renee Thørnblad, Astrid Strandbu och Anita Salamonsen, *Hvordan påvirker barns deltakelse foreldremekling?* redovisas en intervjustudie med medlare (psykologer, socionomer, pedagoger) som i

samtal med föräldrar som vill skiljas använt sig av en metod där också barnens åsikter ges utrymme via särskilda barnintervjuer. Medlarna uttrycker hur barnens åsikter blir ett viktigt inslag i medlingen, samt att barnen indirekt blir aktörer i den pågående förhandlingen om hur familjelivet ska organiseras. I essän *Å trives med/i motstand?* diskuterar Line Ottesen Bjærke om vikten av att förstå och förhålla sig till barns motstånd som en viktig strategi eftersom motstånd utgör viktiga steg på vägen till välbefinnande och en god hälsa. I detta nummer återfinns också Douglas Tendai Phiris provföreläsning om intergenerationella processer i afrikanska sammanhang med särskilt fokus på landsbygd, bortom det urbana Afrika. Slutligen återfinns två sammanfattningar av en dansk respektive norsk avhandling.

Vi är mycket glada över att som nytilkommen redaktör välkomna Ida Marie Lyså. Ida Marie Lyså är postdok vid Norsk senter for barneforskning, vid Institutt for pedagogikk og livslang læring vid Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. Ida Marie Lyså har tidigare bedrivit etnografisk forskning i Kina och är idag involverad i forskning som är baserad i Ghana, om ungdomars nutida liv och framtida drömmar.

Slutligen, med anledning av att professor Vebjørng Tingstad avslutar sitt uppdrag som redaktör vid *Barn*, har redaktionen formulerat ett särskilt tack på nästa sida.

Karin Zetterqvist Nelson
Redaktør



Takk

I dette nummeret av *Barn* takker vi av vår kjære redaktør, professor Vebjørng Tingstad. Vebjørng har vært redaktør for tidsskriftet i nesten to tiår, og ansvarlig redaktør siden 2011. Vebjørngs bidrag i redaksjonsarbeidet kan ikke undervurderes. Hun har vært dedikert, produktiv og nytenkende, samtidig som hun har ivaretatt *Barns* sterke røtter i en tid med store endringer. Vebjørng har bidratt til et økt nordisk fokus i *Barn*, forankret i en utvidet redaksjon med nordiske medlemmer og et nordisk redaksjonsråd. I hennes tid har tidsskriftet opplevd et økt antall temanummer, som har belyst høyaktuelle tematikker og problemstillinger på tvers av disiplin og geografi, f.eks.: Barn, innvandring og integrering; Fritidshjems pedagogikk; Barnekultur som interdisiplinært forskningsfelt; Digitale medier i barn og unges hverdag; Barn og mat. Videre har tidsskriftet viet større oppmerksomhet til den kommende generasjon barne- og barndomsforskere gjennom en egen spalte med prøveforelesninger og sammendrag av nordiske doktorgradsavhandlinger. Kvalitetssikringen har økt, blant annet gjennom innføringen av fagfellevurdering, noe som har sikret at *Barn* akkrediteres som poenggivende i de nordiske landene. I de senere årene har Vebjørng også bidratt i en viktig, men krevende omstillingsprosess i overgangen til Open Access.

For oss som har hatt gleden av å arbeide tett sammen henne i redaksjonsarbeidet, har Vebjørng vist en unik evne til å følge opp manuskripter på en gjennomtenkt og god måte, stille kritiske spørsmål, og ta kloke sjefbeslutninger i den daglige driften. Samtidig har hun gitt en varm velkomst til nyrekruttede redaktører og vist åpenhet for forslag om det fremtidige *Barn*. Basert på lang fartstid som forsker og redaktør, har Vebjørng opparbeidet seg en teft for det redaksjonelle arbeidet som vi som medredaktører har nytt godt av, og som dere som lesere og forfattere har dratt nytte av. Dette er en teft som vil bli savnet, og som det trolig vil ta mange år for oss etterkommere å opparbeide oss.

Vi ønsker Vebjørng alt godt i pensjonisttilværelsen, og håper at hun vil bla i *Barn* i ny og ne, innimellom hagearbeid, barnebarn, korsang og annen hygge.

Karin Ekberg, Crisстина Munck, Karin Zetterqvist Nelson, Marit Ursin

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.

Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse

Kari Krogstad

Sammendrag

Artikkelen baserer seg på intervjuer med pedagoger i en barnehage om deres oppfatninger av barneoppdragelse til foreldre med muslimsk bakgrunn, og hvordan dette påvirker barnehagelærernes arbeid med å lære barn regler og rutiner. Den undersøker også hvordan pedagogene bruker trekantmodeller for å visualisere forskjeller i grensesetting mellom foreldre med etnisk norsk bakgrunn og muslimer. Funn viser behov for å teoretisk skille mellom muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse. Empirien drøftes i lys av begrepene kulturell kapital og habitus for å diskutere hvordan foreldres barneoppdragelse kan være et utfordrende tema i barnehagen og i barnehagelærerutdanningen.

Early childhood education and care (ECEC) institution teachers' perceptions on Muslims' child rearing praxis

Abstract

This paper investigates how teachers, based on interviews, in one early childhood education and care (ECEC) institution perceive child rearing praxis amongst parents with Muslim background, and how this affects the teachers work in teaching children rules and procedures. The article also explores how the teachers use models of triangles to visualize differences between parents with an ethnic Norwegian background and Muslims' child rearing. The results display the need to use a theoretically distinction between Muslim (cultural) and Islamic (religious) child rearing praxis. The empirical results are discussed in light of the terms cultural capital and habitus to analyse how parents' child rearing can be a challenging theme in ECECs and early childhood teacher education.

Innledning

I forbindelse med forskningsprosjektet *Minoritetsreligioner i barnehagen* (MinRel) intervjuet vi pedagogiske ledere og styrere om blant annet hva de mente barnehagelærerutdanningen (BLU) burde adressere når det gjelder en flerreligiøs barnehage (Krogstad og Hidle 2015). Informantene

svarte ved å trekke inn eksempler på hva de fant utfordrende, spesielt forskjellen mellom «norsk» og «muslimsk» barneoppdragelse (Krogstad 2016). To utsagn kan illustrere dette: «Muslimer setter ikke grenser for sine barn» og «Somalisk barneoppdragelse betyr ingen grensesetting før barnet kommer i puberteten». Jeg har siden MinRel fundert over disse uttalelsene, og er

opptatt av temaet siden jeg underviser på BLU i religion, livssyn og etikk. I de nasjonale retningslinjene for BLU omtales ikke kultur og/eller religion som perspektiver med hensyn til syn på barn, barndom eller barneoppdragelse, kun at studentene skal ha «kunnskap om barndom, barnehage og familie i historiske og samtidige perspektiv» (Universitets- og høyskolerådet 2018: 13). I 2015–2016 gjorde jeg feltarbeid i en barnehage som hadde familier med muslimsk tilhørighet og hvor jeg blant annet undersøkte personalets holdninger til religion og markering av høytider (Krogstad 2017). I tillegg var jeg interessert i pedagogenes oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse med utgangspunkt i deres erfaringer. Artikkelen er et dypdykk ned i et tema som kan anses som ømtålig, men som ikke desto mindre burde diskuteres slik at praksisutøveres erfaringer ikke forblir tause eller tabueres, da det kan synes som at deres oppfatninger om muslimers barneoppdragelse kan ha innvirkning på deres utøvelse av profesjonen.

Barnehagelærere kan hevde at det er forskjell mellom «muslimske» og «norske» foreldres barneoppdragelse og grensesetting.¹ Til å forklare forskjellene, illustrerer pedagoger i denne barnehagen dette ved å vise til modeller av to pyramider eller trekkanter.² Den ordinære, med toppen opp, viser til hvordan de mener majoriteten av foreldre oppdrar sine barn: mange grenser når barnet er lite og så færre jo eldre barnet blir, spesielt fra puberteten av. Den motsatte, med spissen ned, mener de illustrerer hvordan muslimske foreldre oppdrar sine barn: få grenser når barnet er lite, og så fler og fler fra pubertetsalder. Jeg finner referansen til pyramider eller trekkanter interessant, og i artikkelen vil jeg utdype barnehagelærernes anvendelse av trekantmodellene.

Jeg har intervjuet en styrer, fire pe-

dagogiske ledere og en barnehagelærer om deres refleksjoner omkring muslimsk barneoppdragelse. Jeg valgte å bruke kategorien «muslimsk» i intervjuene og ikke «islamsk» da førstnevnte begrep er mer gjenkjennelig for informantene enn den religionsvitenskapelige termen «islamsk». Intervjuer blir analysert basert på hvilke ideer som eksisterer angående begrepet «muslimsk» barneoppdragelse, illustrert ved bruk av pyramider, og på informantenes forståelse av grensesetting. Funn om bruk av skjematiske modeller (pyramider) drøftes i lys av Gilliam (2009) sin studie om essensialisering av muslimer som gruppe. I tillegg vil jeg klargjøre hva som er muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse, da med tanke på studenter på BLU. Denne distinksjonen er basert på Larsson (2007), Giladi (2014) og Berglund (2007) som beskriver kjennetegn ved islamsk religiøs barneoppdragelse, samt Scourfield, Gilliat-Ray, Khan og Otri (2013) sin studie av islamsk praksis blant muslimske foreldre og barn. Til å diskutere mine funn vil jeg trekke inn Bourdieus (1986) begreper kulturell kapital og habitus for å undersøke om dette kan bidra til forståelse.

Relevant forskning

Mitt anliggende med artikkelen er å utforske pedagogers synspunkter og erfaringer med muslimske foreldre, og av den grunn trekker jeg på forskning som hovedsakelig har fokus på islam og muslimer. Norsk forskning har hatt noe oppmerksomhet på barnehagelæreres syn på minoriteter med utgangspunkt i religion og høytidsmarkeringer, herunder islam (Krogstad og Hidle 2015) og hvordan religion generelt er underkommunisert i offentlige dokumenter vedrørende barnehage (Krogstad 2016) og blant barnehagelærere (Krogstad 2017). En dansk studie viser at

lærere i grunnskolen bruker pyramider for å illustrere forskjellene mellom majoritets- og minoritetsforeldres barneoppdragelse (Gilliam 2009). Det er gjennomført studier av minoriteter i danske (Palludan 2012) og svenske barnehager (Johansson 2012), men disse har ikke spesiell oppmerksomhet rettet mot muslimer, men allikevel kan deres funn ha gyldighet med hensyn til muslimer som minoritetsgruppe. Palludan hevder at foreldre som har en sosial og kulturell bakgrunn som ligner personalets, har flere muligheter til å samarbeide med dem. Johansson viser, at til tross for at personalet har grunnleggende respekt for foreldre og barn med minoritetsbakgrunn, er det majoritetskulturen som dominerer og blir tatt for gitt selv om majoriteten av barna i den undersøkte barnehagen har annen etnisk bakgrunn enn svensk. Hun mener at det er en mer eller mindre ureflektert holdning blant de voksne til dominansen i egen majoritetskultur (2012: 261). I en studie fra to danske barnehager viser det seg at pedagogene bruker kultur som forklaringsmodell om etniske minoriteters (muslimers) atferd (Bundgaard og Gulløv 2008). Det gjelder spesielt om minoritetenes atferd bryter med personalets forventninger til oppførsel. Å bruke kultur som forklaring tar derimot ikke hensyn til barn og foreldres individuelle forskjeller og erfaringer (s. 29). Den mest omfattende empiriske studien som er gjort angående muslimers syn på barneoppdragelse, er basert på intervjuer med foreldre og barn i Wales av Scourfield mfl. (2013).

Teoretisk rammeverk

Jeg har valgt å trekke inn Bourdieu og hans begrep *habitus* med hensyn til at artikkelens fokus er barneoppdragelse. Og jeg vil dermed ikke gå inn på hans praksisteori slik den anvendes hos Palludan (2012),

Gilliam (2009) samt Bundgaard og Gulløv (2008) som benytter ham til å forklare pedagogers syn på majoritet og minoritet med henblikk på samfunns- og institusjonsnivå. Bourdieu hevder at det er tre former for kapital: økonomisk, kulturell og sosial, og at sjansen for å lykkes på ulike arenaer i samfunnet er knyttet til den samlede kapitalen individet besitter og verdien denne kapitalen har på ulike arenaer (1986: 241). Jeg velger å se nærmere på en av de tre kapitalformene: kulturell kapital med hensyn til barneoppdragelse. Bourdieu deler denne formen for kapital inn i tre: legemliggjort gjennom omgivelsene som blir tilegnede og lærte disposisjoner i kropp og sinn, objektifiserte former gjennom eksempelvis bøker og kunst, og institusjonalisert kulturell kapital som individet tilegner seg gjennom samfunnets institusjoner, blant annet utdanning (s. 241). En islamsk basert oppdragelse er delvis basert på å lære barn religiøs praksis som blir kroppsliggjorte former for kunnskap (Ådna 2013: 211) som eksempelvis bønn og oppmerksomhet overfor *halal* (tillatt) og *haram* (forbudt) i tilknytning til mat (Scourfield mfl. 2013). Å tilegne seg kulturell kapital skjer gjennom en sosialiseringsprosess i den kulturen eller de kulturer som individet er i kontakt med, eksempelvis foreldre som må forholde seg til barnehagepedagogers syn på «rett» barneoppdragelse. Bourdieu mener at kulturell kapital i form av den legemliggjorte/kroppsliggjorte er den vanskeligste både å tilegne seg og å endre til andre former for kapital. Dette fordi den er tilegnet ubevisst gjennom formasjonsprosesser som tar tid og fordi kapitalformen er assosiert med kropp og sinn. Bourdieu kaller denne prosessen for kultivering (1986: 244), og når denne formen for kulturell kapital blir en del av et menneske, blir den en del av dets *habitus*: «The beliefs, values,

conduct, speech, dress and manners – that are inculcated by everyday experiences within the family, the peer group and the school» (s. 76). Dette innebærer at noe av foreldrenes oppdragelse av egne barn utgår fra foreldrenes egen habitus (kroppsliggjort kulturell kapital) i betydningen at noe av den ikke artikuleres eller begrunnes da den «sitter» i kropp og sinn. Personalet i barnehager må eksempelvis prøve å forstå somaliske foreldres barneoppdragelse gjennom å få dem til å forklare eller sette ord på det som kan være vanskelig å artikulere når det gjelder deres oppdragelse av egne barn.

Muslimsk og islamsk barneoppdragelse

Det er selvfølgelig ikke *en* måte muslimer oppdrar sine barn på, like lite som det er *en* måte kristne gjør det. Individer og grupper hører til ulike religiøse tradisjoner eller livssyn som tolker normer og praksis ulikt. Dette gjør det umulig å generalisere med hensyn til hvordan barn blir oppdratt i ulike religioner (Andreassen og Olsen 2014). Allikevel er det en tendens i offentlige debatter eller blant pedagoger i barnehager til å snakke om muslimer uten å nyansere for eksempel landbakgrunn og kultur (Krogstad 2016). I sin studie av hvordan danske lærere i en grunnskole oppfatter etniske minoritetselever, hevder Gilliam (2009) at deres bilde av en muslimsk oppvekst viser tegn til en essensialistisk forståelse da lærerne snakker om muslimer som en homogen gruppe. På den måten viser de at de ikke kjenner til den brede variasjonen blant muslimer. En av lærerne, Niels, sier:

De muslimske familier har en omvendt pyramide end os, hvad angår opdragelse. Danskere opdrager massivt i starten og

opdrager så mindre og mindre, jo mere selvstændige børnene bliver. Muslimer, de behandler de små børn som konger, især drengene, og jo større de bliver, jo mere skal de opdrages, og så, når de når puberteten, så skal de overholde alle reglerne. Det har de enormt svært ved at håndtere (2009: 177).

Gilliam hevder at den pyramidemodellen som Niels omtaler her, ofte blir brukt av hennes informanter for å beskrive forskjellen på dansk og muslimsk barneoppdragelse.

Et begrep som «muslimsk barneoppdragelse» er ambivalent om det ikke blir definert i relasjon til hver enkelt forelder og hans eller hennes bakgrunn sett i lys av kultur og personlig historie. Sand (2012) bruker begrepet «kulturalisering» som innebærer at vi ser og forstår enkeltpersoner fra eksempelvis Pakistan i lys av generelle forestillinger om pakistansk kultur. Anvendt på mitt materiale vil det si at pedagoger bruker trekanten eller pyramider som på generell basis skal si noe om hvordan majoritet og minoritet oppdrar sine barn med hensyn til grenser, og at de har en oppfatning om at muslimsk barneoppdragelse derfor har noen generelle trekk. Det tas for gitt noen bestemte stereotype forestillinger, og slike generelle oppfatninger kan dermed stå i fare for å etterlates udiskutabelt og urørlig og på måter som ikke gjelder de som er født i Norge (Sand 2012). Om vi undersøker muslimsk barneoppdragelse i relasjon til islam, vil det kunne gi et annet bilde med noen generelle karakteristikker. Jeg vil derfor skille mellom «islamsk» barneoppdragelse» på vegne av reguleringer basert på Koranen og hadith³, og «muslimsk» barneoppdragelse som en kulturell variasjon blant muslimer (Andreassen og Olsen 2014: 143).

Ifølge Larsson (2007) er det relativt lite i Koranen om barn og barneoppdragelse. I de få kapitlene (*surene*) og versene som beskriver dette, er barn forventet å være vennlige overfor sine foreldre, samt adlyde og respektere dem, se sure 17: 24–25; 29: 7; 31: 13; 46: 14 (Berg 1989). Giladi (2014) refererer til en samling av hadither (*Kitab al-iyal*) hvor det er flere kapitler som beskriver hvordan Muhammed behandlet barn og hvordan foreldre skal uttrykke medfølelse, kjærlighet og nåde overfor sine barn (2014: 588). Larsson (2007) mener det er relevant å undersøke hvordan Muhammed relaterte seg til barn «eftersom han är et föredöme och ideal som muslimer förväntas efterlikna och följa» (s. 134). Berglund (2007) hevder at den klassiske islamske litteraturen som omhandler barneoppdragelse, deler barndom inn i fem perioder: «(1) spädbarnsålder, (2) småbarnsålder, (3) barndom, (4) tidigt ungdom och (5) sen ungdom» (s. 116). Hun hevder at det er de to overgangene fra barndom (7 år) til tidlig pubertet, og fra tidlig til sen pubertet (14 år) som er de viktigste. Når det gjelder den første overgangen forklarer hun det med at når barnet er 7 år kan det forstå abstrakte ideer og derfor skille mellom det gode og det onde. Videre at når de er 7 år kan de starte å be og faste under måneden *Ramadan* og være med på fredagsbønn i moskeen. «Sjuårsåldern kan därför förstås som den ålder då barn anses vara religiöst mogna [...] Detta är ett religiöst ideal, inte något som efterlevs av alla i praktiken» (s. 117).

Scourfield mfl. (2013) har studert 60 muslimske familier i Cardiff i Wales som inkluderer intervju med 99 foreldre og 120 barn (hvorav 15 av barna var 5 år eller yngre). Et funn gjelder når det blir forventet at barn lærer seg islamsk praksis. Fra barna er mellom 1 og 5 år er det en forventning hos foreldre at barnet har

en grunnleggende tro på Allah (gud), og en viss bevissthet om hva som er forbudt (*haram*) og tillatt (*halal*), spesielt i forhold til mat. Scourfield mfl. karakteriserer den islamske barneoppdragelsen som en pedagogisk prosess, og i deres studie ble ikke begrepet verdier brukt av de muslimske familiene som ble intervjuet: «There was plenty of implicit mention of values from both adults and children, usually with reference to what is appropriate behaviour for good Muslims» (2013: 95). Scourfield mfl. satte opp en liste over prioritert atferd for muslimer og presenterte den for foreldre og for barn uavhengig av hverandre (fra listen kunne informantene velge mellom respektfull, ærlig, snill, adlyde, måteholden, ren, arbeide hardt, smile). Resultatet viser at både barn og foreldre uavhengig av hverandre har en høy grad av enighet om at god muslimsk atferd er ensbetydende med å være respektfull, ærlig og snill (2013: 96). Og at det som kjennetegner islamsk (religiøs) barneoppdragelse spesifikt er knyttet til mat (spiseregler) og bønn.

Metode

Barneheten som er gjenstand for denne undersøkelsen er kommunal og befinner seg i en kommune i Sørøst-Norge. Kommunen som eier barneheten har i økende grad blitt flerkulturell på grunn av økende migrasjon det siste tiåret. Foruten den kvinnelige styreren, som selv er utdannet barnehagelærer, består personalet av 15 kvinner og en mann, hvorav 50 prosent av dem var barnehagelærere i 2015–2016 da jeg gjorde min undersøkelse. Det året hadde barneheten 68 barn (fra 58 familier) som representerte 14 nasjonaliteter utenom norsk. I de to siste årene har barneheten tilbudt plasser til barn fra nylig ankomne flyktningfamilier i området. Personalet har hatt en raskt

økende opplevelse av å arbeide i en mangfoldig setting: i 2011 kom om lag 10 prosent av familiene fra en ikke-etnisk norsk bakgrunn, i 2015 var prosenttallet 40.

- I streng forstand kan undersøkelsen kun indikere tendenser i en barnehage som ikke kan danne basis for generaliseringer.

Dataproduksjon og analyseprosess

Kvalitative metoder bruker ulike datainnsamlingsstrategier primært basert på tolkningsteorier (hermeneutikk) og menneskelige erfaring (fenomenologi) (Malterud 2011). For å undersøke pedagogenes forståelse av og erfaring med «muslimers» barneoppdragelse og deres bruk av illustrasjoner for å forklare forskjeller mellom majoritetens og minoritetens barneoppdragelse, har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode: semi-strukturerte intervjuer. Hensikten med intervjuene er å utforske meningen med et fenomen («muslimsk» barneoppdragelse) slik det blir oppfattet av respondentene i deres kontekst (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuguiden var semi-strukturert med fem hovedspørsmål og hvor det var mulighet for å endre rekkefølgen på spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål spontant.⁴ Et av hovedspørsmålene var om informantens synspunkter om muslimske foreldre og barneoppdragelse. Valg av begrepet «muslimsk» ble gjort basert på tidligere studier hvor personalet bruker denne termen og ikke det religionsvitenskapelige «islamisk» som henviser til den religiøse barneoppdragelsen, mens muslimsk kan forstås som å favne kultur, etnisk gruppe og/eller religion.

Analysen av intervjuer ble gjennomført i tråd med Braun og Clarke (2006) sine an-

befalinger om tematisk analyse. De vektlegger betydningen av å visualisere valg i en analytisk prosess og presentere en metodologi i arbeidet med å analysere et helt datamateriale. Min analyse bestod av å lese og relese funn, så kode innholdet i enheter, identifisere og revurdere temaer, som så endte opp med to emner: modeller og grensesetting. Gjennom denne prosessen var det førende prinsippet å være nær det empiriske materialet slik at analysen ble så transparent som mulig (Braun og Clark 2006; Maxwell 2005). Analysen går fra det deskriptive, hvor data er sortert og organisert for å avdekke viktige mønstre, til tolkingen hvor mønstre blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Når det gjelder analysen kan jeg ha oppfattet og tolket ut i fra min tolkningsmessige ramme (Denscombe 2007). Eksempelvis at spørsmålet om deres synspunkter på muslimsk barneoppdragelse kan ha bli oppfattet som kun å gjelde etnisk gruppe og/eller kun knyttet til landbakgrunn. Men da informantene oppfattet spørsmålet ulikt, eksempelvis at en svarte med å nyansere foreldrenes landbakgrunn mens en annen assosierte spørsmålet med mat, ble også oppfølgings-spørsmålene ulike. Målet har vært å tilegne meg en grundig forståelse av pedagogenes erfaringer med og refleksjoner omkring temaet «muslimsk» barneoppdragelse, og deres ulike erfaringer gjenspeiler seg i deres svar, noe som vil bli reflektert under presentasjon av funn og i analysen.

Utvalget av informanter kan være en begrensning for resultatet, men dataene reflekterer pedagogenes synspunkter og meninger. I streng forstand kan undersøkelsen kun indikere tendenser i en barnehage som ikke kan danne basis for generaliseringer. Allikevel er dette funn som jeg mener kan ha relevans og overføringsverdi til andre barnehager og til

BLU. Innsikt i hvordan noen pedagoger reflekterer over og forholder seg til temaet «muslimsk» barneoppdragelse kan bidra til refleksjon over egen praksis og danne grunnlag for mer bevisste valg, og dermed bidra til utvikling og refleksjon over barnehagelæreres profesjonalitet (Øvrebø og Andreassen 2017: 6).

Funn

Jeg har delt inn funn fra intervjuene i to temaer: pyramider, som modeller på barneoppdragelse, og grensesetting. Informantene er gitt fiktive navn.

Pyramidene som illustrasjon på forskjellen mellom «norsk» og «muslimsk» barneoppdragelse

På mitt spørsmål om hva de som pedagoger assosierer med muslimske foreldres barneoppdragelse, er deres første respons å snakke om mat. Informantene svarer som dette: «Det dreier seg mye om mat. At en ikke skal spise svin, at noen skal ha halal og andre ikke ha halal», og «Det som er viktig for muslimske foreldre er at vi ser etter og respekterer at deres barn ikke spiser det de ikke skal spise». Styrer Maria har en annen innfallsvinkel til spørsmålet og sier at muslimske foreldre er like forskjellige som andre familier. Hun nyanserer dette ved å trekke frem de som har bakgrunn fra Somalia: «De som har vokst opp der de siste 30 årene har ikke fått gå på skole, ikke hatt noen god barndom. Oppvekst som er karakterisert av mye terror og uroligheter. Jeg tenker at mange av de mangler gode rollemodeller.» Selv om hun ikke vil sette noe i bås som muslimsk barneoppdragelse, trekker hun paralleller til trekanter:

Noen av de trekka jeg kan se, og jeg tenker her på trekantene, er den store

friheten barna skal ha, at vi ikke skal korrigere barna så mye. Det synes jeg at jeg ser i veldig mange familier som et fellestrekk. Mange kulturer har et annet syn på barn enn oss da i forhold til hva barn kan, hva barn forstår og hva barn skal snakkes med om. Og foreldre ser jeg snakker til og ikke med, så barn blir ikke forklart hva som skjer. Det har jo mye å si for hvordan barna oppfatter situasjonen.

På mitt spørsmål om hvorfor hun refererer til trekanter, svarer Maria: «Jeg synes modellen er veldig grei å bruke til foreldrene for å fortelle litt om hvordan vi tenker. Det er ikke alltid det er sånn, og det er viktig å presisere at det er forskjeller i hver familie.» Rakel, en av de pedagogiske lederne, forteller at hun for noen år siden var på et foredrag på en høyskole om «den omvendte pyramiden»:

Det føler jeg at en kanskje møter litt ute. At ungene får gjøre alt og så blir det strammere og strammere etter hvert som de blir eldre. Noen er der, så det kan bli litt krasj i forhold til hva vi tenker på i forhold til oppdragelse og verdier.

Rakel mener at dette med ulikt syn på barneoppdragelse aldri blir diskutert eller snakket om i barnehagen. Noen år tidligere, i en annen barnehage hun var ansatt i, forteller hun at hun kom i konflikt med en muslimsk familie og at hun av dem ble kalt rasist. «Det gjorde noe med meg, og etter det har jeg ikke turt å være så åpen, eller jeg prøver jo å forstå, men jeg tar ikke tak i temaet, jeg er redd for å trække noen på tærne.»

Lea, pedagogisk leder, forklarer at hun opplever at «muslimske barn ikke har grenser sånn som vi er vant til». I foreldre-

samtaler tar hun ofte opp det med grensesetting og «hvordan vi gjør det i Norge. Og så har jeg denne trekanten for å visualisere det for foreldrene, den synes jeg er veldig beskrivende». Jeg spør Lea om hva hun legger i at grensesettingen er annerledes:

Jeg opplever at de sier 'de er så små, de forstår ikke'. Vi har mer forventninger til at barn forstår ganske mye, mens de tenker at de ikke begynner å forstå før de er 3 eller 4 år. Det blir litt den trekanten at vi åpner opp og gir større og større ansvar, mens de nærmest snevrer inn.

På spørsmål til Elisabeth, pedagogisk leder, om hvilke erfaringer eller refleksjoner hun har gjort seg om temaet muslimsk barneoppdragelse, svarer hun at hun har lest en del på bakgrunn av at barnehagen har fått mange barn fra ulike land på få år, og hvordan det er å vokse opp som barn i Somalia eller Afghanistan: «Så jeg vet det er et annet syn på barn, blant annet den trekanten. Det virker mer grenseløst, og så vet vi at de får mer grenser og ansvar etter hvert som de blir større og motsatt hos oss.» Hun legger til at det er «flere etniske norske foreldre jeg villa ha putta rett inn i den der [den omvendte pyramiden]. Det er ikke bare barn fra andre kulturer som ikke hører på de voksne eller som ikke sitter rolig».

- Vi prøver å være litt tydelig på at barna må lære grenser.

Grensesetting, eller regler og rutiner

Med hensyn til nyankomne foreldre med kort botid i Norge og deres møte med barnehage, forteller Maria at de prøver å forklare barnehagens behov for struktur og regler, «men det er ikke alltid at de ser at det kan

ha overføringsverdi til hjemmet». Hun forteller en historie fra barnehagen om et barn med minoritetsbakgrunn som var utagerende og urolig og som personalet mente trengte grenser og rammer, og hvor moren sa at det fikk det hjemme. Men barnet ville ikke sove i barnehagen eller sitte og spise med de andre barna rundt bordet. De hadde bedt mor øve hjemme på at barnet skulle sove i barnevogn og sitte ved spisebord ved måltider. Situasjonen forbedret seg ikke til tross for mors forsikringer om at hun øvde. Først da en av de pedagogiske lederne ba mor om å fortelle om deres dag hjemme, fikk hun vite at barnet ikke hadde noe fast sted å sove (manglet egen seng) eller at det ikke spiste ved et spisebord (familien manglet spisebord). Maria avslutter: «Så når vi begynte å strukturere det rundt barnet, så endret barnets atferd seg ganske mye. Vi spør ofte de feil spørsmåla.»

På spørsmål om hva Markus (barnehagelærer) assosierer med muslimsk barneoppdragelse, svarer han slik:

Sånn som jeg erfarer det er det at barna har mye mer frihet når de er små, og så blir de mye strengere jo eldre de blir i forhold til norske barn som gjerne har det stramt fra de er små og får større frihet når de blir eldre. Det er ikke alltid de [barna] hører på deg og det kan man tolke som at det er problembarn, men det er sånn de er vant med det hjemmefra, de har mye større frihet. Det er ikke så mye grenser.

Jeg spør Markus hva han mener med grenser i forhold til hva, og han svarer: «I forhold til å sitte rolig ved matbordet, høre på de voksne, ta imot beskjeder.» Jeg lurte på om han mener at dette gjelder noen etniske grupper mer enn andre, og han sier at med hensyn til hans erfaringer er det «de med

somalisk bakgrunn, Irak og Afghanistan. Det er de vi har flest av her og som jeg har mest erfaring med. Det er de det er mye å ta tak i når de kommer til barnehagen og hvor vi har de største utfordringene». Han presiserer at det ikke bare er de med en annen bakgrunn «som har problemer med grensesetting hjemme. Vi ser jo helt klart også at blant etnisk norske at veldig mange har store problemer med grenser».

Miriam, pedagogisk leder, mener at det ikke bare er muslimer, «det er i mange andre kulturer man ser litt annerledes på oppdragelse. Vi prøver å være litt tydelig på at barna må lære grenser. Der tror jeg nok det er en forskjell på norsk eller nordisk barneoppdragelse og andre kulturer». På mitt spørsmål om Miriam kan utdype hva hun legger i grenser, svarer hun: «At foreldrene skjønner viktigheten av at unger må ha regler og rutiner. Når jeg spør de 'hva tenker du, hvordan ble du oppdratt' da svarer de at de enten ble slått eller de tenker at barna er jo så små, de trenger ikke oppdragelse.» Jeg spør henne om årsaken til dette kan være synet om at barn skal være barn så lenge som mulig, og hun svarer at det gjelder «i hvert fall i det somaliske miljøet». Hun mener at familier kan gjøre som de vil hjemme, men at de må være klar over hva de krever i barnehagen: «Jeg prøver å forklare at det norske samfunnet krever at de klarer å høre på andre og leve etter regler og rutiner fra barnehagen og oppover.»

Elisabeth mener at barneoppdragelse i andre kulturer er mer grenseløs enn i den norske:

Vi ser at det er store forskjeller. I forhold til å ta imot og utføre beskjeder, enkle grunnleggende regler da. Sitte rolig ved matbordet, holde på med en aktivitet uten å vandre rundt, høre på voksne rett

og slett selv om en skulle tro at det med respekt for voksne, at det kom mer tydelig fram hos enkelte grupper da, men det ser vi ikke veldig.

Hun reflekterer videre på mitt spørsmål om dette har med barnets alder å gjøre og hun mener at foreldre kanskje blir strengere når barnet begynner på skolen, men at foreldrene mener at «barn skal få være barn til de begynner på skolen». Elisabeth sier at for disse barna så er det en veldig overgang å begynne i barnehagen hvor de får grenser og regler å forholde seg til, «og så kommer de hjem og så er det kanskje ikke sånn hjemme. Det er nesten en sånn konflikt med følelser i det barnet, at det blir litt forvirret». Jeg vil vite hva hun sier til foreldre når hun erfarer at det er lite grenser hjemme kontra barnehagen. Hun svarer at ofte forteller hun foreldrene hva hun ser i barnehagen og spør dem om de kjenner seg igjen. Eksempelvis at hun ser at barnet sitter og spiser ved matbordet i barnehagen, og at foreldre forteller at hjemme går barnet rundt med brødiskiva eller sitter på gulvet og spiser. Elisabeth utdyper: «Foreldre er veldig enig i det vi gjør i barnehagen, men de synes det er vanskelig å få til hjemme.» Hun forteller at hun med tiden har lært seg mer å spørre foreldre hvordan de har vokst opp og at hun på den måten får mer forståelse av deres barns atferd:

Jeg tror det er viktig å tenke hvem er vi som kan si at det du gjør er helt feil, det vi gjør er det du må gjøre. Det blir jo like feil for meg og sitte på gulvet å spise som det gjør for de å sitte ved et bord og spise, for det er noe med hva du er vokst opp med og hva du er vant til. Så jeg tror at en skal være litt ydmyk og trå litt varsomt, og ikke være så veldig på at vi vet det riktige. Men så er det jo noe med at

de skal jo integreres i et samfunn som har de reglene da. Det du har vokst opp med reflekterer du ikke over og tar det for god fisk, mens det som er fremmed, da er det mer «hvorfor er det sånn». For vi spør ikke etnisk norske foreldre hvordan de har vokst opp. En er nok litt redd for å trække på tærne der også. Men jeg tenker om jeg hadde flytta til et annet land, om noen hadde spurt meg om min oppvekst, så hadde jeg synes det hadde vært kjempeinteressant.

I presentasjonen av funn har jeg avgrenset dette til å gjelde informantenes bruk av modeller (trekanter) og deres syn på grensetting, og det vil danne utgangspunkt for min drøfting.

Diskusjon

Jeg har valgt å bruke habitusbegrepet fordi mitt anliggende med artikkelen er å utforske kategoriene muslimsk og islamsk barneoppdragelse. Av den grunn vil min analyse undersøke forholdet mellom kultur og religion, og ikke hvordan barnehagen som institusjon bidrar til å skape forskjeller gjennom sine forestillinger om kultur. Analysen vil ikke grunnleggende undersøke hvordan pedagogenes utsagn om «norsk» og «muslimsk» kultur henger sammen med institusjonelle praksiser, men heller fokusere på hvordan kategorien «islamsk» barneoppdragelse kan bevisstgjøre BLU-studenter på å differensiere mellom kultur og religion med hensyn til barneoppdragelse. I analysen av funn vil jeg bruke den religionsvitenskapelige distinksjonen muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse, og drøfte i lys av essensialisering av muslimer (Gilliam 2009), muslimer forstått i lys av kultur (Bundgaard og Gulløv 2008), kjennetegn ved reli-

giøs oppdragelse (Scourfield mfl. 2013), og Bourdieus (1986) begreper kulturell kapital og habitus.

Fra funn ser vi at informantene henviser til modeller av trekanter eller pyramider når de skal forklare forskjellen mellom majoritetens (etnisk norske) og minoritetens (muslimers) barneoppdragelse. Både Maria og Lea bruker modellen i samtaler med minoritetsforeldre da de mener den visualiserer ulike syn på barneoppdragelse. Maria understreker allikevel at «det er viktig å presisere at det er forskjeller i hver familie». Også Elisabeth og Markus, som til tross for at de mener at muslimsk barneoppdragelse «virker mer grenseløs», nyanserer dette når de hevder at det er «flere etniske norske foreldre» som passer inn i forhold til den omvendte pyramiden.

Jeg forstår behovet for å forklare hovedforskjeller i syn på barneoppdragelse, men faren er at dette kan fremstilles som en generell sannhet eller et uttrykk for «kulturalisering» (Sand 2012). Og at man gjennom dette tar utgangspunkt i foreldres kulturelle og religiøse tilhørighet som gruppe og ikke ser de som enkeltindivider. I Gilliams (2009) studie brukte informantene modellen av den omvendte pyramiden til å fremstille forskjellen mellom dansk og muslimsk barneoppdragelse. Både Maria og Elisabeth i min studie nyanserer denne forståelsen, og det innebærer at majoritetskulturen, det vil si at «alle etniske norske foreldre gjør det slik», ikke blir tatt som en selvfølge av dem. Dette nyanserer også Johansson (2012) sine funn om at majoritetskulturen blir tatt for gitt av de ansatte. Når det gjelder Palludan (2012) som finner at barnehagepersonalet utilsiktet forholder seg ulikt til majoritets- og minoritetsforeldre, kan bakgrunnen for dette være Rakels erfaringer med en muslimsk familie som hun forteller om. At hun ikke diskuterer forskjell i opp-

dragelsesmetoder i frykt for å bli kalt rasist. Behovet for å forenkle virkeligheten gjør at informantene anvender figurer for å hjelpe seg med det som ofte kan være vanskelig å formulere muntlig.

Enkelte av informantenes beskrivelser av kjennetegn ved muslimers barneoppdragelse viser en skjematisk og essensialistisk forståelse, eksempelvis Markus som sier at «de har mye større frihet. Det er ikke så mye grenser». Men han nyanserer dette ved å si at også blant «etnisk norske er det mange som har problemer med grenser». For ham og Elisabeth er grenser knyttet til at barn kan sitte rolig ved matbordet, høre på de voksne, og ta imot beskjeder. Grenser er med andre knyttet til regler for atferd. Maria forklarer at begrunnelsen for dette er barnehagens «behov for struktur og regler». Både Miriam og Elisabeth mener at foreldre med muslimsk bakgrunn har en annen forståelse av betydningen av regler, og selv om foreldre uttrykker at de er enige i det de gjør i barnehagen (øve på regler og rutiner), så sier Elisabeth at foreldrene synes det er vanskelig å få til hjemme. Både hun og Miriam mener at en grunn til dette er at de muslimske foreldrene mener at barn i barnehagen er for små til å skjønne regler og rutiner. Men Elisabeth har etter hvert begynt å spørre foreldre om deres egen oppvekst og hun er opptatt av at de, som pedagoger, ikke alltid må være så overbevist at «vi vet det riktige». Her uttrykker hun en ambivalens: på den ene siden prøver hun å få vite noe om foreldrenes bakgrunn som dermed kan påvirke hvordan de oppdrar egne barn, på den andre siden at regler må læres for å kunne fungere i et miniatyrsamfunn som barnehagen er.

Det er kanskje ikke grensesetting og barneoppdragelse blant muslimer generelt informantene erfarer, men heller at spesielt nyankomne flyktninger med kort botid

i Norge ikke kjenner til hva som kreves av deres barn i barnehagen, og at det tar tid å lære seg dette og dermed også øve på noen av de samme reglene hjemme. I barnehagen er det behov for felles regler og rutiner for å være sammen som gruppe, men det er av interesse at «andre kulturer» forstås som at der lærer ikke barn regler og rutiner hjemme. Historien Maria gjenfortalte om moren som sa hun hjemme øvde på legge- og spiserutiner, men hvor det viste seg at hun manglet spisebord og seng, er et eksempel på hvordan pedagogene tar for gitt en del forutsetninger hos foreldre, og at dette ble en oppvekker for pedagogene. Dette kan sies å være uttrykk for en utilsiktet forskjellsbehandling jfr. Palludan (2012), da mine informanter ikke spør nyankomne foreldre med kort botid om ting som pedagogene er vant til å ta for gitt i majoritetskulturen.

Å skille mellom hva som er bakgrunnen for foreldres oppdragelsesmetoder, enten kultur og/eller religion, er mer eller mindre umulig. Derfor mener jeg det er nødvendig å bringe inn et teoretisk skille mellom muslimsk (kulturell) og islamsk (religiøs) barneoppdragelse da det handler om å nyansere den generelle bakgrunnsforståelsen av barneoppdragelse og pedagogenes «pyramide»-forståelse. Enkelte av mine informanter omtaler muslimer som en gruppe og mener at «muslimers» oppdragelse av egne barn skiller seg fra hvordan «norske» gjør det. Scourfield mfl. (2013) hevder eksempelvis at den religiøse oppdragelsen de fant eksempler på i sin studie, var en læremessig type:

A form of religion which is predominantly characterized by frequent repetition of low intensity ritual and teaching [...] The doctrinal mode also involves the repeti-

tion of rituals activating implicit memory, that is, what we know without being aware of it. This aspect of cognitive science theories is arguably quite close to Bourdieu's (1984) unconsciously learned (and sociological) version of *habitus* (s. 92).

Habitus-begrepet kan anvendes med hensyn til religiøs oppdragelse, men også med tanke på barneoppdragelse generelt. Habitus innebærer at noe er ikke-verbalt og ubevisst, og det vil sannsynligvis gjelde mange foreldre at de synes det kan være vanskelig å skulle forklare eller begrunne egen barneoppdragelse, da «det bare er slik», det sitter i kroppen. Barneoppdragelsen til foreldre med muslimsk bakgrunn kan være inspirert av islam like mye eller lite som den er preget av egen oppvekst, den muslimske kultur (lokalt) de er en del av og møte med barnehagens uttalte eller taute forventninger om den «rette» barneoppdragelsen eller en viss type atferd.

Vi ser fra presentasjon av funn at pedagogene refererer til situasjoner som de mener er rett innlæring, eksempelvis at alle barn skal sitte og spise maten sin ved et bord. Lea sier at «muslimske barn ikke har grenser sånn som vi er vant til», og i dette ligger det selvfølgelig en fare for å fremstille muslimer essensialistisk (Gillam 2009) eller at hun bedriver kulturalisering, har noen stereotype forestillinger som er udiskutable (Sand 2012). Leas kategorisering av «oss» og «dem» vitner om at hun kanskje har implisitte og ulike forventninger til foreldre basert på majoritets- versus minoritetsbakgrunn, noe Bundgaard og Gulløv (2008: 22) også peker på i sin studie. Og at Lea og/eller barnehagen er med på å skape forskjeller basert på forestillinger om at «de» er annerledes enn «oss». Når hun sier at muslimene ikke har grenser

sånn «som vi er vant til» eksemplifiserer hun det med å henvise til barns alder: at i denne barnehagen mener de at barn fra de er 1 til 2 år må begynne å lære seg hva som er grenser men at foreldre med muslimsk bakgrunn mener dette kan vente. Det siste er også Elisabeth inne på, som hevder at foreldre med minoritetsbakgrunn synes at «barn skal få være barn» til de begynner på skolen.

Bourdieu har studert hvordan grupper som mestrer en kultur på et område, blir dominante overfor andre grupper som ikke mestrer dette. Pedagogene i denne barnehagen er opptatt av grenser i betydning regler og rutiner som igjen har sammenheng med hvordan de mener at barnehagen skal fungere som et fellesskap. Men rutiner og regler for hvor barn sover (i barnevogn eller seng) og at de spiser sammen sittende ved et bord er kanskje ikke like godt kommunisert spesielt til foreldre med kort botid i Norge. Dette er regler som må trenes på og selvfølgelig hjelper det på deres arbeid at foreldre øver på dette hjemme. Og her er vi inne på kulturell kapital: i kraft av sin rolle som barnehagelærere kan de mer om barneoppdragelse generelt, men hvordan de evner å forklare barnehagens syn overfor foreldre med en annen kulturell og religiøs bakgrunn, er en annen sak. Flere av dem bruker pyramidemodellene i møte med foreldre, men å visualisere stiliserte forskjeller i syn på barneoppdragelse er kanskje ikke tilstrekkelig. Pedagogenes utsagn om «norsk» og «muslimsk» kultur henger sammen med institusjonelle praksiser jfr. Maria som mener at deres forventninger til foreldre er basert på «barnehagens behov for struktur og regler». Dette er et uttrykk for at denne barnehagen kanskje tar det for gitt at foreldre skal vite institusjonens krav.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg undersøkt hva som kan ligge bak ytringer hos barnehagelærere om at muslimsk barneoppdragelse er grenseløs og helt annerledes en majoritetens (etnisk norske) foreldres barneoppdragelse. Når muslimer betraktes som en homogen gruppe og deres barneoppdragelse knyttes til religionen islam, kan dette være et uttrykk for at pedagogene generaliserer med hensyn til kategoriene «muslimsk» versus «norsk». I frykt for å omtale etniske grupper samler man dette under fellesbetegnelsen «muslimer», og på den måten blir uttalelsene egentlig mer diskriminerende i «frykt for å trække noen på tærne» som en av informantene uttrykker seg. Jeg mener at en måte å nyansere bildet på er å skille mellom muslimsk og islamsk. I det siste, den religiøse barneoppdragelse, kan det være noen fellestrekk, eksempelvis å lære barn forskjell på hvilken mat som er *halal* og *haram*. Jeg mener

ikke med dette at kategorien «islamsk» grunnleggende vil utfordre en stereotyp begrepsbruk som «muslimsk», men at BLU-studenter bør gjøres oppmerksomme på at begreper kan bidra til å utvide deres forståelse for å unngå å essensialisere foreldre basert på religion og/eller kultur. Og ved å bringe inn habitusbegrepet med hensyn til barneoppdragelse kan også det gjøre studenter i stand til å nyansere temaet barneoppdragelse. Studenter på BLU bør ha mer enn kun kunnskap om barndom i historiske og samtidige perspektiver, slik de nasjonale retningslinjene uttrykker. Temaet barneoppdragelse bør ses i lys av landbakgrunn, etnisitet, kultur og religion. På den måten kan hver enkelt families barneoppdragelsespraksis forstås slik at hjem og barnehage sammen kan ivareta barnas beste, og at barnehagens behov for felles regler og rutiner er begripelige for alle foreldre, uavhengig av bakgrunn.

Noter

¹ Generaliseringen «muslimske foreldre» er selvfølgelig problematisk fordi det ikke sier noe om etnisk bakgrunn og/eller opprinnelsesland.

² I intervjuene er det ingen av informantene som oppgir kilde når de henviser til pyramider/trekanter. Opphavet til figurene er muligens den danske sosiologen Marianne Skytte (1997: 39).

³ Hadith er fortellinger om profeten Muhammeds liv, ord og gjerninger som ble skrevet ned på 800- og 900-tallet.

⁴ Intervjuguiden hadde fem hovedtemaer: pedagogenes livssynsbakgrunn, religion som tema i barnehagen, arbeid med fagområdet «etikk, religion og filosofi», muslimske foreldre og barneoppdragelse, samt høytider.

Referanser

- Andreassen, B.-O. og Olsen, T.A. 2014. *Religion, etikk og filosofi i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, E. 1989. *Koranen*. Norsk-arabisk utgave tilrettelagt i oversettelse av Einar Berg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berglund, J. 2007. Islam för barn i vardag och fest. I: J. Berglund, J. og G. Gunner, red. *Barn i religionernas värld*: 114–131. Stockholm: Liber.

- Bourdieu, P. 1986. Forms of capital. I: J. G. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Braun, V. og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bundgaard, H. og Gulløv, E. 2008. *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Denscombe, M. 2007. *The Good Research Guide: for Small-Scale Social Research Projects* (3. utgave). Berkshire: Open University Press.
- Fangen, K. 2010. *Deltagende observasjon* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Giladi, A. 2014. The nurture and protection of children in Islam: perspectives from Islamic sources: Islamic texts command affection, care, and education. *Child Abuse & Neglect* 38(4): 585–592.
- Gilliam, L. 2009. *De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Johansson, E. 2012. Læringskulturer i spenningsfeltet mellom «vi og de andre». I: T. Vist og M. Alvestad, red. *Læringskulturer i barnehagen*: 261–288. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krogstad, K. og Hidle, K.-M. W. 2015. Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 9(6): 1–17. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1007>
- Krogstad, K. 2016. Den flerkulturelle barnehagen – idé og realitet. I: Y. Bakken og V. Solbue, red. *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?*: 27–47. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, K. 2017. Religious festivals in early childhood education and care (ECEC) institutions: A Norwegian case study. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 16(3): 1–15. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.2158>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2009. *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. utgave). Los Angeles: Sage.
- Larsson, G. 2007. Mohammed och barnen. I: K. Berglund og G. Gunner, red. *Barn i religionernas värld*: 132–141. Stockholm: Liber.
- Malterud, K. 2011. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. 2005. *Qualitative Research Design: an Interactive Approach* (2. utgave). Thousand Oaks: Sage.
- Palludan, C. 2012. Utsigtet forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn. I: K. Poulsgard og U. Liberg. *Forskning i pædagogisk praksis*: 70–93. København: Akademisk Forlag.
- Sand, A.-B. 2012. *Etnicitet, minoritet, anhörigskap. En kunskapsöversikt*. Kalmar: Nationellt kompetenscentrum Anhöriga.
- Scourfield, J., Gilliat-Ray, S., Khan, A. og Otri, S. 2013. *Muslim Childhood. Religious Nurture in a European Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Skytte, M. 1997. *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Universitets- og høyskolerådet. 2018. *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Øvrebø, E. M. og Andreassen, B.-O. 2017. Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 16(1): 1–15. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1736>
- Ådna, G. M. 2013. Rollemodeller blant muslimer i Stavanger. *Kirke og kultur* 118(02): 202–214.

Kari Krogstad er utdannet cand.philol. i religionshistorie og arbeider som førstelektor i religion, livssyn og etikk ved barnehage- og grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Faglige interesseområder er religion i barnehagen, KRLE-faget på småskoletrinnet og didaktikk. Av tidligere publiseringer, se eksempelvis *Den flerkulturelle barnehagen – idé og realitet*. I: Y. Bakken og V. Solbue, red. *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (2016), og *Religious festivals in early childhood education and care (ECEC) institutions: A Norwegian case study*. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* (2017).

Kari Krogstad, Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet i Sørøst-Norge, Kjølnes ring 56, 3918 Porsgrunn, Norge. E-mail: Kari.Krogstad@usn.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 bearbeidede teksten.

De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager

Anne Marie Øines

Sammendrag

Denne artikkelen omhandler et utviklingsarbeid som involverte 38 barnehager. Et av målene med arbeidet var at barnehagene skulle få økt kompetanse om nye bildebøker. Et annet var at de skulle få økt kunnskap, og forståelse for verdien av lesing som en estetisk aktivitet. Fokuset for denne teksten har vært å se på i hvilken grad bokutvalget, og kvalitetskriteriene for hva som er gode bildebøker har endret seg blant de ansatte etter deltakelse i prosjektet. En av endringene ser ut til å være at pedagogene oftere enn før velger bildebøker av nyere dato; en annen endring er at barnehagelærerne oftere leser komplekse bildebøker med et tolkningspotensiale i seg. Materialet viser at begge disse endringene har ført til større leselyst blant barna. En tredje endring ser ut til å være at bokutvalget har endret seg fra et tilfeldig til et gjennomtenkt og faglig begrunnet utvalg.

The importance of choosing the most suitable picture books – reading picture books as an aesthetic activity in 38 kindergartens

Abstract

This article is about a development project that involved 38 kindergartens. One of the purposes of the work was to give the kindergartens increased competence about modern picture books. Another purpose was to enhance their knowledge and understanding of the importance of reading as an aesthetic activity. The focus of this text has been to investigate if the selection of books, and the criterions for what constitutes a quality picture book, have changed through participation in this project. One of the changes seems to be that kindergarten teachers more frequently choose to read modern picture books, another alteration is that they more often read complex picture books with higher potential for interpretation. The material shows that both these alterations have encouraged a greater eager for reading among the children. A third change seems to be that the selection process of picture books has moved from being random to more reflected and well-reasoned.

Innledning

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et utviklingsarbeid jeg deltok i høsten 2015. Utviklingsarbeidet var et samarbeidsprosjekt mellom *fagenhet for oppvekst* i

Tønsberg kommune, 38 barnehager, representert gjennom 51 barnehagelærere og 31 styrere i kommunen og Høgskolen i Sørøst-Norge¹. Målene for utviklingsarbeidet var at personalet i barnehagene skulle fornye sin interesse for bildebøker, og heve

sin kompetanse både når det gjaldt utvalg og bruken av litteratur i barnehagen. Det skulle leses oftere og kvaliteten på høytlesningen skulle bli bedre. I etterkant av prosjektet ble et utvalg av barnehagelærere og styrere intervjuet om hvilke endringer prosjektet hadde ført til i barnehagen. Endringene etter prosjektet kan i korte trekk oppsummeres slik: For det første kunne svært mange av deltakerne i prosjektet fortelle at bokutvalget i barnehagen hadde endret seg, for det andre hadde bokskikken endret seg. Bokskikk kan handle om enkle regler for hvordan man skal behandle bøker. En tredje endring som mange framhevet var at bildebøkene ble formidlet på nye måter. Siden ett av målene for prosjektet var at det skulle leses oftere, er det særlig interessant at en fjerde endring var at alle vi intervjuet kunne fortelle at barna i prosjektet etterspurte å bli lest for mer enn tidligere. Det kan altså se ut til at hvilke bøker man presenterer for barn, måten man behandler bøker på og hvordan man presenterer litteratur for barn er med på å påvirke barns interesse for bildebøker. Alle disse endringene blir omtalt og drøftet i boka *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter* (Solstad, Jansen og Øines 2018).

– *Solstads studie viser at bildeboklesing med fokus på samtaler, lek og opplevelser barna i mellom fører til aktivt språklige barn.*

Det finnes altså flere forklaringer på hvorfor prosjektet har ført til økt leselyst blant barn. Denne artikkelen vil gå nærmere inn på en av disse endringene; den som handler om bokutvalget. Jeg ønsker å presentere funn fra intervjuene som sier noe om på hvilken måte bokutvalget har endret seg i løpet av utviklingsarbeidet. I sammenheng

med dette vil artikkelen også se nærmere på om synet på hva som er god litteratur har endret seg hos barnehagelærerne. I tilknytning til dette vil jeg problematisere og diskutere om det er mulig å sette opp noen kvalitetskriterier for gode bildebøker. Et resultat av prosjektet var at barn etterspurte lesing oftere enn før. Det vil derfor være interessant å forsøke å finne svar på hva slags bildebøker som skaper leselyst. Prosjektet var opptatt av å introdusere nye, moderne bildebøker for de ansatte i barnehagen. En interessant hypotese kan derfor være at nye, moderne bildebøker skaper leselyst. Jeg vil se nærmere på om denne hypotesen blir bekreftet gjennom materialet mitt.

Strukturen i artikkelen er som følger: først vil jeg kort presentere tidligere forskning knytta til bildebokutvalg og bildebokkvalitet i barnehagen, her avgrenser jeg meg til skandinavisk forskning. Deretter vil jeg presentere den teorien som har vært et viktig fundament i arbeidet, og videre metodene vi² benyttet i datainnsamlingen. Så følger en presentasjon og diskusjon av funnene. Til slutt gir jeg en kort oppsummering.

Tidligere forskning

Metastudien *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen* viser at det leses lite i barnehagene, og at spesielt bildebøker er oversett i det pedagogiske arbeidet (Sandvik m.fl. 2014). Studier viser også at bildebokutvalget er preget av eldre litteratur (Thorell 2006; Petersen 2007; Eskebæk Larsen 2016; Dybvik 2016; Simonsson 2006; Svensson 2011). Marianne Eskebæk Larsen (2016) som blant annet interesserer seg for fagfeltet *literacy*, har i en studie undersøkt litteraturens plass i danske barnehager. Hun mener personalet viser manglende

refleksjon over bokutvalget, og at nyere barnelitteratur er underrepresentert i institusjonene.

Dette støttes av Anne Petersen (2007). Petersen har sett på litteraturtilfanget i åtte danske barnehager, og konkluderer med at utvalget var preget av eldre bøker fra foreldre- og til og med besteforeldre-generasjonen. De fleste av bildebøkene kunne karakteriseres med en enkel ikonotekst, altså bildebøker der bilde og tekst i stor grad repeterer hverandre. Undersøkelsen til Petersen viste også at det ikke var mangel på bøker i barnehagen, men det var mangel på litterære begrunnelser bak utvalget.

Også Sofia Thorell (2006) har i sin magisteroppgave avdekket at bokutvalget i svenske barnehager domineres av eldre bøker, og at nytutgivelser mangler. Siden bokutvalget er begrenset, bruker personalet og barna ofte biblioteket. Her er det barna selv som velger hvilke bøker de ønsker å låne, valgene blir dermed ofte spontane og tilfældige, og barna velger gjerne titler de kjenner fra før.

Hilde Dybvik som arbeider med barnelitteratur ved OsloMet – storbyuniversitet finner som Thorell, Petersen og Eskebæk Larsen at bokvalgene i liten grad er faglig begrunnet. Hun har i en studie forsøkt å finne fram til hvilke kriterier som ligger til grunn for barnehagens valg av litteratur (2016), og konkluderer med at kvalitetskriteriene i stor grad er vage og upresise. Dybvik forklarer dette funnet med at kvalitet i barnelitteraturen er noe som i liten grad diskuteres blant personalet.

Kort oppsummert kan man si at tidligere forskning i Skandinavia peker mot at bildebokutvalget domineres av eldre bøker. Utvalget er tilfeldig, og ikke et resultat av faglige diskusjoner knyttet til kvalitet blant personalet.

Lesing som estetisk aktivitet

Det er bred enighet om høytlesningens språkstimulerende effekt (Grøver 2006; Beck og McKeown 2001; Damber og Nilsson 2015; Gjems 2016). Dette prosjektet var imidlertid opptatt av at det å lese bildebøker kan motiveres ut fra et ønske om å ha en god opplevelse framfor at språket skal bli bedre. Dette betyr ikke at vi ikke ser betydningen av et godt språk, men vi tenker at dette kommer som en naturlig bieffekt. Utgangspunktet for prosjektet var at lederne for en barnehagevirksomhet i Tønsberg hadde fått vekket en ny interesse for høytlesing og bildebøker gjennom Trine Solstads doktoravhandling *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (2015). Solstads studie viser at bildeboklesing med fokus på samtaler, lek og opplevelser barna i mellom fører til aktivt språklige barn. Solstad forsket på hvordan barns samtaler gir innblikk i deres meningsskaping under høytlesning av bildebøker. I sammenheng med dette er det vesentlig å nevne at barnehagelærerne i Solstads studie var instruert i å ikke dominere i boksamtalene. Framfor å stille barn mange spørsmål, ble de oppfordret til å vise interesse gjennom blikk, gester, smil og nikk. Til grunn for Solstads arbeid ligger en forståelse for at barnet selv skaper sin egen mening om det litterære verket dersom de får muligheten til å samtale om det de blir opptatt av i møte med litteraturen. I dette ligger det at det er *opplevelsen* i møte med litteraturen som er det sentrale. Inspirert av dette var vi i vårt prosjekt opptatt av lesing som *estetisk aktivitet*. Den tyske filosofen Alexander Baumgarten blir gjerne sett på som grunnleggeren av estetikken (Bø-Rygg og Bale 2008: 11). Han betraktet estetikken som vitenskapen om den sanselige erkjennelse. Baumgarten var opptatt av at denne formen for erkjen-

nelse har egenverdi, og at den ikke skal underkaste seg det forstandsmessige (Bale 2009: 10). I denne studien definerer vi estetisk aktivitet nettopp utfra noe som taler til sansene og ikke nødvendigvis til fornuften. I vår sammenheng er det altså snakk om hva slags opplevelser bildebøkene skaper.

Louise Rosenblatts teorier om lesing har vært et viktig fundament for prosjektet (Rosenblatt 2005). Hun sier at lesing av litteratur handler om å utforske teksten, og at målet ikke er å finne fram til *en* mening som alle lesere kan enes om. Meningen vil være ulik fra person til person blant annet fordi man møter tekst med ulik forforståelse. Hver enkelt skaper sin mening i tekst og bilde på bakgrunn av sin tidligere erfaringshorisont, og denne nye teksten som skapes er ifølge Rosenblatt selve det litterære verket. Rosenblatt omtaler teorien sin om lesing som «The transactional theory of reading and writing» (2005: 1). I dette ligger det altså at tekstens mening finnes verken i teksten eller i leseren, men i transaksjonen mellom leseren og verket. Både leseren og teksten er vesentlige for transaksjonsprosessen. Rosenblatt uttrykker dette forholdet slik: «The “meaning” does not reside readymade “in” the text or “in” the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text» (2005: 7). Det er interessant å knytte Rosenblatts teorier til hvilke bøker man velger å presentere for barn. Kanskje er det slik at noen bildebøker i særlig grad innbyr til den utforskningen Rosenblatt refererer til?

Som tidligere nevnt var vi opptatt av å introdusere nye, moderne bildebøker for de ansatte i barnehagen. Bakgrunnen for dette er en tro på at dette er bøker som stimulerer til samtaler og estetiske opplevelser. Jeg vil i det følgende se nærmere på hva jeg mener med *nye, moderne bildebøker*.

Nye, moderne bildebøker

Mangeårige redaktør for bildebøker i Cap-pelen Damm, Ellen Seip, hevder at verdens beste bildebøker er norske (Pettersen 2015). Dette begrunner hun med de mange prisene norske bildebokmakere har mottatt de siste åra, og hun viser til den anerkjente professoren på feltet, Martin Salisbury, ved Cambridge School of Art som har vist interesse for norske bildebøker. Han mener norske bildebøker er nyskapende og gode. Det som ofte trekkes fram som tegn på den høye kvaliteten er at variasjonen er stor, det er mange ulike uttrykk, og det er bildebokmakere som tør å eksperimentere både med form og innhold. Illustratør og forfatter Harald Nordberg sier til tidsskriftet *Vinduet* at han ser på bildeboka som landets største galleri for barn, i det ligger det at vi kan betrakte bildeboka som et kunstverk (Vinger 2009). Det betyr at vi også må se etter det som er rart, det som er annerledes, og det som pirrer oss eller gjør oss nysgjerrige.

Trine Solstad (2008) hevder at kontemplativ estetikk er en sentral kvalitet ved illustrasjoner i bildebøker. Kontemplasjon handler om dyp tenkning, og estetikk betyr «den som sanser» (2008: 64). Dette innebærer at bildebøker som innbyr til kontemplativ estetikk krever en leser som har evnen til å fordype seg i bildene, og som har tid til å lese langsomt. Slike illustrasjoner kan ikke avkodes bare ved et kjapt blikk, men kjennetegnes ved at nye detaljer og nye forståelser kan oppdages for hver ny lesning av bildene. Illustratør og forfatter Harald Nordberg er opptatt av at barn bør få møte gode bilder. For han kan gode bilder være bilder med en flertydighet i seg som gjør at de kan oppfattes på mange ulike måter (Vinger 2009: 36). Bildebøker med slike bilder kan ikke avkodes på *en* måte. Bildene åpner for individuelle lesninger,

og kan trolig stimulere til diskusjoner og meningsutvekslinger om litteratur både mellom barn og mellom barn og voksne. Ett av målene som ble formulert i forkant av leseprosjektet var at *personalet skal stimulere barnehagebarn til samtaler om den litteraturen som leses og betraktes*. En viktig forutsetning for å kunne nå dette målet, tror jeg er å la barn og barnehageansatte bli kjent med bildebøker som har bilder med en slik flertydighet og kompleksitet i seg.

Bildebøker består imidlertid ikke bare av bilder, men også av tekst. Den svenske bildebokforskeren Kristin Hallberg introduserte begrepet *ikonotekst* om den mentale helheten som bilde og verbalspråk skaper hos leseren i leseprosessen (Hallberg 1982). Dette samspillet mellom bilde og tekst kan konstrueres på ulike måter. Den franske litteraturteoretikeren Roland Barthes introduserte i sin artikkel «The rethoric of the image» termene *forankring* og *avløsning* for å definere forholdet mellom bilde og tekst (Barthes 2003). Ved et forankret forhold mellom bilde og tekst, gir de to modalitetene i stor grad uttrykk for det samme. I en bildebok der bilde og tekst avløser hverandre, har de to modalitetene ansvar for å formidle ulik informasjon. Vi kan si at bilde og tekst utfyller hverandre. Bildebokforskerne Birkeland, Mjør og Teigland sier at noen bildebøker er «særlig komplekse og fleirstemmige, både i tematikk og i språkleg og visuell utforming» (2018: 121). Det er særlig disse komplekse bildebøkene der bilde og tekst avløser hverandre som er interessante i dette utviklingsarbeidet.

Det som kjennetegner bildebøker med et komplekst forhold mellom bilde og tekst, er at det oppstår tomrom i teksten som leseren selv aktivt må fylle ut. Dette kalles også for åpne tekster, og slike tekster har et større tolkningspotensiale i seg enn lukkede tekster. I vårt prosjekt var det særlig

slike åpne tekster vi var opptatt av å presentere for de ansatte. Det betyr ikke at åpne tekster nødvendigvis er bedre enn lukkede tekster, men vårt inntrykk var at det var slike åpne tekster det var mest behov for ny kunnskap om. En annen, og minst like viktig grunn, var at vi hadde tro på at åpne tekster gir større muligheter for å kunne jobbe med lesing som estetisk aktivitet. Dette fordi vi tror at slike bøker gir bedre forutsetninger for å gi barn en bildebokopplevelse, og fordi bøkene kan åpne opp for samtaler om litteratur.

- *Tekst og bilde forteller to ulike historier, og det blir opp til leseren hvordan den velger å tolke samspillet mellom tekst og bilde.*

Bildebøkene *Gorm er en snill orm* og *Annas himmel* kan tjene som eksempler på slike åpne tekster. *Gorm er en snill orm* (2013) er forfattet og illustrert av Camilla Kuhn. I denne bildeboka insisterer teksten på at Gorm er en snill og omtenkssom orm som foretrekker å spise bokseamat framfor mus. Bildene forteller imidlertid en annen historie. Musene Gorm møter på sin vei forsvinner stadig på mystisk vis i fortellingen, og for hvert oppslag blir Gorm illustrert med større og større kropp. Tekst og bilde forteller to ulike historier, og det blir opp til leseren hvordan den velger å tolke samspillet mellom tekst og bilde. Stian Hole har laget både tekst og illustrasjoner til bildeboka *Annas himmel* (2013). Mange vil si at denne bildeboka handler om sorgen over å ha mistet en mor. Dette til tross for at ordet død ikke nevnes en eneste gang i teksten. Boka innbyr imidlertid til flere tolkninger. Som i andre bildebøker fra Hole bærer de vakre illustrasjonene mye mening: her er mange lag, og man kan selv velge hvor

mange lag man vil lese. Jeg vil komme tilbake til noen lesninger av begge disse åpne tekstene når jeg presenterer funnene fra materialet mitt.



Innsamling av data – metode

For å forsøke å få tak i hva vårt utviklingsarbeid hadde ført til, inviterte vi alle deltakerne til gruppeintervjuer om sine erfaringer med prosjektet. Vårt forskningsspørsmål var: *Har deltakelse i høytlesningsprosjektet ført til noen endringer av lesepraksis i barnehagene?* Materialet vårt inneholder altså svar på flere ulike endringer. Ett av spørsmålene i intervjuguiden vår var: *Hvordan har bokutvalget i barnehagen endret seg?* Et annet var: *Hvilke kriterier legger dere til grunn for valg av bøker?* Vi spurte også om barna etterspør ny litteratur. Det er svarene på disse spørsmålene jeg har analysert og systematisert for å kunne besvare min problemstilling.

Det er sannsynlig at endringene i bokutvalget, og at kriteriene som ble lagt til grunn for de valgene barnehagelæreren tok, ble påvirket av den faglige kunnskapen de ervervet seg gjennom prosjektet. Deltakerne i prosjektet var med på tre fagdager der Høgskolens fagmiljø på Institutt for språk og litteratur introduserte ny forskningsbasert fagkunnskap om bildebøker og samtaler om litteratur. I tillegg møtte alle de ansatte bildebokmaker Camilla Kuhn ved oppstarten av prosjektet. På disse fagdagene fikk

de også tildelt oppgaver de skulle utforske i barnehagene sine. Oppgavene ble fulgt opp i nettverksgrupper med veiledning i regi av Høgskolen. Under teorikapittelet har jeg presentert noen av de kvalitetskriteriene vi la til grunn, men jeg vil likevel her kort gjenta at vi var særlig opptatt av å formidle verdien av det jeg karakteriserte som komplekse bildebøker. Camilla Kuhn ble invitert inn nettopp fordi vi tenker at hennes bildebøker er representanter for slike åpne tekster.

Forskningsspørsmålet vårt var av kvalitativ karakter siden vi var ute etter deltakernes tanker, perspektiver og refleksjoner. Det ble derfor naturlig for oss å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet. Kvale og Brinkmann sier dette om forskningsintervjuer: «I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine» (2015: 20).

Det var selvsagt frivillig for barnehagelærerne og styrerne å delta i samtalen. Når samtalen var basert på frivillighet, regnet vi med at vi ville få tak i de mest interesserte deltakerne fra prosjektet. Vi håpet også at vi på denne måten ville komme i kontakt med de som hadde reflektert mest omkring sin deltakelse, og hadde lyst til å dele sine erfaringer med andre. Vi mente dette ville være et godt utgangspunkt for å få et så rikt og fylldig materiale som mulig. Vi intervjuet altså ikke alle som hadde vært med i prosjektet, og kan ikke vise til et representativt utvalg. Materialet vårt består av åtte halvannentimers transkriberte samtaler med deltakere fra prosjektet. Representanter fra tolv barnehager meldte seg, og vi organiserte disse i grupper på tvers av barnehagene. Vi intervjuet til sammen 15 pedagogiske ledere og 8 styrere. Gruppene varierte i størrelse fra 2 til 5 deltakere. Vi vurderte det dithen

at gruppeintervjuer framfor individuelle intervjuer ville gi oss det mest interessante materialet. I gruppeintervjuer kan man imidlertid ikke være sikker på om gruppemedlemmene føler seg frie i forhold til hverandre. Postholm og Jacobsen sier at en av fordelene ved individuelle intervjuer er at den som intervjues ikke trenger å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår for andre (2011: 65). På den annen side påpeker de at styrken ved gruppeintervjuer er at man får fatt i hvordan ulike oppfatninger diskuteres og utdypes. Tanken vår var at gjennom diskusjoner og utveksling av erfaringer skapes gruppedynamikk, og at flere informanter sammen trolig bidrar til mer innsikt.

Vi hadde på forhånd sendt ut intervjuguider, en til barnehagelærerne og en til styrerne, siden det var bestemte sider ved temaet vi ønsket å se nærmere på. Vi var samtidig åpne for at intervjuene kunne føre oss inn i perspektiver vi ikke hadde tenkt på i forkant. Derfor kan man si at intervjuene var semistrukturerte (Kvale og Brinkmann 2015: 22). En intervjuguide kan ha flere intensjoner. En av dem er at den kan bidra til at informantene er mer forberedt til samtalen, en annen er at den er med på å styre samtalen i en bestemt retning. I vårt tilfelle styrer intervjuguiden samtalene i retning av endringene som er erfart gjennom utviklingsarbeidet. Jeg vil i det følgende se nærmere på hva intervjuene sier om endringene av bokutvalget, og diskutere disse funnene.

Fra lesing som en primært språkstimulerende aktivitet til lesing som estetisk aktivitet

Vi hadde lyst til å ta tak i dette med den estetiske leseopplevelsen, at det var noe mer enn språkstimulering. Vi veit mye om hvor viktig det er å jobbe med

språkstimulering, men dette var liksom en annen tilnærming som jeg tror mange opplevde som veldig meningsfull.

Sitatet ovenfor er representativt for mange av informantene våre. Bevegelsen fra språkstimulering til estetikk er noe av kjernen i dette utviklingsarbeidet, og det er interessant at så mange uttrykker at en slik innfallsvinkel gjør arbeidet med høytlesing mer meningsfullt. Det er også interessant å merke seg at dette oppleves av flere som en ny tilnærming til litteratur. Dette til tross for at Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier at: «Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (Kunnskapsdepartementet 2017: 48). Ordene *spenning* og *glede* leser jeg som et tydelig signal om at en er opptatt av en estetisk innfallsvinkel til lesing. Det er opplevelsen som skal stå i fokus i barns møte med litteratur. Til tross for at dette altså står nedfelt i Rammeplanen, kan det se ut til at et tankesett der litteratur ses på som et ledd i god språkstimulering har vært den rådende praksisen.

Det er lang tradisjon for å plassere barnelitteraturen mellom kunst og pedagogikk. Det er legitimt for voksne å snakke om opplevelsen boka ga dem, mens barn kanskje mer har måttet vise til hva de har lært av boka. Det er trolig mer motiverende for et barn å lese for å få gode opplevelser enn for å få et godt språk, og det viser seg altså at en slik inngang til lesing også motiverer de ansatte i barnehagen.

Tematikken for denne artikkelen er på hvilken måte bokutvalget har endret seg gjennom prosjektet, og hva som styrer disse valgene. Sitatet nedenfor tyder på at dreiningen bort fra å se på lesing som først og fremst en språkstimulerende aktivitet,

har vært med på å påvirke bokutvalget i stor grad:

Jeg har brukt mye tid på å finne riktig bok. Dette med estetiske opplevelser, det var ikke så mye i tankene mine før. Nå er jeg mye mer opptatt av det å gi barn en opplevelse sammen med andre barn og voksne. Men da må man finne riktig bok. Målet med lesing nå er noe annet enn for et år siden.

Utsagnet viser også at barnehagelærerne gjør et grundigere og mer bevisst arbeid når de skal velge hvilke bøker de skal presentere for barna, og det viser at de er på jakt etter andre bøker enn tidligere. Det er derfor interessant å se nærmere på *hvilke* bøker barnehagelæreren er på jakt etter når målet er å gi barna en god opplevelse. Jeg vil i det følgende forsøke å få tak i hvilke kriterier som ligger til grunn for de nye valgene.

Lesing som estetisk aktivitet endrer bildebokutvalget i barnehagen

Gjennom både veiledningssamtalene og i intervjuene i etterkant av prosjektet kom det fram at mange av barnehagene valgte å starte prosjektet i egen barnehage med å gi personalet i oppgave å presentere en bok de var glad i fra barndommen.

Det viste seg at dette var en oppgave som førte til refleksjon på flere plan. Mange kunne fortelle at letinga etter denne boka utløste hyppige samtaler om litteratur: hva gjorde at de husket denne boka, hvorfor likte de den så godt osv. I mange av barnehagene ble det etter dette et fast innslag på personalmøter at en bildebok skulle presenteres. Oppgaven resulterte også i en diskusjon knytta til hvordan bøker av eldre dato fenget barna. Her forteller en av sty-

rerne om hvordan dette fungerte:

De (barnehagelærerne) hadde gleden seg sånn til å fortelle om disse bøkene for de andre i personalet, og de hadde gleden seg til å vise bøkene til barna i barnehagen. Men så var det jo ikke noen suksess for de fleste av dem. Og da ble det jo litt refleksjoner: Hva er det som gjør at de ikke fenger? Og kanskje vi bør fornye noe av det vi har i barnehagen?

Et annet sitat støtter det samme: «Helt tydelig at den gamle litteraturen ikke er så gjev som den nye lengre.» Gjennom intervjuene kom det altså fram at den eldre litteraturen ikke fascinerte barna på samme måte som den nye litteraturen. I situasjoner der barna ble tilbudt bøker fra ulike tidsepoker, var en klar tendens at barna valgte bøker av nyere dato.

Det er altså tydelig at både barn og voksne har oppdaget noen kvaliteter ved de nye bøkene som gjør at de foretrekker disse. Når barnehagelærere så ofte forteller om at barn ikke etterspør lesing, tror jeg dette kan ses i sammenheng med hvilke bøker barn tilbys. Man må presentere bøker som gjør at barn har lyst til å lese. Dersom barn skal la seg berøre av litteratur, tror jeg det er vesentlig at de møter litteratur som er produsert etter at de selv ble født, og som dermed speiler samtida de lever i. Det kan se ut til en del av den nye litteraturen har noen kvaliteter både ved form og innhold som appellerer til barn. Dette betyr ikke at man ikke skal presentere eldre litteratur for barn. I rammeplanen står det eksplisitt at barn skal møte litteratur både fra fortid og samtid (Kunnskapsdepartementet 2017: 48), barn har altså krav på å bli tilbudt både eldre og nyere litteratur.

Innledningsvis skrev jeg at denne artikkelen vil undersøke om synet på hva som

er god litteratur har endret seg hos deltakerne i høytlesningsprosjektet. En av disse endringene ser ut til å handle om at de har oppdaget kvaliteten ved bøker av nyere dato. En annen endring tror jeg kan knyttes til den bevegelse jeg har vært inne på tidligere, nemlig den at personalet har utviklet seg fra å fokusere på *lesing som en språkstimulerende aktivitet til lesing som estetisk aktivitet*. Våre funn antyder at man er på jakt etter andre typer bøker når målet er opplevelsen, og det å skape leseglede, og at en slik innfallsvinkel fører til et endret syn på hva som er kvalitativt gode bildebøker. Sitatene nedenfor gir uttrykk for nettopp dette:

Nå velger jeg bøker som åpner for ulike svar, og som gjør at man må tenke videre selv. (...) Jeg velger bøker hvor man må granske bildene. Det må jo handle om kvalitet, da det fører til at barn undrer seg på den måten. Det setter i gang tankeprosesser hos ungene.

Flere sier eksplisitt at de har blitt opptatt av å velge bøker der bilde og tekst forteller ulike historier. Mange formidler også at mens de tidligere valgte det de kaller trygge og kjente bildebøker, er de gjennom prosjektet blitt mer åpne for moderne bildebøker. Moderne bildebøker karakteriserer de som «spennende med annerledes bilder og mørkere tekst». Flere har også kommet til en erkjennelse i forhold til at bildene ikke trenger å være pene, men langt viktigere er det at bøkene forteller en historie, og at de har humor. Tidligere var dessuten mange opptatt av at bøkene måtte ha en liten moral, og at de måtte ha en lykkelig slutt. Dette er også kvalitetskriterier de har beveget seg bort fra. Det er dessuten interessant at flere nevner at det er den voksne, og ikke barnet som i utgangspunktet er skeptisk til de nye bøkene. Det kan se ut til

at personalet nå er på jakt etter bøker med det jeg tidligere i teksten kalte en kontemplativ estetikk, og at de har oppdaget verdien av bildebøker som har et komplekst forhold mellom bilde og tekst. Jeg vil i det følgende se nærmere på to praksisfortellinger knytta til to bildebøker som illustrerer nettopp dette.

Nye bildebokvalg

Noen konkrete bildeboktitler som nevnes i intervjuene er *Gorm er en snill orm* (Kuhn 2013), *Samira og skjelettene* (Kuhn 2014), *Fugl* (Aisato 2013), *Morkels alfabet* (Hole 2015), *Annas himmel* (Hole 2013) og *Klikk* (Torseter 2004). Slik formulerer en av barnehagelærerne seg om hva som utspant seg da hun leste *Annas himmel* for en barnegruppe:

Jeg leste *Annas himmel*, og de var helt med, men jeg fikk dem ikke til å koble at det hadde noe med begravelse å gjøre, de synes ikke det var trist. Og på slutten følte jeg at jeg måtte si at det er jo litt trist for hun har mista mammaen sin, de skal i en begravelse. Da bare stoppa de og sa, men se nå er pappaen glad igjen.

Jeg tenker at denne sekvensen sier noe om kvaliteten i Stian Hole sine bildebøker. Bildene hans innehar den flertydigheten jeg tidligere i teksten refererte til at Nordberg var opptatt av (Vinger 2009). Bildene kan leses og forstås på ulike måter, og forståelsen henger naturligvis sammen med de erfaringene man bringer med seg inn i lesesituasjonen. Sitatet over viser også at Stian Hole har lyktes med å oppnå det han forsøker å få til i bildebøkene sine. Til magasinet *KUNST* sier han dette: «Jeg vil åpne opp fortellingen. Skape et rom der lesere kan gå i dialog med egne erfaringer

og tanker» (Strand 2016: 35). Barna i dette eksempelet hadde kanskje ikke erfaringer med begravelse, og leser boka utfra sin erfaringsbakgrunn. Barnehagelæreren gir også her uttrykk for et dilemma man står overfor når man leser slike åpne tekster med barn. Skal man presentere sine egne tolkninger for barna, slik som denne pedagogen følte behov for, eller skal man la barna ta seg av tolkningsarbeidet selv? Jeg tenker at man bør strebe etter det siste, og at det nettopp er *det* disse åpne bildebøkene legger så godt til rette for fordi det gir mening å gå inn i teksten med forskjellige innganger.

En av styrerne som deltok i prosjektet kunne fortelle om hvordan *Gorm er en snill orm* hadde skapt engasjement både hos foreldre og barn. En tidlig morgen hadde en mor i barnehagen tatt tak i en av de ansatte fordi hun ikke kunne forstå hva moralen i denne bildeboka var. Jeg synes fortellingen er interessant ut fra flere perspektiver. For det første fordi den forteller at komplekse bildebøker med flere lag fører til samtaler om litteratur, og for det andre at voksne og barn møter litteratur på ulikt vis. Kanskje har den voksne leseren større behov enn barn for å skulle forstå alle sider ved teksten. Stian Hole kommenterer denne ulikheten mellom barn og voksne slik:

Barnet har en direktehet i møte med kunsten som mange voksne ikke lenger har. De er ikke så redde for det de ikke forstår. Et barn gleder seg derimot ofte over det de ikke forstår: «Det var rart og fint» (Strand 2016: 34).

Holes ord er verd å reflektere over når man diskuterer hva slags litteratur man kan presentere for barn. En stadig tilbakevendende diskusjon som jeg møter både med studenter i barnehagelærerutdanninga og

blant ansatte i barnehagen, er om en del av de nye, moderne bildebøkene er for komplekse for små barn. Jeg tror Hole har rett når han sier at barn ikke er så redde for det de ikke forstår. Antakeligvis er det få barn som er opptatt av å analysere seg fram til moralen i *Gorm er en snill orm*, men trolig fryder mange seg over humoren i boka.

Hva er gode bildebøker?

Jeg tror ikke det er mulig å sette opp en liste over kriterier for hva som er gode bildebøker, men i dette prosjektet var vi opptatt av å velge bøker som kunne berøre leseren på en eller annen måte. Hva som berører, er imidlertid svært individuelt og henger sammen med hvem vi er, og hva slags erfaringer vi bringer med oss inn i lesesituasjonen. Jeg vil likevel hevde at åpne bildebøker med en kompleks ikonotekst, og bilder med kontemplativ estetikk har en unik kvalitet nettopp fordi tomrommene i teksten kan fylles på så mange ulike måter. Ett av målene for prosjektet var som nevnt at personalet skulle stimulere barn til å samtale mer om litteraturen de leste. Dersom man skal få barn i tale, må teksten tilby noe å snakke om. Åpne tekster krever en aktiv leser som undrer seg og stiller spørsmål ved teksten, og jeg vil hevde at dette kan være et kvalitetskriterium. Boka *Lesepraksiser i barnehagen* sier dette om denne tematikken:

Kanskje er det slik at dersom målet er å få barnet, og også den voksne, til å undre seg over noe i en bok, få dem til å stille spørsmål, få dem til å se på noe i tilværelsen sin med et nytt blikk, forutsetter det at boka har flere lag [...] (Øines 2018: 80).

Disse ulike lagene kan knyttes til Rosenblatts tenkning. Hun var opptatt av at

tekster består av mange ulike lag med papir som kan pakkes ut på ulike vis, og forstås forskjellig fra leser til leser. Dette forutsetter imidlertid at man presenterer bøker for barn hvor det er noe å pakke ut. Det må være potensiale for utforskning i tekst og bilde, og det er en kvalitet at pakken kan åpnes på mange ulike måter. Barnehagelærerne ser ut til å ha oppdaget og erfart nettopp dette: de nye og moderne bildebøkene fører til rikere samtaler, mer engasjement og større grad av berøring enn den litteraturen de tidligere har benyttet.

Jeg tror bredde og variasjon i bokutvalget er viktig. Barn må møte både gammelt og nytt. De må møte det trygge og det kjente, men også det utrygge og overraskende. De må møte både det mørke og det humoristiske, og de må møte bildebøker der bilde og tekst repeterer hverandre, men de må også møte tekster med mange tomrom å fylle. I det videre vil jeg se nærmere på hvilke faktorer som kan ha vært med på å endre synet på hva som er kvalitet i bildebøker.

Fra et tilfeldig bildebokutvalg til faglige begrunnelser

All den kunnskapen vi har fått om barnelitteratur har gjort meg mer bevisst, jeg tar ikke en hvilken som helst bok lenger. (...) Det var nok en bok jeg ikke hadde valgt om jeg ikke hadde fått kunnskap om at dette var en god bok. Det handler om at vi har fått tilført kunnskap og kompetanse gjennom prosjektet, både gjennom forelesninger og erfaringsdelingen. Det åpner for nye tanker og nye prosesser.

Utsagnene over gir uttrykk for at faglig påfyll har gjort barnehagelærerne bedre i stand til å gi faglige begrunnelser for bøkene de

velger å lese for barna. Som allerede nevnt ble deltakerne introdusert for nye bildebøker gjennom forelesninger fra fagmiljøet ved Høgskolen, og alle de ansatte møtte bildebokmaker Camilla Kuhn ved oppstarten av prosjektet. I tillegg deltok mange av de ansatte på *Bildebokfestivalen*³ ved Høgskolen i Sørøst-Norge. På Bildebokfestivalen fikk de forelesninger over to dager; den ene dagen med forfattere og illustratører av bildebøker, den andre dagen med forskere på bildebokfeltet. I intervjuene ble det tydelig at disse møtene var med på å påvirke bokutvalget i stor grad. Her er noe av det barnehagelærerne uttrykker:

Når forfatterne selv forteller hvorfor de har valgt bildene, får en forståelse for hva som ligger bak og da er det lettere å velge bøker man vanligvis ikke ville valgt. (...) Når jeg leser de bøkene, så hører jeg stemmen til forfatteren som forteller om prosessen. Da blir det så meningsfullt å lese bøkene – på en helt annen måte enn om jeg ikke hadde den bakgrunnskunnskapen.

Dette sier noe om hvor viktig det er med faglig oppdaterte barnehagelærere, og betydningen av faglig påfyll. Materialet vårt viser at utviklingsarbeidet har ført til at barnehagelærerne foretar mer reflekterte bokvalg, og at de har blitt mer bevisste på å styre bokvalgene til barna. Tidligere lot mange barna styre valgene, noe som gjorde at bokutvalget var tilfeldig. Slik formulerer en av barnehagelærerne seg: «Før valgte barna hva vi skulle lese, nå er det jeg som aktivt velger hvilke bøker vi skal lese.» De sier at de har blitt mer bevisste på at de har et ansvar for hva slags litteratur de tilbyr barn, og at de har et ansvar for å presentere variert litteratur. Nå kan de etterspørre en bestemt bok fordi de mener den har en kva-

litet, noe de sier at de svært sjeldent gjorde før. Flere sier også at den nye kunnskapen har resultert i et ønske om å tilegne seg enda mer kunnskap på egen hånd. Barnehagelærerne forteller at de blant annet har blitt mer opptatt av å lese bokanmeldelser, de leter etter nye bøker når de er i bokhandler, og de søker aktivt oppdatering gjennom biblioteket. Intervjuene viser altså at pedagogene er blitt mer kritiske til hva de leser for barn etter å ha deltatt i høytlesningsprosjektet. Barnehagelærerne gir uttrykk for en helt annen faglig selvtilit, både når det gjelder bokutvalget, og når det kommer til å argumentere for at lesing er en verdifull aktivitet: «Nå kan jeg forsvare det å lese mye bedre. Jeg har fått hevet norskfaget, og fått satt det på de knaggene vi husker fra vi gikk på skolen.» Dybvik (2016: 130) sier som tidligere nevnt at hennes informanter gir vage og upresise beskrivelser av kvalitet, og hun tror dette kan henge sammen med at det ikke er teksten i seg selv som vurderes, men målet for lesinga. Dybvik viser i sin studie at boka ofte ble vurdert utfra bokas potensiale for å oppnå læring. Er en konsekvens av den estetiske tilnærminga at barnehagelærerne er mer kritiske og bevisste på hva slags bildebøker de tilbyr barn? Flere av våre funn peker i en slik retning, og dette er i så fall gode nyheter for barna i barnehagen.

Oppsummering

Denne artikkelen har sitt utspring i et utviklingsarbeid som involverte 38 barnehager. Ett av målene med arbeidet var at barnehagene skulle få økt kompetanse om bildebøker. Fokuset for denne teksten har vært å se på i hvilken grad bokutvalget, og kvalitetskriteriene for hva som er gode bildebøker har endret seg blant de ansatte etter deltakelse i prosjektet. En av

endringene ser ut til å være at pedagogene oftere enn før velger bildebøker av nyere dato. En annen endring er at de er på jakt etter andre bøker enn tidligere; de ser oftere etter komplekse bildebøker med et tolkningspotensiale i seg. Begge disse endringene hos personalet kan forklares med at de gjennom prosjektet hadde blitt opptatt av å se på lesing som en estetisk aktivitet, og at de derfor har vært bevisste på å finne bøker som berører, og som stimulerer til undring og samtale. I prosjektet har de erfart at nye, komplekse bildebøker åpner opp for en slik inngang til litteraturen. Denne artikkelen har ikke sett på endringen av selve lesesituasjonen med barn, men materialet viser at barna er langt mer aktive i den litterære samtalen i møte med disse bøkene. Dette kan forklare hvorfor barna nesten utelukkende velger de nye, moderne bildebøkene når de blir stilt overfor et valg mellom gamle og nye bøker. Hypotesen jeg stilte innledningsvis, blir altså bekreftet: nye, moderne bildebøker skaper leselyst. En tredje endring jeg vil trekke fram er at pedagogene har blitt mer kritiske til hvilke bøker de presenterer for barn. Tidligere var bokutvalget tilfeldig. Gjennom prosjektet har de fått økt fagkunnskap om bildebøker, noe som gjør at de styrer barnas bokvalg i større grad, og de føler seg mer kompetente til å begrunne valgene sine faglig.

- Intervjuene viser altså at pedagogene er blitt mer kritiske til hva de leser for barn etter å ha deltatt i høytlesningsprosjektet.

Materialet vårt avdekker manglende kunnskap om nye og moderne bildebøker blant de ansatte i barnehagen. Det kan altså se ut til at bildebokforsker Ulla Rhedin har rett når hun gjentatte ganger har sagt at bilde-

boka er Kultur-Norges best bevarte hemmelighet (Vinger 2009: 36). Dette er i så fall synd, siden denne studien viser at disse bøkene skaper leselyst og gode leseopplevelser blant barn og voksne. Det er imidlertid verd å merke seg hvor fort det er mulig å endre bokutvalget i barnehagen hvis man jobber systematisk og bevisst med det. Barn fortjener gode bildebøker, og dersom de

møter barnehagelærere som har kunnskap om at verdens beste bildebøker er norske, kan bildebøker være barns første møte med kunst. Når nesten alle våre informanter sier at de før prosjektet manglet kunnskap og kompetanse om bildebøker, kan det være relevant å spørre om dette er en tematikk som har for liten plass i barnehagelærerutdanninga.

Noter

¹ 4. mai 2018 vedtok Kongen i statsråd at Høgskolen i Sørøst-Norge ble til Universitetet i Sørøst-Norge.

² *Vårt, vår* og *vi* referer i teksten til fagpersonene som deltok i prosjektet: førsteamanuensis i språkfag Trine Solstad, tidligere førstelektor i pedagogikk Turid Thorsby Jansen og universitetslektor Anne Marie Øines, alle tilknyttet Universitetet i Sørøst-Norge.

³ Bildebokfestivalen er et årlig arrangement som strekker seg over to dager. Festivalen retter seg først og fremst mot studentene, men er også åpen for praksisfeltet og andre interesserte. Bildebokfestivalen ble første gang arrangert i 2011.

Litteratur

- Aisato, L. 2013. *Fugl*. Oslo: Gyldendal.
- Bale, K. 2009. *Eстетikk: En innføring*. Oslo: Pax.
- Barthes, R. 2003. *Rhetoric of the Image*. London: Routledge: 114–125.
- Beck, I. L. og McKeown, M.G. 2001. Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher* 55: 10–20.
- Birkeland, T., Mjør, I. og Teigland, A.-S. 2018. *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Bø-Rygg, A og Bale, K. 2008. *Eстетisk teori: En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damber, U og Nilsson, J. 2015. Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigjörande? I: Olin-Scheller, C og Tengberg, M. red. *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups utbildning: 15–26.
- Dybvik, H. 2016. Litteratur i barnehagen – et spørsmål om kvalitet? I: Jæger, H. og Torgersen, J. K., red. *Barnekultur*. Oslo: Cappelen Damm akademisk: 122–135.
- Eskebæk Larsen, M. 2016. Børnelitteratur ftw – Diskussion af børnelitteraturens rolle i dagtilbud. *Viden om literacy* 20: 92–96.
- Gjems, L. 2016. *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøver, V. 2006. *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Hallberg, K. 1982. Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap* 3–4: 163–168.
- Hole, S. 2013. *Annas himmel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hole, S. 2015. *Morkels alfabet*. Oslo: Cappelen Damm.

- Kuhn, C. 2013. *Gorm er en snill orm*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kuhn, C. 2014. *Samira og skjelettene*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bok-mal2017.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Petersen, A. 2007. *Den tilsidesatte bok om den moderne billedbok i dagtilbud*. Gylling: Klim.
- Pettersen, J. R. 2015. Norske bildebøker – en stor rikdom. *Barnehagefolk* 4.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. 2011. *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rosenblatt, L. M. 2005. *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Sandvik, M, Garmann, NG og Tcachenko, E. 2014. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Simonsson, M. 2006. *Pedagogers møte med bilderböcker i förskolan*. Linköping: Linköpings universität.
- Solstad, T. 2008. *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. 2015. Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon. Kristiansand: Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk.
- Solstad, T, Jansen, T. T. og Øines, A. M. 2018. *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, L.H. 2016. Skakker du litt på hodet, så ser kanskje verden helt annerledes ut. *Kunst* 63: 32–37.
- Svensson, A.-K. 2011. *Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att läsa och berätta gör förskolan rolig och lärorik*. Borås: Högskolan i Borås.
- Thorell, S. 2006. «Läsandets cirkel» i förskolan: En studie av läsmiljön utifrån Aidan Chambers litteraturpedagogiska idéer. Borås: Högskolan i Borås/Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap.
- Torseter, Ø. 2004. *Klikk*. Oslo: Cappelen.
- Vinger, A. 2009. Forbilledlig talt. *Vinduet* 63: 36–41.
- Øines, A. M. 2018. Hva er bra for barn å lese? I: Solstad, T, Jansen T. T. og Øines, A. M. red. *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Anne Marie Øines er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i barns språk og litteratur i barnehagelærerutdanninga, og er særlig opptatt av bildebøker, lesepraksiser, literacy og arbeid med flerspråklige barn i barnehagen.

Anne Marie Øines, Universitetet i Sørøst-Norge, Raveien 215, 3184 Borre, Norge. E-mail: Anne.Oines@usn.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.

Pædagogstuderendes muligheder for at opbygge kompetence omkring børns bevægelseslæring i uderummet

Hæmmende og fremmende faktorer i dagtilbud

Lise Hostrup Sønnichsen, Jesper von Seelen og Bo Lüders

Sammendrag

Artiklen formidler resultaterne af en spørgeskemaundersøgelse på fem pædagoguddannelser. Fokus for undersøgelsen har været studerendes mulighed for at opbygge kompetencer til det pædagogiske arbejde med børn og bevægelse i uderummet under deres praktik i et dagtilbud. Undersøgelsen afslører blandt andet en diskrepans mellem de studerendes idealer for bevægelsespædagogik i uderummet og den konkrete pædagogik, de oplever i praktikken. Kompetencemål, som går på at understøtte, udvikle, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter, har særlig positiv betydning for den studerendes læringsmuligheder. Resultaterne af undersøgelsen diskuteres i slutningen af artiklen i et teoretisk perspektiv med henblik på at kunne stille kritiske spørgsmål til gavn for udviklingen af pædagoguddannelsen.

Opportunities for social education students to develop outdoor activities competencies Inhibitory and supporting factors in day care

Abstract

This paper presents the results of a questionnaire carried out on five different social education campuses. The focus of the study has been students' opportunities to build competences on working with children and physical activity in the outdoor areas during their internship in a daycare facility. The study reveals a discrepancy between the students' ideals of pedagogically sound activities in the outdoor areas and their experiences during their internship. Also, the analysis shows that having goals for the internship is positively associated with perceived learning outcomes on developing, implementing and evaluating physical activities.

Baggrund

Små børn oplever, tænker og lærer primært gennem sansning og bevægelse (Børne- og Socialministeriet 2018; Moser 2010), og her giver uderummet helt særlige muligheder (Björgen 2012). Danske forældre tillægger deres børns muligheder for bevægelse, udeliv og motorisk udvikling i dagtilbuddet stor værdi (Kragh Jensen 2012). Udendørs

leg associeres med veludviklet legekompetence, udholdenhed, og motorisk læring (Fjørtoft 2004; Grahn mfl. 1997) ligesom spændings- og risikofyldt leg, af betydning for udvikling af bevægelsesfærdigheder og selvtillid, ofte kan knyttes til uderummet (Sandseter 2009, 2015).

Forskning viser, at pædagogers kropslighed og interaktion med børn i bevægelse har stor betydning for børns motivation for

deltagelse i bevægelseslege (Værum Sørensens 2013; Danmarks Evalueringsinstitut 2016; Lund 2017). Bevægelsepædagogik i uderummet handler ikke kun om gennemførelsen af fælles voksenstyret bevægelsesaktiviteter, men derimod om at skabe forskellige typer af bevægelses-læringsrum. Det kan være læringsrum, hvor pædagogen sætter gang i fælles fysisk prægede lege med hende som leder, men det kan også være læringsrum, hvor pædagogen inspirerer og understøtter børns egne bevægelses-initiativer. Endelig kan det være rum, hvor pædagogen skaber gode betingelser for, at børn kan lege egne fysisk prægede lege (Barenholdt og Christensen 2012; Sønnichsen 2017). Blandt andet spiller pædagogens evne til at se øjeblikkets mulige bevægelses-læringsrum, samt hendes evne til at kunne holde et sådant læringsrum, en afgørende rolle for børns bevægelseslæring og glæde ved bevægelse i uderummet. God bevægelsepædagogik har i særlig grad betydning for læringsmulighederne hos de børn, som ikke af sig selv udviser glæde og initiativ til bevægelse (Bjergsen og Svendsen 2015).

I 2014 fik Danmark en ny pædagoguddannelse¹ med øget fokus på opbygning af de studerendes kompetencer² Revideringen af uddannelsen blev til på baggrund af en kritisk evaluering, der blandt andet påpegede et for lavt fokus på praktiske kompetencer og for få muligheder for læring under de studerendes praktik (Danmarks Evalueringsinstitut 2016).

I den nye pædagoguddannelse er alle kompetencemål nationalt fastsat med dertil hørende viden og færdighedsmål (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). Såvel praktikinstitutionerne, den studerende og det pågældende uddannelsessted kan tone, hvordan den studerendes individuelle læringsstillads og plan for opnåelse af videns- og færdighedsmålene skal for-

muleres. (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014).

Vores særlig interesse for praktikkens læringsmiljø i dagtilbud, i relation til området børn og bevægelse, opstod i kølvandet på et casestudie i Tønder kommune i Danmark. Dette studie viste, hvordan bevægelsepædagogik i uderummet ofte afhængte mere af pædagogernes private præferencer end af en fagligt underbygget praksis. En organiseringsform, hvor pauseafvikling, oprydning, møder m.v. lå i udetiden, presede de medarbejdere, som var tilbage i uderummet, ind i en form for gårdvagts- eller opsynspædagogik. Pædagogerne anerkendte betydningen af deres eget nærvær men forklarede samtidig, at legitimeringen af opsynspædagogikken kom fra en tradition om ikke at ville forstyrre børns leg. Endelig viste studiet, hvordan der blandt pædagogerne var kompetencer til at arbejde i forskellige bevægelseslæringsrum i uderummet. Dette arbejde var bare ikke fagligt italesat, endsige anerkendt, som en del af institutionens arbejde med læreplanstemaerne (Sønnichsen 2017).

Forskningsspørgsmål

Med afsæt i ovenstående har denne undersøgelse til formål at besvare følgende to forskningsspørgsmål:

1. Er kompetencemål under praktikperioden associeret med pædagogstuderendes selvvaluerede muligheder for at opnå relevante kompetencer inden for børns bevægelse i uderummet³?
2. Er kompetencemål under praktikperioden associeret med, hvordan en række potentielt hæmmende faktorer påvirker pædagogstuderendes selvvaluerede opnåelse af kompetencer omkring arbejdet med uderummet og bevægelse?

Teoretiske perspektiver på opbygning af pædagogisk kompetence

Schöns begreb *refleksion i handling* eller Aristoteles' begreb *klogskab i handling* benyttes ofte, når den professionelle professionspraktikers vidensform skal beskrives (Baumann og Christensen 2007; Gleerup 2007; Pahuss og Eriksen 2011; Schön 2014). Det hænger sammen med, at pædagogisk handling baserer sig på et skøn, idet den er kontekstuel betinget og afhængig af det særlige i relation og situation (Oettingen 2010). *Refleksion i handling* er blandt andet dét at kunne variere over et professionelt repertoire, der ikke kun bygger på teoretisk viden, men lige så meget på et mere tavst handle-repertoire. Evnen til at reflektere i handling udvikles blandt andet ved, at vi tvinges til at handle i unikke og komplekse situationer og dernæst i den efterfølgende refleksion over de skøn, vi foretog os i handling (Gleerup 2007; Schön 2014). Derfor er dét at øve sig og reflektere sammen med uddannede pædagoger i praktikken særligt betydningsfuldt for opbygning af pædagogisk kompetence hos den studerende.

Betydning af adgang til et relevant praksisfællesskab i opbygning af kompetence

Vi tilslutter os her den grundlæggende tese, at vores kompetencer bliver til gennem interaktionen med andre mennesker i en fortløbende proces (Honneth og Willig 2003; Mead 2005; Wenger 2010). Forældre, pædagoger og andre børn har eksempelvis betydning for børns kompetenceopbygning, mens undervisere, medstuderende og praktikkollegaer har det for den studerendes.

Med udgangspunkt i Wengers sociale læringsteori (Wenger 2010) forstår vi læring som noget, der foregår i praksisfællesskaber. Igennem engageret deltagelse i

fællesskabets virksomhed opbygges fælles repertoire og personlige fortællinger i relation til fællesskabets fortælling (Wenger 2010: 90). Som praktikant i et dagtilbud har den studerende typisk en *legitim perifer deltagelsesposition*, hvilket betyder, at hun er et accepteret medlem, som endnu ikke kan forhandle sin mening på lige fod med de pædagoger, som er eksperterne i fællesskabet. Efterhånden som hun tildeles muligheder for at indgå i den fælles praksis og selv vælger at engagere sig heri, opnår hun gradvist det repertoire, som muliggør en fuld deltagelsesposition. Hermed får hun mulighed for at forhandle sin mening og udvikle nye handlerepertoire, hvilket betyder, at det oprindelige fællesskab også udvikler sig (Wenger 2010). I det lys er både den studerendes eget engagement og hendes mulighed for at indgå i praksis med kompetente pædagoger betydningsfulde elementer i opbygningen af hendes egne kompetencer i at arbejde med børn og bevægelse i uderummet.

- Anerkendelse i den private sfære indbefatter de positive tilbagemeldinger, som vi får fra nære relationer.

Vi mennesker er typisk medlemmer af mange forskellige praksisfællesskaber, og det, vi har lært i ét praksisfællesskab, vil potentielt kunne bruges til at få adgang til andre praksisfællesskaber og dermed adgang til nye læringsmuligheder (Wenger 2010). På den baggrund kan det handle-repertoire, som den studerende har med sig fra andre praksisfællesskaber, også få betydning for hendes læringsmuligheder i praktiken. Det kunne eksempelvis være erhvervet gennem valgfag på uddannelsen eller fra foreningslivet.

Betydning af mødet med den betydningsfulde anden i opbygning af kompetence

Jævnfør Honneth og Willig (2003) er det relevant at tale om betydningen af anerkendelse inden for tre sfærer: den private, den retslige⁴ og den solidariske. Anerkendelse i den private sfære indbefatter de positive tilbagemeldinger, som vi får fra nære relationer. Den har betydning for vores grundlæggende fortrolighed med egne ressourcer. Anerkendelse i den solidariske sfære rummer eksempelvis arbejdsmæssige fællesskaber i en praktik (Honneth og Willig 2003: 92). Når en studerende bliver anerkendt som værdifuld i denne sfære, betyder det noget positivt for selvværdet. Det skaber tillid til egne egenskaber ind i den profession, som hun ønsker at blive en del af, og samtidig en solidaritet for samme. Praktikstedets vejleder spiller en stor rolle, idet hendes anerkendelse har betydning i formel forstand: Hun kan bremse den studerendes drøm om at få adgang til de rettigheder, som professionstitlen giver – anerkendelse i den retlig sfære.

Med udgangspunkt i Mead (2005) kan man argumentere for, at praktikstedet er med til at give studerende bestemte organiserede reaktionsmønstre. Disse mønstre opstår i kommunikationen i betydningsbærende handlinger i praktikmiljøet. Jf. Mead udvikles vores selv konstant i en dialektisk relation mellem to dele – *mig'et* og *jeg'et*. *Mig'et* er den observerende del af selvet, som gør det muligt at se på sig selv som objekt. Dette muliggøres af det handlende *jegs* spejling af de betydningsbærende symboler, der kommer fra andre mennesker som respons på egen adfærd. Symboler kan forstås som udsagn, men også kropsholdninger, gestik, mimik, m.m. *Jeg'et* er således det handlende og erfarende, mens *mig'et* er det erfarede selv. Gennem *mig'et* laver vi en konstruktion af, hvordan andre opfatter

os, og dette påvirker gennem selvrefleksion *jeg'ets* handling (Mead 2005).

Når den studerende justerer sin adfærd efter, hvad betydningsbærende praktikkollegaer – bevidst eller ubevidst kommunikerer – så er det med til at konstruere faglig identitet. I kommunikationen kan der være signaler om, hvad der skal prioriteres eller hvilken adfærd, der påskønnes eller ikke påskønnes. En studerende kan som udgangspunkt være domineret af sit *mig* af meget forskellige årsager, eksempelvis i jagten på anerkendelse eller af strategiske årsager i bestræbelserne på at bestå sin praktik. Måden hvorpå den sociale erfaringsdannelse finder sted, er med til at bestemme, hvor meget af vores *selv*, vi udtrykker, når vi kommunikerer (Mead 2005: 170). Et eksempel kan være, hvis den studerende mærker, at et skjult curriculum for adfærd har stor magt, og derfor vælger at tilpasse sig dette, selvom det er i modstrid med det synlige curriculum, og selv om hun måske heller ikke identificerer sig med det skjulte curriculum.

Design og metode

Undersøgelsens forskningsspørgsmål besvares bedst gennem en webbaseret kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, der netop er velegnet til at dokumentere og måle respondenternes vurdering (Cohen, Manion og Morrison 2017: 256) af forskellige forhold som eksempelvis holdninger, hæmmere, fremmere og baggrundsvariable.

Et spørgeskema bestående af seks spørgsmål til de studerendes holdninger til pædagogers arbejde med børn i uderummet, 21 spørgsmål om de studerendes vurdering af den undervisning de modtager, 42 spørgsmål om de studerendes vurdering af praktikforløbene samt 17 baggrundsvariable som alder, egen erfaring med be-

vægelse og egen brug af uderummet blev besvaret af 727 pædagogstuderende (response rate = 21,3 %) i alderen 19 til 55 med en gennemsnitsalder på 28,25 (SD = 8,0). Respondenterne var fordelt på fem uddannelsesinstitutioner: UCN Aalborg (22,9 %, n=165), UCN Hjørring (11,2 %, n=81), UC Syd Kolding (20,1 %, n=145), UC Syd Esbjerg (17,9 %, n=129) og UC Syd Åbenrå (28,0 %, n=202). Disse fem uddannelsessteder repræsenterer både større og mindre uddannelsessteder i større og mindre byer med varierende optagelseskrav. Der var per 1. oktober 2017 i alt 17.713 danske pædagogstuderende (Danske Professionshøjskoler 2018), og indeværende undersøgelse dækker således 4,1 % af alle danske pædagogstuderende.

Spørgeskemaet blev efter aftale med de respektive institutchefer sendt ud til alle pædagogstuderende ved hjælp af SurveyXact i december 2016. 3.420 studerende modtog en informations-e-mail med et link til skemaet. Der blev med en uges mellemrum udsendt to rykkermails. I alt besvarede 727 studerende spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 21,3 %, og undersøgelsens resultater skal derfor læses med det forbehold, at der kan ligge en systematisk bias i rekrutteringen af respondenter (Bryman 2016: 224). At dømme efter returmails har for mange elektroniske evalueringsskemaer i omløb blandt andet fra forskellige undervisere været baggrunden for, at nogle har valgt ikke at svare.

I analysen af datamaterialet blev der indledningsvis foretaget eksplorative frekvens-rapporter i SurveyXact med efterfølgende krydsning ud fra udvalgte variabler. For at vurdere om en given sammenhæng skyldtes tilfældigheder, er der foretaget χ^2 -signifikanstests (Kirkwood og Sterne 2003: 165). Signifikansniveauet er sat til en p-værdi på 0,05. De statistiske analyser

er lavet i SPSS 25. Afslutningsvist blev resultaterne tolket i forhold til ovenstående teoretiske perspektiv. For at skabe et håndterbart materiale er variablene i tabel 1 dikotomiseret, hvor svarkategorierne "i høj grad" og "i nogen grad" er samlet i en variabel, og svarkategorierne "i mindre grad" og "slet ikke" er samlet i en anden.

Begrænsninger og kritik

For at besvare forskningsspørgsmålene og undersøge mulige associationer er et kvantitativt studie en nødvendighed (Cohen mfl. 2017: 256). Det kvantitative design tillader en stærk kvantitativ argumentation baseret på potentielle associationer mellem faktorer, men omvendt ikke en dybdegående og konteksttung argumentation. En sådan undersøgelse og argumentation er et oplagt tema for en opfølgende kvalitativ undersøgelse af pædagogstuderendes oplevelser i praktikperioden. Studiet er et tværsnitsstudie, hvilket ikke giver muligheder for at udtale sig om kausale forhold, og studiets resultater bør således alene tolkes som associationer. Desuden er det en begrænsning, at studiet alene er baseret på de studerendes egen vurdering og ikke er trianguleret med f.eks. underviserens eller praktikstedernes vurdering. Dette skyldes en prioritering af ressourcer. Endnu en begrænsning er, at spørgeskemaet, brugt i dette studie, er udviklet til lejligheden og ikke er valideret i andre sammenhænge. Udviklingen af spørgeskemaer, der er valideret til pædagogiske uddannelser, er en prioritet fremadrettet. Responsraten er på 21,3 %, hvilket også potentielt kan påvirke analysens resultater, da det muligvis kan være studerende med en særlig holdning til projektets tema, der har svaret på spørgeskemaet. Projektets analyse og konklusion skal læses med ovenstående forbehold.

Resultater

De studerendes oplevelse af læringsmiljøet i dagtilbuds uderum står i kontrast til deres egne idealer

96 % (n=694)⁵ af de studerende mener, at uderummet er et særligt egnet læringsrum til bevægelse, og 93 % (n=673)⁶ mener, at voksnes motivation for at være fysisk aktiv har indflydelse på børns lyst til at bevæge sig i uderummet. 75 % (n=540) mener, at pædagoger bør være i form til kunne deltage i børns fysisk leg ude, og 85 % (n=616) er selv motiveret for fysisk aktivitet i uderummet, hvor pulsen kommer op, f.eks. i fangeleg.

I kontrast hertil oplever 48 % (n=179) af de studerende under deres praktik i et dagtilbud, at ingen eller kun en enkelt uddannet praktikkollega involverer sig i leg eller andre aktiviteter i uderummet med børn. Kun 12 % (n=44) oplever, at flere end 2-3 kollegaer gør dette. 84 % (n=311) svarer, at de aldrig eller sjældent er blevet opfordret til at være aktive med børn i uderummet i praktikken.

De studerendes oplevelse af uderummets pædagogik i praktikken

50 % (n=186) af de studerende oplever under deres praktik, at børn slet ikke eller i mindre grad selv kan bestemme, om de vil være ude eller inde i løbet af dagen. 58 % (n=217) oplever, at uderummet primært bruges om eftermiddagen, og 62 % (n=227) oplever, at uderummet flere gange om ugen eller hver dag er præget af samtale mellem voksne. 47 % (n=178) oplever, at læreplanstemaerne er mindre i spil ude end inde, og 62 % (n=229), at der tages færre pædagogiske initiativer ude end inde. 63 % (n=232) oplever, at normeringen er lavere ude end inde, og 66 % (n=242) at møder og pauser afvikles i udetiden.

De studerende vil gerne selv bidrage til en aktiv pædagogik i uderummet I kontrast til de studerendes oplevelser af de uddannede pædagogers adfærd i uderummet, mener 79 %, (n=288), at de selv hver dag eller flere dage om ugen har deltaget i børns leg i uderummet, og 64 % (n=234) svarer, at de selv har taget initiativet til bevægelseslege med børn.

Graden af studerendes initiativ hænger positivt sammen med, om de har haft et kompetencemål, som var tonet i retningen af at kunne udvikle, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter eller udelivs-aktiviteter med børn (benævnes herefter *relevant kompetencemål*). Andelen af studerende, der vurderer, at de selv tager initiativ til aktiviteter i uderummet, er signifikant højere ($p < 0,000$) blandt de studerende, der har et relevant tonet kompetencemål, idet 75,7 % (n=115) af disse studerende vurderer, at de selv tager initiativ til aktiviteter i uderummet. Omvendt vurderer 55,7 % (n=103) af de studerende, der ikke har et relevant kompetencemål, også at de tager initiativ til aktiviteter i uderummet, hvilket tyder på, at de studerende generelt møder praktikken med stor initiativrighed i relation til bevægelse med børn i uderummet.

Relevant egen erfaring, valgfag og praktikmål bidrager til den studerendes læringsmuligheder

For at undersøge hvilke faktorer, der er associeret med en målsætning for praktikperioden, er dette spørgsmål krydset med de studerendes valgfag, de studerendes egen erfaring med bevægelse samt deres vurdering af mulighederne for at opnå kompetencer omkring børn i uderummet samt de særligt bevægelsesusikre børn.

Tabel 1. Studerendes valg af valgfag, egenerfaring med bevægelse samt vurdering af praktikken fordelt på studerende hhv. med og uden kompetencemål for børn i uderummet

	Studerende med relevant kompetencemål	Studerende uden relevant kompetencemål	Total	P-værdi
Relevant valgfag (1)	52,9 (73)	47,1 (65)	100 (138)	0,017
Ikke relevant valgfag (1)	39,7 (79)	60,3 (120)	100 (199)	
Mindre egenerfaring (2)	40,7 (68)	59,3 (99)	100 (167)	0,089
Mere egenerfaring (2)	50,3 (72)	49,7 (71)	100 (143)	
Børn i uderummet (3)	59,0 (128)	41,0 (89)	100 (217)	0,000
Ikke børn i uderummet (3)	20,0 (24)	80 (96)	100 (120)	
Bevægelsesusikre børn (4)	60,9 (95)	39,1 (61)	100 (156)	0,000
Ikke bevægelsesusikre børn (4)	31,5 (57)	68,5 (124)	100 (181)	
Total	45,1 (140-152)	54,9 (170-185)	310-337	

Værdier er angivet i procent (n). (1) "Relevant valgfag" er et af valgfagene *krop og bevægelse* eller *natur og udeliv*. (2) Kategorien "Mindre egenerfaring" repræsenterer de studerende, der selv har dyrket bevægelse i mindre end 10 år og kategorien "Mere egenerfaring" de studerende, der har dyrket bevægelse i 10 år eller mere. (3) Kategorien "Børn i uderummet" repræsenterer de studerende, der i høj eller nogen grad vurderer, at praktikken har været med til at uddanne dem til at kunne planlægge, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter for børn i uderummet. Kategorien "Ikke børn i uderummet" repræsenterer de studerende, der i lav grad eller slet ikke vurderer, at praktikken har været med til at uddanne dem til at kunne planlægge, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter for børn i uderummet. (4) Kategorien "Bevægelsesusikre børn" repræsenterer de studerende, der i høj eller nogen grad vurderer at praktikken har været med til at uddanne dem til at arbejde med bevægelsesusikre børns bevægelseslæring i uderummet. Kategorien "Ikke bevægelsesusikre børn" repræsenterer de studerende, der i lav grad eller slet ikke vurderer, at praktikken har været med til at uddanne dem til at arbejde med bevægelsesusikre børns bevægelseslæring i uderummet.

Tabel 1 angiver, at relevant tonet kompetencemål hænger positivt sammen med, om den studerende har brugt tid på området, også inden sin praktik. Andelen af studerende med et relevant kompetencemål er signifikant ($p=0,017$) højere blandt de studerende, der også har haft et af de to valgfag "Krop og bevægelse" eller "Natur og udeliv", sammenlignet med de studerende, der ikke har haft et af de to valgfag. Der er desuden flere studerende, som har et relevant kompetencemål, hvis de har dyrket bevægelse i

forening, danseskole eller lignende i mere end 10 år, sammenlignet med de studerende, der har dyrket bevægelse i mindre end 10 år. Denne sammenhæng er med en p-værdi på 0,089 dog ikke signifikant.

Tabel 1 angiver desuden, at studerende, der overordnet oplever, at praktikken har været med til at uddanne dem til at kunne udvikle, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter for børn i uderummet, er signifikant ($p<0,000$) højere blandt de studerende, der har haft et relevant kompetencemål.

Arbejdet med de børn, som bevæger sig mindst og er usikre bevægelsesmæssigt, er udråbt som en betydningsfuld pædagogiske opgave i dagtilbud af Rådet for Forebyggelse og Sundhedsstyrelsen (Pedersen mfl. 2016; Sundhedsstyrelsen 2016). I det lys er det interessant, at oplevelsen af, at praktikken har været kompetencegivende i relation til at kunne arbejde med bevægelseslæring i relation til bevægelsesusikre børns, er signifikant ($p < 0,000$) højere blandt de studerende, som har et relevant praktikmål.

Et relevant kompetencemål gør de studerende mindre sårbare overfor hæmninger i læringsmiljøet

For at undersøge hvilke potentielle faktorer, der er begrænsende for de studerendes læringsmuligheder og disses associering med en relevant målsætning for praktikperioden, er en række potentielt hæmmende faktorer i tabel 2 angivet for studerende hhv. med og uden relevante kompetencemål.

Tabel 2. Studerendes vurdering af hæmmende faktorer i praktikken i forhold til deres læringsmuligheder i relation til børn, bevægelse i uderummet fordelt på studerende hhv. med og uden relevant kompetencemål

	Samlet	Studerende med relevante mål	Studerende uden relevante mål	p-værdi
(1) Manglende videns- og færdighedsmål for praktikken i relation til bevægelse og udeliv?	32,4 (109)	21,9 (33)	41,1 (76)	0,000
(2) Dårlige fysiske rammer i institutionens uderum?	17,0 (57)	17,2 (26)	16,8 (31)	0,911
(3) For få voksne i uderummet?	51,8 (174)	47,0 (71)	55,7 [103]	0,114
(4) Kollegaers negative holdning til det at være fysisk aktiv med børnene?	30,1 (101)	25,2 (38)	34,1 (63)	0,077
(5) Pauseafvikling, møder og lign. blandt personalet i den tid, børnene var på legepladsen?	52,4 (176)	43,7 (66)	59,6 (110)	0,004
(6) Manglende klarhed over min rolle i uderummet?	30,1 (101)	19,2 (29)	38,9 (72)	0,000
(7) Kollegaers angst for, at børn skulle komme til skade?	16,1 (54)	15,2 (23)	16,8 (31)	0,705
(8) Min egen angst for, at børn skulle komme til skade?	8,3 (28)	9,3 (14)	7,6 (14)	0,574
(9) Mine egne manglende kompetencer i relation til aktiviteter i uderummet?	20,2 (68)	10,6 (16)	28,1 (52)	0,000
(10) Manglende rollemodeller blandt personalet i relation til aktiviteter i uderummet?	37,8 (127)	23,8 (36)	49,2 (91)	0,000
(11) Kollegaers manglende motivation for at være aktive med børnene?	39,9 (134)	29,8 (45)	48,1 (89)	0,001
(12) Min egen manglende motivation for at være aktiv med børnene?	11,9 (40)	7,3 (11)	15,7 (29)	0,018

Værdier angiver andelen af studerende i procent (n) der har svaret at den pågældende faktor har været hæmmende.

Tabel 2 angiver, at de studerende, der har et relevant kompetencemål, i mindre grad end de studerende, som ikke har et relevant kompetencemål, vurderer at deres læringsmuligheder har været hæmmet af forskellige forhold i praktikinstitutionens læringsmiljø i forhold til at kunne opbygge pædagogisk kompetence i arbejdet med børn og bevægelse i uderummet. Eksempelvis er der signifikant færre af de studerende med et relevant kompetencemål, som oplever sig hæmmet i deres læring af kollegaers manglende motivation for at være aktive med børn, eller af mangel på rollemodeller blandt de uddannede pædagoger. De er signifikant mindre hæmmede af manglende klarhed over egen rolle i uderummet, ligesom de er signifikant mindre prægede af oplevelsen af at mangle kompetence til at arbejde med børn og bevægelse i uderummet. Det sidste kan hænge naturligt sammen med, at flere af dem også har haft et relevant valgfag på studiet og flere års egen erfaring med hensyn til at dyrke bevægelse.

Diskussion – resultaterne set i et teoretisk perspektiv og kritiske spørgsmål til uddannelsen

Med baggrund i de præsenterede resultater kan man argumentere for, at de studerendes holdninger og initiativrighed er på linje med de pointer, som nyere forskning fremfører omkring betydningen af pædagogens rolle for børns bevægelsesudvikling og bevægelsesglæde i uderummet.

Undersøgelsen peger også på, at mange praktikinstitutioners læringsmiljø lader meget tilbage at ønske, hvad angår de studerendes adgang til stærke professionelle praksisfællesskaber i relation til arbejdet med børn og bevægelse i uderummet. Tidligere forskningsresultater bekræftes

(Sønnichsen 2017), i og med at de studerende også oplever færre voksne og færre pædagogiske initiativer i uderummet sammenlignet med inde. Det kan betyde, at også studerende tvinges ind i en form for "gårdvagt-pædagogik", som en studerende bekræfter det i kommentarfeltet: "Jeg har mødt engagerede pædagoger i uderummet, men da det her opleves som om, der er færre voksne til flere børn, har det bidraget til, at voksenfunktionen ofte er at holde opsyn." (citater fra kommentarfeltet). Eller som en anden studerende skriver i spørgeskemaets kommentarfelt: "Det har været svært at finde en kollega, der havde en interesse i at være aktiv udenfor." (citater fra kommentarfeltet).

Dette er problematisk, idet praktikken som læringsmiljø har et stort potentiale i forhold til at skabe den handletvang og eksemplificering, som relaterer sig til opbygning af pædagogisk kompetence i at arbejde med børn og bevægelse (Gleerup 2007; Schön 2014).

- Tvinges den studerende til at justere sin adfærd og blive mere passiv, hvis hun skal anerkendes som en "rigtig pædagog" i arbejdsfællesskabet?

Set i det lys bør der på pædagoguddannelserne reflekteres over, om de sunde holdninger og den initiativrighed, langt de fleste studerende tilsyneladende har med sig ud i praktikken, er i risiko for at blive aflært. Med baggrund i Meads tanker om mødet med en betydningsfulde anden (Mead 2005) og Honneths og Willigs tanker om betydning af anerkendelse i den solidariske sfære (Honneth og Willig 2003) kan man argumentere for, at de studerendes oplevelse af pædagogikken i praktikinstitutionens uderum vil påvirke deres holdninger og adfærd

negativt. Her henvises til de studerendes oplevelse af uderummet som et underprioriteret bevægelsespædagogisk-læringsrum; et rum præget af manglende faglighed og anerkendelse omkring det at deltage i fysisk præget leg med børn (Sønnichsen 2017).

Med baggrund i undersøgelsens resultater kan det ikke udelukkes, at studerende, som fordyber sig i bevægelseslæringsrum med børn på legepladsen, vil opleve, at de uddannede pædagoger ikke har en tilsvarende fordybelse. Vil den studerendes *jeg's* spejling af pædagogernes attitude og adfærd give hendes *mig* anledning til at tolke til fordel for justering af sin egen adfærd? Tvinges den studerende til at justere sin adfærd og blive mere passiv, hvis hun skal anerkendes som en "rigtig pædagog" i arbejdsfællesskabet? Hvis, det er tilfældet, går den studerende ikke bare glip af den læring, der potentielt ligger i at kunne lade sig inspirere af kompetente pædagoger på området; hun går også glip af den læring, der potentielt ligger i den handletvang og efterfølgende refleksion over handling, som interaktion med børn på legepladsen giver mulighed for.

Undersøgelsens resultat viser, at pædagoguddannelserne og praktikvejledere på institutionerne vil kunne øge de studerendes muligheder for at opbygge kompetence på området ved at tone kompetencemål, så de går i retning af at udvikle, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter med børn i uderummet. Med reference til Wenger, kan man tolke resultatet sådan, at et relevant kompetencemål styrker den studerendes legitime krav på deltagelse i et professionelt læringsfællesskab. Undersøgelsens resultat sandsynliggør, at kompetencemål kan have den effekt, at pædagogerne på praktikinstitutioner føler sig mere forpligtet på at fremme kvalitet på området. Samti-

dig kan man forestille sig, at også den studerende føler sig mere forpligtet og bliver mere initiativrig samt presser mere på for egen læring, når hun har et kompetencemål på området. Et relevant tonet kompetencemål kan altså med stor sandsynlighed fremme den handletvang og refleksion over handling, som er så betydningsfuld i opbygningen af pædagogisk kompetence.

Jf. Wenger er det forholdet mellem det, vi kan, og det vi ved, at vi ikke kan, men som vi samtidig ser mening i at kunne, som motiverer os til læring (Wenger 2010). Set i det lys er det ikke overraskende, at der er en tendens til, at studerende med mange års bevægelseserfaringer oftere har tonet deres kompetencemål til området. Med henvisning til Honneth og Wenger kan man argumentere for, at læringsmuligheder på studiet er under indflydelse af de erfaringer, som de studerende allerede har med i bagagen, når de møder studiet. At have været bevægelsesaktiv længe i foreningslivet betyder med stor sandsynlighed, at man er blevet anerkendt for sin deltagelse her, hvilket har givet et relevant repertoire, som man fremadrettet har præference for at bygge videre på. Med baggrund i forskningen kan man videre spørge, om det er rimeligt, at pædagogers personlige erfaringer og præference for bevægelse skal være afgørende for det pædagogiske arbejde med børns bevægelse i uderummet? I så fald kan man måske lidt provokerende spørge, om ikke samfundet har interesse i at stille adgangskrav til specialiseringen *Dagtilbudspædagogik* i relation til den studerendes personlige repertoire på bevægelsesområdet. Man kan spørge, om det ikke burde være betydningen af den pædagogiske opgave i et læringsmæssigt og sundhedsmæssigt perspektiv, der er styrende for, hvorvidt uderummet prioriteres som bevægelseslæringsrum i den pædagogiske hver-

dag med små børn, og for hvorvidt denne del af de studerendes kompetenceopbygning prioriteres?

Det vil naturligt stille krav til kvaliteten i praktikinstitutionernes læringsmiljø i uderummet, hvis uddannelserne, og herunder praktikvejlederne, anerkendte betydningen af, at tone de studerendes kompetencemål sådan, at der skal arbejdes med at udvikle, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter med børn i uderummet. Hvis ikke man gør det, så kan man lidt provokerende sige, at uddannelsen blot vil medvirke til at reproducere det manglende fokus på bevægelsespædagogik i dagtilbuddets uderum med den konsekvens, det har for de børn, som ikke af sig selv formår at udfordre sig selv eller finde bevægelsesglæden.

Konklusion

Forskningsspørgsmål 1: Med undersøgelsen kan konkluderes, at relevant tonede kompetencemål er positivt associerede med pædagogstuderendes vurdering af, at praktikken har været med til at "ud-danne dem til at kunne planlægge, gennemføre og evaluere bevægelsesaktiviteter for børn i uderummet", samt "været med til at uddanne dem til at arbejde med bevægelsesusikre børns bevægelseslæring i uderummet" (tabel 1). Der er også en statistisk signifikant association mellem pædagogstuderende med relevant tonede kompetencemål og bevægelses-relevante fag på uddannelsen (tabel 1). Med undersøgelsen konkluderes omvendt, at relevante kompetencemål ikke er associerede med de pædagogstuderendes egne erfaringer med bevægelse på et statistisk signifikant niveau (tabel 1).

Forskningsspørgsmål 2: Med undersøgelsen konkluderes, at pædagogstuderende oplever en række hæmmende faktorer for

deres læringsmuligheder i relation til børn, bevægelse i uderummet (tabel 2). For følgende faktorer gælder det, at studerende med relevante kompetencemål i statistisk signifikant mindre grad end studerende uden relevante kompetencemål oplever faktoren som hæmmende (tabel 2):

- Manglende videns- og færdighedsmål for praktikken i relation til bevægelse og udeliv
- Pauseafvikling, møder og lign. blandt personalet i den tid, børnene var på legepladsen
- Manglende klarhed over min rolle i uderummet
- Mine egne manglende kompetencer i relation til aktiviteter i uderummet
- Manglende rollemodeller blandt personalet i relation til aktiviteter i uderummet
- Kollegaers manglende motivation for at være aktive med børnene
- Egen manglende motivation for at være aktiv med børnene

Ovenstående faktorer virker mindre begrænsende for pædagogstuderende med relevante kompetencemål, end de gør for pædagogstuderende uden relevante kompetencemål (tabel 2).

Afsluttende bemærkning

Fra sommeren 2018 har alle dagtilbud i Danmark fået to år til at implementere Den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet 2018). I den pointeres betydningen af, at "*det pædagogiske læringsmiljø understøtter, at alle børn udforsker og eksperimenterer med mange forskellige måder at bruge kroppen på, og at alle børn bliver fortrolige med deres krop og oplever bevægelsesglæde*". Samtidig gøres det klart, at arbejdet med at skabe gode læringsrum

er noget, der foregår hele dagen (Børne- og Socialministeriet 2018), og således også når børn er i uderummet. Resultaterne af denne undersøgelse peger på, at et fokus på at højne kvaliteten af det pædagogiske

arbejde med at skabe bevægelseslæringsrum i uderummet er et relevant fokus for udvikling, både ude i praksis og på grunduddannelser.

Noter

¹ Pædagoguddannelsen er Danmarks største uddannelse med 26 lokale udbud og et optag på næsten 5.000 nye studerende om året.

² Pædagogiske kompetencer indbefatter viden, færdigheder og evnen til kritisk refleksion inden for et relevant fagligt område af betydning for arbejdet som pædagog.

³ Uderum betyder her den som regel indhegnede legeplads eller et grønt område, hvor børn og pædagoger færdes dagligt.

⁴ Den retslige sfære har med lovmæssige relationer, selvrespekt og agtelse at gøre.

⁵ Angiver andelen af studerende der har svaret enten "enig" eller "meget enig" på de respektive udsagn.

⁶ Enten fordi de har valgt noget andet, eller fordi de ikke har noget valgfag.

Referencer

- Barenholdt, J.A. og Christensen, T. 2012. *Pædagogisk idræt i vuggestue og børnehave*. Frederikshavn: Dafolo.
- Baumann, A. og Christensen, A.W. 2007. Pædagogers viden – et professionaliseringsprojekt! *VERA* 40: 38–47.
- Bjørgen, K. og Svendsen, B. 2015. Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(3): 257–271. <https://doi.org/10.1177/1463949115600025>
- Bjørgen, K. 2012. Fysisk lek i barnehagens uterom: 5-åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 5.
- Bryman, A. 2016. *Social Research Methods*. 5. udgave. New York: Oxford University Press.
- Børne- og Socialministeriet 2018. *Forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen*. (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre). <https://www.ft.dk/samling/20171/lovforslag/l160/index.htm>
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. 2017. *Research Methods in Education*. 8. udgave. London: Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2016. *Status på den nye pædagoguddannelse*.
- Danske Professionshøjskoler 2018. Set den 01.12.2018 på <https://xn--danskeprofessionshøjskoler-xtc.dk/fakta-om-paedagoguddannelsen/>
- Fjærtøft, I. 2004. Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14(2): 21–44.
- Gleerup, J. 2007. *Behovet for en ny praksisepistemologi*. I: Oettingen, A.v. og Wiedemann, F., red. 2007 *Mellem teori og praksis: aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Univ.-Forlag.

- Grahn, P. M., Lindblad, F., Nilsson, B. og Ekman, A. 1997. *Ute på dagis*, nr. 145. Alnarp: Movium.
- Honneth, A. og Willig, R. 2003. *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Kirkwood, B. R. og Sterne, J. A. C. 2003. *Essentials of Medical Statistics*. 2. udgave. Oxford: Blackwell Scientific.
- Kragh Jensen, A. 2012. *Børneliv – ifølge danskerne*. Mandag Morgen: TrykFonden.
- Lund, O. 2017. Being pulled into the drama- how early childhood educators motivate children by way of boily contact and movements. *American Journal of Educational Research* 5(12): 1200–1207.
- Mead, G. H. 2005. *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Moser, T. 2010. *Kropp og bevægelse – barns væremåde*. Oslo: Gyldendal Akad.
- Oettingen, A. v. 2010. *Almen pædagogik: pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Pahuss, A. M. og Eriksen, C. 2011. *Hvad er dømmekraft? – Den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup*. I: Blok Johansen, M., Gytz Olesen, S., red. *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, B.K. mfl. 2016. *Fysisk aktivitet: læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Sandseter, E. B. H. 2009. Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal* 36(5): 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Sandseter, E. B. H. 2015. *Boblende glæde og et sug i maven: risikofyldt leg i daginstitutionen* I: Jensen, J. og Sandseter, E. B. H., red. *Vildt og farligt om børns og unges bevægelsesleg*. København: Saxo.
- Schön, D. A. 2014. *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim.
- Sønnichsen, L.H. 2017. Det pædagogiske arbejde med børns bevægelse i daginstitutionens uderum. Om opmærksomhedspunkter i dialogen om udviklingen af en aktiv nærværende pædagogik. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* 1: 41–54.
- Sundhedsstyrelsen 2016. *Motorik, fysisk aktivitet og stillesiddende tid hos 0-6-årige børn*. www.sst.dk.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014. *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Pub. L. No. BEK nr. 211 af den 6. marts 2014.
- Værum Sørensen, H. 2013. *Børns fysiske aktivitet i børnehaver*. Aarhus: Systine.
- Wenger, E. 2010. *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.

Lise Hostrup Sønnichsen er cand.pæd og lektor ved University College SYD. Hostrup Sønnichsen varetager primært udviklings- og forskningsopgaver i relation til børn 1-3 år, dagtilbudspædagogik og sundhedsfremme. Blandt hendes publikationer er: Sønnichsen, L. H. 2019. Den sundhedsfremmende betydning af et tilbud om "vandgymnastik" for sårbare gravide og babysvømning for sårbare mødre. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 56(1); Sønnichsen, L. H. 2017. Børns forskellige roller i skolen og det at være og kunne. I: Schulz, A. og von Seelen, J., red. *En skole i bevægelse: læring, trivsel og sundhed*. Akademisk Forlag; Sønnichsen, L. H. 2017. Det pædagogiske arbejde med børns bevægelse i daginstitutionens uderum: om opmærksomhedspunkter i dialogen om udviklingen af en aktiv nærværende pædagogik. *Barn* 1.

Lise Hostrup Sønnichsen, Videreuddannelse Videncenter for Sundhedsfremme og Videncenter KOSMOS, Lembeckesvej7, 6100 Haderslev, Danmark. E-mail: lhos@ucsyd.dk

Jesper von Seelen er cand.scient, Ph.D. og docent og leder af forskningsprogrammet Sundhedsfremme og Læring på University College SYD. Von Seelen forsker primært i implementering af bevægelse i skole og daginstitution og sammenhængen mellem fysisk aktivitet og læring. Blandt hans publikationer er Turunen, H., Sormunen, M., Jourdan, D., von Seelen, J., Buijs, G. 2017. Health promoting schools – a complex approach and a major means to health improvement. *Health Promotion International* 32(2); Schulz, A. og von Seelen, J., red. *En Skole i bevægelse. Læring, trivsel og sundhed*. København: Akademisk Forlag; von Seelen, J., Mikkelsen, A., Wolderslund, M. 2018. A survey of students' attitudes to implementing physical activity in Danish vocational education schools. *Emperical Research in Vocational Education and Training* 10(7).

Jesper von Seelen, University College SYD, Danmark. E-mail: jvse@ucsyd.dk

Bo Lüders er cand. scient. i idræt og sundhed og lektor på UC SYD, pædagoguddannelsen i Kolding inden for områderne bevægelse, idræt og sundhedsfremme. Lüders har tidligere undervist på læreruddannelsen i UC SYD og UCL i idrætsfaget og arbejdet med udviklings- og forskningsarbejde indenfor idræt, bevægelse og sundhedsfremme. Herudover er han ekstern lektor ved IOB, SDU. Han har udgivet: Bertelsen, K., Brorsen, J., Lüders, B. 2018. Fremtidens pædagoger er (også) didaktiske drivkræfter i pædagogiske kontekster. *MOVE*.

Bo Lüders, University College SYD, Kolding, Danmark. E-mail: blud@ucsyd.dk

Fagfellevurderet artikel.

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



Dette er en artikel 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.

Når barna møter leikeplassen – eit kjønnsperspektiv på barnas rørslemoglegheiter

Lillian Pedersen

Samandrag

I denne artikkelen presenterer eg ei undersøking som har sett på kva som karakteriserer dei potensielle romma gutar og jenter skaper på barnehagens leikeplass, og diskuterer kva rørslemoglegheiter dei gjev. Studien er felt-basert, og videoobservasjonar av fem år gamle barn i to barnehagar er brukt som metode. Funna viser at dei potensielle romma kan bli tematiserte som idrett, arbeid og familie. I desse potensielle romma er det ein tendens til at gutar skaper rom kor dei aktiviserer kroppane sine og dempar det verbale, medan jentene skaper rom der dei dempar kroppane sine og aktiviserer det verbale.

When children meet the playground – a gender perspective on children's movement opportunities

Abstract

The aim of the study presented in this article is to investigate what characterizes the potential spaces that girls and boys create in the preschool playground, and to discuss which opportunities for movement they promote. The study was conducted as a field-based study, and video observations of five-year old children in two preschools were used as method. The findings show that the potential spaces can be identified as sports, work, and family. In these potential spaces, there is a tendency that boys create space where they activate their bodies and attenuate their verbal language. Whereas girls create space, where they attenuate their bodies and activate their verbal language.

Introduksjon

Barnehagen si rolle for å fremje barn si rørsleglede gjennom lek blir framheva i Rammeplan for barnehagen, og barna skal inkluderast i "... aktivitetar der dei får bevege seg, leike og samhandle med andre og oppleve motivasjon og meistring ut frå egne føresetnader" (Kunnskapsdepartementet 2017: 49). At barna har moglegheit til utelek, er i den samanheng rekna som

positivt (Faulkner, Mitra, Buliung, Fusco og Stone 2015; Gallahue, Ozmon og Goodway 2012; Giske, Tjensvoll og Dyrstad 2010; Pellegrini og Smith 1998).

I dei norske og nordiske barnehagane har utelek tradisjonelt vore prioritert (Korsvold 2005), og barna brukar mykje tid ute (Kaarby og Tandberg 2017; Moser og Martinsen 2010). Barna burde difor ha gode moglegheiter til lek der dei kan bruke heile kroppen. Men forskning viser at berre om

lag 50 % av barna er aktive nok til å imøtekomme Verdens Helseorganisasjon (WHO) sine tilrådingar om 60 minutt med dagleg fysisk aktivitet (Giske mfl. 2010; Storli og Hagen 2010), og at gutar har eit høgare fysisk aktivitetsnivå enn jenter (Bingham mfl. 2016; Brasholt mfl. 2013; Hinkley, Crawford, Salmon, Okely og Hesketh 2008; Tucker 2008). Det kan slik sjå ut som jenter og gutar brukar kroppane sine ulikt i uteleiken. Dei fysiske skilnadane hjå jenter og gutar i barnehagealder er minimale (Gallahue mfl. 2012), og det er difor sannsynleg at desse skilnadane må gjevast andre forklaringar. Det kan for eksempel tenkast at jenter på fem år er meir modne enn jamgamle gutar, at det er ulike kulturelle forventningar til gutar og jenter eller at det skjer noko i møtet mellom barnet og plassen uteleiken føregår på. Studien som er presentert i denne artikkelen, undersøker den siste forklaringsmodellen og ser på kva som skjer i møtet mellom barna og plassen.

Uteleik kan føregå på ulike plassar, men barna brukar mest tid på barnehagens leikeplass. Dei er der kvar dag, og den får difor ei heilt spesiell tyding for deira utvikling av bevegelsesferdigheiter og bevegelsesglede (Sønnichsen 2017). Årsaka til dette er at det er gjennom ritual og repetisjonar kroppen lærer (Rossholt 2012), og det barna erfarer kvar dag, set seg i kroppen som deira forståingar av kva handlingsmoglegheiter dei har. Dette gjer at plassar for uteleik, og det materialet som finst der, bør løftast fram og problematiserast frå eit kjønnsperspektiv (Mårtensson 2004). Slik at uteleiken i barnehagen kan: "...bidra til at barna møter og skaper eit likestilt samfunn" (Kunnskapsdepartementet 2017: 10). Eg undersøker difor følgjande forskings spørsmål: *Kva kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte i leik mellom fem år gamle jenter og gutar på barnehagens leike-*

plass, og kva rørslemoglegheiter fremjar dei? Omgrepet leik er brukt om situasjonar som hovudsakleg er initierte og styrde av barna sjølve, og der handlingane deira ikkje har nokon funksjon utover det som skjer her-og-no (Lillemyr 2014).

Det potensielle rommet og rørsle

Det potensielle rommet er eit omgrep som er henta frå Donald W. Winnicott (2003), og blir definert som eit rom som blir skapt i møtet mellom barnet og den ytre verkelegheita. I dette rommet brukar barnet objekt frå den ytre verda til å vere i kontakt med, eller uttrykke noko frå si indre personlege verkelegheit. Anne Greve og Knut Olav Kristensen (2015) kallar det eit moglegheitsrom, der barnet si fortid, notid og framtid blir knytt saman. For at barnet skal kunne skape eit potensielt rom, må det kjenne seg trygt og oppleve tillit. Då har barnet moglegheit til å skape eit potensielt rom som er kjenneteikna av kreativitet, og det er i denne kreative prosessen at barnet oppdagar og utvidar seg sjølv (Winnicott 2003: 93–97).

Kva potensielle rom barnet kan skape, vil vere knytt til erfaringar og det som skjer her og no. Og kjem til uttrykk i måten barnet beveger kroppen sin og forstår seg sjølv på. Maurice Merleau-Ponty (2012) kallar dette *den intensjonelle bogen*: "... an "intentional arc" that projects around us our past, our future, our human milieu, our physical situation, our ideological situation, and our moral situation ..." (2012: 137). Barna sine rørsler er lærde når dei er inkorporerte i deira verd, når det dei har lært passar inn i måten dei forstår seg sjølve og omgjevnadane sine på. Det er dette meningsfulle som blir deira kroppslege vanar (Morris 2004). Inntil noko skjer som bryt barna sine vanar, vil det som kjennest meningsfullt vere avgjerande for kva dei vurderer er sine

kropplege moglegheiter. Om barna sine vanar skal utfordrast, er det avgjerande at dei blir kjende med delar av verda dei ikkje kjenner frå før (Merleau-Ponty 2012), og at dei blir gjevne moglegheiter til å kjenne på frustrasjon (Winnicott 2003).

Kjønn og uteleik

Uteleik har tradisjonelt vorte sett som ein plass der barna kan oppleve fridom, og blir vurdert som ei kjønnsnøytral sone av barnehagepersonalet (Ärlemalm-Hagsér 2010). Det å vere ute i seg sjølv gir derimot ikkje barna friare handlingsrom i utviklinga av kjønnsidentitet, men det kjem an på korleis uterommet blir kontekstualisert (Melhuus 2013). Gutane beveger seg for eksempel over større delar av leikeplassen enn jentene (Mårtensson 2004), og dei er meir aktive på dei delane av leikeplassen som fremjar idrettsrelatert, regelstyrt fysisk aktivitet (Dyment, Bell og Lucas 2009; Miranda, Larrea, Muela og Barandiaran 2017). Jentene på si side er mest aktive på områder der aktivitetsmoglegheitene er meir opne, og føretekke sosial interaksjon med andre barn framfor konkurranse (Dyment mfl. 2009). I tillegg har gutane eit høgare fysisk aktivitetsnivå enn jentene (Bingham mfl. 2016; Brasholt mfl. 2013; Hinkley mfl. 2008; Tucker 2008), og dette er ein tendens som ser ut til å auke med barnas alder (Brasholt mfl. 2013). Den kjønnsmessige dimensjonen i uteleik kan likevel vere vanskeleg å oppdage, då den kjem til uttrykk på komplekse og diskre måtar (Waller 2010). Eit eksempel kan vera at gutane bestemmer at dei skal ha ein type rollar, medan dei bestemmer at jentene skal ha ein annan type rollar. Dette gjer at Tim Waller (2010) stiller spørsmål ved om den sjølv-initierte leiken ute gjev nokre gutar moglegheita til å kontrollere rommet, og har definisjonsmakta over kva aktivitetar som kan føregå der.

Korleis uteleiken blir kontekstualisert kan også henge saman med forventningane frå barnehagepersonalet. I den samanheng viser forskning at personalet har ulike forventningar til gutar og jenter (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017), og at dei tolkar jenter og gutar sin leik frå ulike kjønnsstereotypiske perspektiv (Ärlemalm-Hagsér 2010). Gutane får for eksempel kommentarar som går på størrelse, styrke og motoriske ferdigheiter, medan jentene får kommentarar på at dei er søte og at dei skal vise omsorg for andre (Meland og Kaltvedt 2017). Det er også ein tendens til at jentene sin viltre, fysiske og aktive leik blir stoppa tidlegare enn gutane sin (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017).

Metode

Studien er kvalitativ og har ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det gjer at eg søker innsikt i den meininga som ligg bak dei handlingane menneska gjer i kvardagslege situasjonar (Van Manen 1997). Eg har undersøkt uteleik der jenter og gutar leikar i lag på barnehagens leikeplass, og metodane som er nytta er videoobservasjonar og feltnotatar. Før feltarbeidet starta, prøvde eg metodane ut ved å gjere ei pilotundersøking i ein annan barnehage enn dei som var med i studien.

Utval

Studien vart gjennomført i to barnehagar. Dei prioriterte begge utandørs aktivitetar, men hadde nokre skilnader når det gjaldt alder på barna i gruppene og kva leikeapparat og natur-element som var tilgjengelege. I den eine barnehagen var barna i alderen eitt til seks år, medan dei i den andre var tre til seks. Det var gras, trær og busker i begge barnehagane, men det var klatretrær berre i den eine. Den eine barnehagen hadde i til-

legg eit leikeapparat som skilde seg frå dei leikeapparata den andre barnehagen hadde. Det var eit stort leikeapparat med mange ulike utfordringar, som klatrevegg, tunnell til å krype gjennom og trestokkar barna kunne krype over og skli ned på bakken med.

Fordi føremålet med undersøkinga var å få innsikt i barns rørslemoglegheiter, så var det essensielt å forstå heilskapen og djupna i barna sine handlingar. Pilotundersøkinga viste at det var vanskeleg å få innsikt i dette om observasjonane ikkje var konsentrerte om nokre av barna. Totalt følgde eg opp åtte fem år gamle barn (to jenter og to gutar i kvar av barnehagane), desse vert i det følgjande omtalt som fokusbarn. Sjølv om observasjonane retta merksemda mot fokusbarna, involverte situasjonane ofte mange fleire barn. Desse er inkluderte i transkribering og analyse.

Fordi det var barnas bevegelsesmoglegheiter som skulle undersøkast, vart det vurdert som viktig at fokusbarna representerte begge kjønn og at dei hadde ulike aktivitetspreferansar. Jentene som vart fokusbarn, vart difor valt fordi dei hadde ulike aktivitetspreferansar på leikeplassen, og det same gjaldt for gutane. Dei tankane eg hadde rundt dette etter pilotundersøkinga, vart diskutert med barnehagelærarane i dei to barnehagane. Fokusbarna vart såleis valt ut på bakgrunn av pilotundersøkinga og etter diskusjonar med barnehagelærarane. At eg la desse kriteria til grunn for utvelginga av fokusbarn, harmonerte med problemstillinga for studien. Men det kan sjølvsagt ha vore med på å avgrense det eg såg etter, og gjort at eg ikkje oppdaga faktorar som sette lys på fenomenet frå ein annan synsvinkel.

Observasjon og feltnotatar

Feltarbeidet varde i to veker i kvar av barnehagane. Den eine observasjonsveka var i januar og den andre i april. Årsaka til å dele

observasjonsperioden i to, var for å få innsikt i om ulike årstider hadde noko å bety for undersøkinga sine funn.

Fordi eg ville ha innsikt i barna sin uteleik, følgde eg William Corsaro sitt råd om å ta ei observatørrolle som skilde meg frå barnehagepersonalet: "...the best way to become part of children's worlds was to 'not act like a typical adult'" (2003: 8). Noko av skilnaden mellom meg og barnehagepersonalet kom naturleg ved at eg hadde kamera og notatblokk med meg. I tillegg var eg til stades på plassar der barna var, men utan at eg snakka med verken barna eller barnehagepersonalet om ikkje dei snakka med meg først. Eg sette heller ikkje grenser for barna, eller var aktiv deltakar i aktivitetane. Forskarrolla kan såleis seiast å vere det Løkken (2012: 121) kallar ei passiv observatørrolle. Barna og barnehagepersonalet vart informerte om denne rolla før feltarbeidet starta. I tråd med Walsh mfl. (2007) sine anbefalingar, vart observasjonane filma for å kunne få nok djupn i analysane, og for å ha moglegheita til å sjå på observasjonane gjentakande gonger.

Sidan filminga føregjekk ute, vart eit GoPro-kamera nytta. Minnekortet på kameraet hadde ei grense på 20 minutt, så dei fleste opptaka var 20 minutt lange. Det vart filma om lag to timar kvar dag, det utgjør omlag 40 timar film totalt. I tillegg skreiv eg feltnotatar for å klargjere den konteksten filmane vart tekne opp i (Walsh mfl. 2007). I feltnotatane var det hovudsakleg forskarrolla, og forskaren sine tankar og kjensler knytt til deltakarane i studien som vart fokusert (Løkken 2012). I tillegg vart informasjon om vær og barnehagens dagsrytme notert.

Før-forståing

Eg har tidlegare arbeida som barnehagelærar, dette kan ha medverka til at eg i

det kvalitative arbeidet har hatt med meg nokre før-forståingar om kjønnskilnader i uteleik. Dette er ei problemstilling eg har vore bevisst på, og ein av funksjonane til feltnotatane var å reflektere over mine før-forståingar og dei vala som vart gjorde i prosessen. Eg har også inkludert andre forskarar i analysane, og slik forsøkt å unngå at mi eiga før-forståinga har vorte leiande for funna som er gjorde.

Transkripsjon og analyse

Til transkripsjon og analyse av videoane og feltnotata, brukte eg NVivo versjon 11 (Bazeley og Jackson 2013) samt penn og papir som verktøy. På grunn av at barna sine rørsler var viktige, var det avgjerande at både videoane og det transkriberte materialet vart koda. Tematisk analyse (Braun og Clarke 2006) vart brukt som inngang til analysearbeidet, og den analytiske prosessen vart gjennomført i seks fasar. I fase éin gjorde eg meg kjent med datamaterialet ved å lese feltnotatane og sjå gjennom filmene. Filmene vart også transkriberte, og idear med forslag om kva som kunne vere aktuelle tema vart notert. I fase to genererte eg tema. Det vart i denne fasen søkt etter tema som identifiserte kva potensielle rom som vart skapte, og kva rørslemoglegheiter som vaks fram i desse romma. Her vart det koda for så mange potensielle tema som mogleg. I fase tre vart det arbeidd vidare med å finne tema. I fase fire reviderte eg temaene frå fase tre. Det betyr at eg her gjekk tilbake til feltnotatane og filmene, og vurderte om dei tema som var funne reflekterte heilskapen i det empiriske materialet. Tema som representerte meir tilfeldigheiter enn mønster vart luka vekk. For å få innsikt i dei potensielle romma kunne eg truleg like gjerne ha heva fram kva moglegheitsrom som blir skapt i det som skjer sjeldan, og korleis dette skil seg frå det som skjer ofte.

Å utelate det uventa, det som gjer at barna blir kjende med delar av verda dei ikkje kjenner frå før (Merleau-Ponty 2012), gjer at studien har fokuset retta mot dei kroppslige vanane meir enn på det uventa og kreative. Dette er ei begrensing i studien. Sjølv om det i det gjentakande også vil vere element av noko uventa: "... a habit is a style of movement not fully responsive to the world at present, that is shaped by a past history of movement; in some cases we would have to conceive a habit as a movement directed toward a future world that may not even be present" (Morris 2004: 45). Undersøkinga er såleis retta mot det kreative og uventa i gjentakande rørslemønster, framfor det kreative og uventa i det som bryt med rørslemønster. I fase fem vart tema definerte, og det vart funne illustrerande namn. Den siste fasen bestod i å finne måtar å skrive ut temaene på.

Truverde og etiske omsyn

Truverdet i kvalitative studiar blir erverva gjennom analytiske prosessar, slik som datatriangulering og metodetriangulering (Twining, Heller, Nussbaum og Tsai 2017). I denne studien vart data triangulert ved at det vart gjort feltarbeid i to barnehagar, ved å inkludere fleire deltakarar og ved at feltarbeidet vart gjort både vinter og vår. Det vart i tillegg brukt to supplerande metodar: feltnotatar og observasjonar. I tillegg har fleire forskarar vore involverte i diskusjonar rundt design av studien, val av metodar og problemstillingar under feltarbeidet og i analyseprosessen. Det vart også gjennomført ein pilotstudie som hadde to målsetjingar: å tilpasse GoPro-kameraet og feltnotatane til oppgåva, og å undersøke om observasjonane fokuserte på det vesentlege for å setje lys på forskingsspørsmålet. Studien er godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD), og barna sine foreldre og

barnehagepersonalet har gitt skriftleg samtykke. Barna vart munnleg informerte om prosjektet, og at dei kunne gi meg beskjed om å stoppe filminga om dei ynskte dette.

Funn

Situasjonane som er analyserte, er aktivitetar som er leikande og styrde av barna. Barnehagepersonalet kan likevel ha vore med på leiken, men då ved at dei har starta ein aktivitet barna frivillig vart med på eller ved at dei deltok i barnas leik. Fellesnemneren for aktivitetane, er at dei tilsynelatande ikkje har nokon funksjon for barna ut over det som skjer her-og-no (Lillemyr 2014).

Analysen viser at det er nokre potensielle rom som er gjentakande, og desse kan sorterast i følgjande tema: *idrett, arbeid og familie*. Namna på dei tre temaene rommar innhaldet i aktiviteten. Under temaet *idrett* så er det ulike leikar som kan relaterast til idrett, slik som kappløp, boksetrening og fotballkamp. I temaet *arbeid* er innhaldet i leiken relatert til yrker av ulike slag. Døme kan vere å arbeide på kontor, i restaurant og på isbar. Det siste temaet viser til leikar der innhaldet kan knytast til *familien*. Dette er leikar der barna har rolle som far, mor eller barn, og der familien er utgangspunktet for handlinga.

Idrett

I dei leikane der det potensielle rommet kan knytast til idrettsverda, er det hovudsakleg gutane som tek initiativet til aktiviteten. Aktivitetane er prega av at barna beveger kroppen med store rørslar, og at rørsleane ofte er kroppsleg utfordrande. Eit eksempel på denne type aktivitet er leiken der Joachim, Howard, Sarah, Aurora, Birgitte og ei yngre jente alle er i rolla som fotballkeeper. Dei brukar gjerdet og ein opning i det store leikeapparatet som mål:

Joachim og Howard spør om Aurora, Sarah, Birgitte og ei jente på fire år vil vere med på keeperkamp. Jentene blir med. Aurora, Birgitte og den fire år gamle jenta stiller seg ved gjerdet. Sarah, Joachim og Howard stiller seg i opninga mellom to trestokkar i det store leikeapparatet. Dei to måla står mot kvarandre. Joachim startar med å sparke ballen hardt mot Aurora og Birgitte, Aurora bøyer seg roleg ned og tek ballen. Ho sparkar den roleg mot Joachim, Howard og Sarah sitt mål. Sarah går mot ballen som Aurora sparkar, men stoppar då Joachim kastar seg ned og tek den.

Det mønsteret som er skildra over, er gjentakande i observasjonen. Joachim og Howard kastar seg bestemt ned når ballen kjem. Sarah tek nokre steg mot ballen, men trekker seg og står for det meste inntil trestolpen og ser på. I det andre målet forlet Birgitte og den fire år gamle jenta ganske fort aktiviteten. Når Howard eller Joachim sparkar ballen mot Aurora sitt mål, bøyer ho seg roleg ned og prøver å ta den. Etterpå skyt ho mot deira mål ved å sparke ballen forsiktig. Sjølv om Aurora er keeper slik som gutane, skil rørsleane hennar seg frå gutane sine. Der dei som keeperar brukar kroppane sine på ein tydeleg keepermåte, beveger ho kroppen sin roleg og ikkje nødvendigvis på ein måte som er den beste for å klare å ta ballen. Når gutane skyt mot målet til Aurora, skyt dei hardt og scorar ofte mål. Medan Aurora sparkar ballen roleg, og den stoppar som oftast midt mellom dei to måla. Dette er ein aktivitet som varer ei stund, og observasjonen viser at Aurora gradvis beveger kroppen sin meir likt slik Howard og Joachim gjer. Likevel er det på ein mindre bestemt måte. Slik at når ho legg seg ned for å ta ballen, gjer ho det ved å først ta knea i bakken og så roleg strekke seg etter den.

I datamaterialet er det ikkje så mange eksempel der barnehagepersonalet tek initiativ til eller blir med på barnas leik, men når dei gjer det, ser det ut til at det engasjerer både jenter og gutar. Eit eksempel på dette er når Anne og Helen, begge barnehagepersonale, blir med på ein leik der barna spring om kapp.

Anne står på ein strek, og nokre meter i frå står Kate, Helen, Brian og ein yngre gut på ein annan strek. Strekane står mot kvarandre. Alle tre står med kroppen lett bøygd framover og ventar på at Anne skal seie klar, ferdig, gå. Når ho gjer det, spring alle tre så fort dei kan til hennar strek. Når dei kjem dit stiller dei seg på den streken Anne står på, og gjer seg klar til ny spurt.

Anne og Helen deltek i leiken på litt ulike måtar, men begge rettar merksemda og kroppen sin mot kappløpinga og barna.

Eit anna eksempel er Joachim som inviterte personalet med på fotballaktivitet. I leiken var han keeper og den av personalet som var med skulle prøve å score på han. Det starta ofte med Joachim og ein av personalet, men etter kvart engasjerte det fleire barn, både jenter og gutar, og fleire frå personalet. Nokon av dei var keeper med Joachim, medan dei andre prøvde å score mål.

Arbeid

Dei potensielle romma som kan knytast til arbeidslivet er det nokre gonger gutane som tek initiativ til og nokre gonger jentene. Skilnaden på aktiviteten om det er gutar eller jenter som tek initiativet, er at når jentene startar leiken er den oftast kroppsleg sett rolegare. Eit eksempel på ein aktivitet jentene har starta, er Isa og Kate sin restaurantleik:

Når Isa og Kate kjem til leikeplassen, går dei til kassen med leikeutstyr. Dei plukkar opp ulike ting, som bøtter, spadar, fat, koppar og skeier. Dette ber dei til leikehuset. Karl er også med på dette. Kate og Isa startar med å koste og vaske. Dei brukar ein liten feiekost for å koste, og ein målepensel til å vaske med. Karl fortset å hente ting frå leikekassen. Etterkvart startar Isa og Kate å førebu mat. Dei sit på kvar sin mjølkekasse, og lagar mat i bøtter, plastikkuggingar og skåler. Karl trekker seg etter litt ut av leiken. Jentene hentar vatn, snø og sand, som dei brukar til å lage mat med.

Å lage mat er eit gjentakande aspekt i dei leikane jentene tek initiativet til. Når dei lagar mat, skaper jentene ofte potensielle rom der dei anten arbeider i restauranten, er mor eller storesøster. Jentene er som oftast i huset og lagar mat, medan gutane, slik som Karl i restaurantleiken, går til og frå.

- Sjølv om Aurora er keeper slik som gutane, skil rørlene hennar seg frå gutane sine.

Når gutane startar leiken, er aktiviteten ofte prega av at dei brukar kroppane sine på aktive og utfordrande måtar. Eksempel på ein slik type aktivitet er når Howard, Joachim og Isak leikar at den store eføyen er eit felleskontor. Etter ei stund går dei over frå å leike at dei er på kontora sine, til at kontora deira er seter i bilen som Howard køyrer:

Howard, Joachim og Isak klatrar opp på murkanten som er på den eine sida av eføyen. Sarah klatrar opp i eføyen. Gutane går bortover murkanten og over til eføyen, "No går vi til felleskontoret" seier Howard. Gutane finn kvar sin plass

i eføyen. Sarah klatrar opp under dei... Howard går ut på ei grein, der blir han ståande. Det er hans kontor. Joachim og Isak set seg ned på kvar si grein, det er deira kontor. Etter litt tek Howard til å dumpe raskt opp og ned på greina. Han seier til Isak og Joachim at dei er i ein bil. Han lagar fart og dei sit på. Til raskare Howard dumpar, til meir intensive blir hyla og latteren til Joachim og Isak. Sarah står på ei grein litt under gutane. Ho seier at ho er redd, og spør om ikkje Howard kan slutte å dumpe så fort på greina. Howard fortset å dumpe i same farten.

Observasjonen viser at i lek som kan karakteriserast som fysisk aktiv, er det ein tendens til at gutane skaper potensielle rom som gjer at dei aukar aktivitetsnivået og dei kroppslege utfordringane. Medan jentene skaper potensielle rom der dei prøver å dempe aktivitetsnivået, og utfordringane er meir verbale enn kroppslege. Sjølv om dette er hovudtendensen, fins det unntak i datamaterialet. Georg er for eksempel ein gut som ofte lagar mat, og han dempar gjentakande gonger kroppen sin i aktivitetar der dei andre gutane aktiviserer sine.

Familie

Eit tredje tema som barna leikar ut frå, kan knytast til familien. Temaet i leiken er relatert til mor, far og barn, men desse rollefigurane kan bevege seg på ulike arenaer. Babyen kan for eksempel vere i barnehagen, det kan vere venner som leikar saman eller det kan vere mor som lagar mat heime. Både jenter og gutar tok initiativ til familieleik.

I analysane av lek som kan relaterast til familien, ser det ut til at dei potensielle rommet barnet skaper er avgjerande for korleis dei brukar kroppane sine. Det er også ein

tendens til at barna brukar kroppane sine på liknande måtar i leikar som ikkje nødvendigvis har same innhaldsmessige utgangspunkt. Slik som for eksempel Isa, ho skaper ofte eit moglegheitsrom der ho kan vere storesøster.

Det er ein tendens til at dei potensielle romma gutane skaper ikkje alltid passar med innhaldet i leiken. Ein observasjon som er illustrerande for dette, er når Isa leikar at ho lagar mat i leikehuset under det store leikeapparatet:

Isa er i leikehuset, ho latar som ho lagar mat ved å røre rundt på sand som ho har i ei bøtte. Georg og Jack, som er hunden og katten hennar, spring rundt utanfor huset. John er i huset saman med Isa, og ho seier til han at hunden og katten har rømt og at han må prøve å få tak i dei. John spring ut, han fangar Georg og tek han med tilbake til huset. Georg stikk av igjen, og John spring etter han. Etter litt kjem dei tilbake alle tre. Dei spring då etter kvarandre og småslåss. Georg tek hovudet inn vindauga i leikehuset, og spør Isa om det er greitt at dei er tigrar. Isa seier at det er greitt.

Denne episoden viser kva potensielt rom det er vanleg at gutane og jentene skaper for seg sjølve. Jenter skaper rom som kan knytast til det som stereotypisk blir relatert til det å vere kvinne: legge til rette og vise omsorg. Medan gutane skaper rom som kan knytast til det som stereotypisk blir relatert til det å vere mann: å utfordre og vere tøff. Jentene er ofte mødre eller storesøstre. Moglegheitsrommet deira er knytt til å lage mat, passe på babyar eller dyr og ordne i huset eller restauranten. Gutane er ofte fedre, storebrør eller dyr. Og moglegheitsromma deira er knytt til å vere på jobb, spele data eller vere tøffe dyr, som for ek-

sempel tigrar eller kattar som stikk av. Så sjølv om gutane tek rollar som i utgangspunktet kan bli sett som rolege, som for eksempel katt og baby, så er det ein tendens til at det potensielle rommet dei skaper gjer at dei kan bruke kroppen sin på tøffe og aktive måtar.

Ein leik som viser dette mønsteret er familieleiken som Joachim spør om Howard og Sarah vil vere med på:

Howard vil vere baby i leiken, og Sarah vil vere storesøster. Joachim vil vere far til babyen, og leverer babyen i barnehagen. Barnehagen er eit rundt bord med benkar rundt. Når Joachim går frå barnehagen seier han til Sarah, som sit på ei huske, at ho må hente babyen i barnehagen etterpå. Han fortel Sarah at han skal på jobben sin, og at han jobbar på ein fabrikk. Sarah huskar medan ho ventar på å hente babyen. Babyen klatrar rundt i barnehagen, og innimellom stikk han av... Etter ei stund hentar Sarah babyen i barnehagen. Ho tek han med til huska, og viser han korleis han kan huske.

Howard skaper eit potensielt rom der han kan vere ein litt rampete baby som prøver å stikke av frå barnehagen. Joachim sitt potensielle rom er knytt til å følgje barnet til barnehagen og å vere på jobb, og Sarah skaper eit rom der ho kan vere storesøster som hentar babyen i barnehagen og viser han korleis han kan huske.

Diskusjon

Funn delen viser at både gutar og jenter har relativt stor fridom til å bestemme kva tema dei kan leike ut frå. Det er heller i det potensielle rommet det enkelte barn skaper for seg sjølv at kjønsskilnaden kan sjåast. Jenter og gutar ser såleis ut til å leike ut frå

ulike forventningar, og dette gjer truleg at dei potensielle romma dei skaper og dei rørsleane desse fremjar følgjer ulike mønster.

Jentene dempar – gutane aktiviserer

Dei potensielle romma gutane skaper, er ofte prega av kroppsleg aktivitet og at dei brukar kroppane sine på utfordrande måtar. Jentene føl gutane sine idear for kva som skal vere innhaldet i leiken, og dei regulerer kroppane sine etter kva gutane signaliserer med sine kroppar. Men det er ein tendens til at dei skaper potensielle rom som gjer at dei brukar kroppane sine på rolegare måtar, eller trekker seg dersom gutane er tydlege og utfordrande i sine rørsler. Eit eksempel på dette er keeperkampen. I keeperkampen er Aurora med på leiken slik gutane legg opp til at den skal vere, men rørsleane hennar er meir forsiktige. Sarah på si side prøver å komme inn i aktiviteten, men det ser ut som ho trekker seg når Howard eller Joachim kastar seg raskt og bestemt ned for å ta ballen. At Aurora blir verande i leiken ser ut til å opne moglegheita for ho til å skape eit nytt potensielt rom. Eit rom der ho kan vere fotballkeeper.

Når jenter tek initiativ til leiken, er den i utgangspunktet ofte roleg. Men det er ein tendens til at gutane skaper potensielle rom som gjer at dei kan vere kroppsleg aktive. Leiken der Isa leikar at ho lagar mat i leikehuset, medan John, Georg og Jack er tigrar som leikar utanfor, er eit eksempel på dette. Det ser såleis ut til at medan jentene skaper potensielle rom som dempar ned dei kroppslege rørsleane, så skaper gutane potensielle rom som aukar rørsleane og intensiteten. Dei kjønnsmessige skilnadane i uteleik, kjem slik til uttrykk på komplekse og diskre måtar (Waller 2010). Gutane og jentene leikar innanfor eit felles tema, og det ser tilsynelatande ut som dei har same

rørslemoglegheiter. Men når aktivitetane og rørslene blir studert meir i djupna, ser ein at dei potensielle romma jenter og gutar skaper ofte gjer at dei beveger kroppane sine på noko ulike måtar. Det ser ut som både gutar og jenter tilpassar seg det innhaldet som den som leiår leiken bestemmer, men at møtet mellom dei erfaringane gutar og jenter har og det som skjer her og no, gjer at dei kontekstualiserer rommet ulikt (Melhuus 2013). I den samanheng er det viktig å framheve at det finst unntak, og i denne studien kjem kanskje unntaket tydlegast fram med Georg. Då det er fleire eksempel på at han skaper potensielle rom som gjer at han dempar kroppen sin i leik der dei andre gutane aktiviserer sin.

Tendensen er at gutane har definsjonsmakt i leikar som kan karakteriserast som fysisk aktive, medan jentene har definsjonsmakt i leikar som kan definerast som fysisk rolege. Funna støttar såleis ikkje opp om at det er nokre gutar som kontrollerer rommet (Waller 2010). Gutane skaper heller potensielle rom som gjer at dei kontrollerer nokre måtar å bruke rommet på, medan jentene skaper potensielle rom som gjer at dei kontrollerer andre måtar å bruke det på. Dei potensielle romma jentene skaper fører ofte til at dei brukar kroppane sine på rolege måtar, og kontrollerer den måten å bruke rommet på. Dette kjem til uttrykk ved at dei brukar rolege rørsler, og at det verbale språket gir framdrift. Gutane skaper ofte potensielle rom der dei brukar store og til dels intensive rørsler, og det er kommunikasjonen mellom kroppane deira som gir framdrift. Dei kontrollerer den måten å bruke rommet på.

Når personalet er aktivt med, ser det ut til at dei forstyrrar, og at gutane og jentene skaper potensielle rom som er meir likeverdige. Det er mogleg dette illustrerer frustrasjonen Winnicott (2003) skriv om, at

når personalet blir med, så opnar dei bevegelsar og delar av leikeplassen barna ikkje har inkorporert i si verd tidlegare. Møtet mellom barna og leikeplassen blir endra. Dette ser også ut til å vere gjeldande når andre barn introduserer noko nytt. Som Joachim som var ny i barnehagen, og engasjerte både personalet og andre barn til å skyte på han slik at han kunne vere fotballkeeper. Etter kvart vart det å vere fotballkeeper også potensielle rom dei andre barna skapte for seg sjølve.

Tillit og kreativitet

Det er mogleg at funna i studien fortel, at ved å vere gutar og jenter så har barna gjort ulike erfaringar og møtt ulike forventningar, og at det har påverka deira intensjonelle bogar (Merleau-Ponty 2012). Dette kan også vere avgjerande for kva situasjonar barna føler seg trygge i, og slik for kva potensielle rom dei kan skape (Winnicott 2003). Det er for eksempel mogleg at det som skjedde i keeperkampen gjorde situasjonen utrygg for Sarah, og at ho ikkje opplevde den nødvendige tilliten som gjorde ho i stand til å kreativt skape eit potensielt rom som fotballkeeper.

I det potensielle rommet gutar og jenter skaper, viser dei, i spennet mellom fantasi og verkelegheit, sine forståingar av eigne handlingsmoglegheiter. Det verkar difor som at jenter har erfart at det blir forventa at dei skal vere rolege og stille (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017), og skaper potensielle rom som høver med denne forståinga. Medan gutane har erfart at det blir forventa at dei skal vere viltre, fysiske og aktive (Eidevald 2009; Meland og Kaltvedt 2017), og skaper potensielle rom som høver med det. Noko som kan indikere at kreativiteten heng saman med dei erfarte forventningane.

Dette kan gjere at jenter og gutar finn

ulike rørslemønster meningsfulle, og at deira rørsler i møtet med leikeplassen blir ulike. Desse rørslemønster vil truleg vere avgjerande for barna sine moglegheiter til å oppdage og utvide seg sjølve. Om jenter og gitar skal få utvida sine rørslemoglegheiter, bør dei få kjenne på frustrasjon og få moglegheit til å bli trygge på delar av leikeplassen og seg sjølve som dei ikkje kjenner så godt frå før. Både ved at dei blir utfordra til å bruke delar av plassen dei ikkje pleier å bruke, og ved at dei blir utfordra til å bruke kroppane på måtar dei ikkje pleier å bruke dei på. At barna sine rørslemoglegheiter endrar seg når personalet deltek, indikerer kanskje at dei representerer den tryggleiken og frustrasjonen som er nødvendig for at barna sine rørslevanar skal bli utfordra.

Avsluttande kommentarar

Føremålet med studien, har vore å få djupe kunnskap om kva som kjenneteiknar dei potensielle romma som blir skapte når fem år gamle gitar og jenter leikar ilag på barnehagens leikeplass, og å diskutere kva rørslemoglegheiter dette gir. Studien kan difor seie noko om kva som kjenneteiknar dei potensielle romma og rørslemoglegheitene i dei to barnehagane og blant dei åtte barna som vart fokuserte i observasjonane. Kunnskapen som kjem fram, kan likevel truleg hevast opp til å fortelje noko meir generelt om kva potensielle rom det er

mogleg for gitar og jenter å skape i uteleik i barnehagen.

- Gutane skaper ofte potensielle rom der dei brukar store og til dels intensive rørsler, og det er kommunikasjonen mellom kroppane deira som gir framdrift.

Funna viser at det ikkje er store skilnader mellom kva leik gitar og jenter kan delta i. Jenter kan vere med på fysisk aktiv leik og gitar kan vere med på familieleik. Det er heller det potensielle rommet det enkelte barn skaper for seg sjølv som viser skilnader mellom jenter og gitar. Dei romma jentene skaper er ofte fysisk rolege og det er verbal kommunikasjon som gir framdrift. Medan det er ein tendens til at dei romma gutane skaper, er fysisk aktive og det er kommunikasjonen mellom kroppane som gir framdrift. Det kan såleis sjå ut som erfaringane barna har med å vere jente og å vere gut, gjer at dei potensielle romma (Winnicott 2003) og dei intensjonelle bogane (Merleau-Ponty 2012) dei har moglegheit til å skape, skil seg noko frå kvarandre. Det betyr ikkje at den eine typen rom og rørsler er betre enn den andre. Likevel gir det grunn til å stille spørsmål ved om uteleiken bidreg til at gitar og jenter møter og har moglegheit til å utvikle eit likestilt samfunn (Kunnskapsdepartementet 2017).

Referansar

- Bazeley, P. og Jackson, K. 2013. *Qualitative Data Analysis with NVivo* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Bingham, D. D., Costa, S., Hinkley, T., Shire, K. A., Clemes, S. A. og Barber, S. E. 2016. Physical activity during the early years: A systematic review of correlates and determinants. *American Journal of Preventive Medicine* 51(3): 384–402.
- Brasholt, M., Chawes, B., Kreiner-Møller, E., Vahlkvist, S., Sinding, M. og Bisgaard, H. 2013. Objective assessment of levels and patterns of physical activity in preschool children. *Pediatric Research* 74(3): 333–338.

- Braun, V. og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Washington, D.C: Joseph Henry.
- Dyment, J. E., Bell, A. C. og Lucas, A. J. 2009. The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies* 7(3): 261–276.
- Eidevald, C. 2009. *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. There are no Girl Decision-makers: Understanding Gender as a Position in Pre-school Practices*. (Doktorgradsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Faulkner, G, Mitra, R., Buliung, R., Fusco, C. og Stone, M. 2015. Children's outdoor playtime, physical activity and parental perceptions of the neighbourhood environment. *International Journal of Play* 4(1): 84–97.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. og Goodway, J. D. 2012. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (7. utg.). Boston: McGraw Hill.
- Giske, R., Tjensvoll, M., og Dyrstad, S. M. 2010. Fysisk aktivitet i barnehagen. Et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med 5-åringer. *Nordisk barnehageforskning* 3(2): 53–62.
- Greve, A. og Kristensen, K. O. 2015. Lek i det muliges rom. I: Greve, A., Pedersen, L. og Sviggum, H. G., red. *Faglighet i barnehagen*: 141–163. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. og Hesketh, K. 2008. Preschool children and physical activity a review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine* 34(5): 435–441.
- Kaarby, K. M. E. og Tandberg, C. 2017. The belief in outdoor play and learning. *Journal of European Teacher Education Network* 12: 25–36.
- Korsvold, T. 2005. *For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>.
- Lillemyr, O. F. 2014. Lek som mangfold. I: Rasmussen, T.H., red. *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår*: 13–28. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. 2012. *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Meland, A. T. og Kaltvedt, E. H. 2017. Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care* 189(1): 94–103.
- Melhuus, E. C. 2013. Utebarnehager – et sted for demokratisk praksis? *Nordisk barnehageforskning* 6: 1–18.
- Merleau-Ponty, M. 2012. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. og Barandiaran, A. 2017. Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development* 28(5): 525–540.
- Morris, D. 2004. *The Sense of Space*. New York: State University of New York Press.
- Moser, T. og Martinsen, M. T. 2010. The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 457–471.
- Mårtensson, F. 2004. *Landskapet i leken: en studie av utenomhuslek på förskolegården*. (Doktorgradsavhandling). Alnarp: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Pellegrini, A. D. og Smith, P. K. 1998. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 69: 577–598.

- Rossholt, N. 2012. *Kroppens tilblivelse i tid og rom: analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. [2012:303]. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Storli, R., og Hagen, T. L. 2010. Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 445–456.
- Sønnichsen, L.H. 2017. Det pædagogiske arbejde med børns bevægelse i daginstitutionens uderom. Om opmærksomhedspunkter i dialogen om udviklingen af en aktiv nærværende pædagogik. *Barn* 1: 41–54
- Tucker, P. 2008. The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 23(4): 547–558.
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M. og Tsai, C.C. 2017. Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education* 106: A1–A9.
- Van Manen, M. 1997. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2. utg.). London, Ont: Althouse Press.
- Waller, T. 2010. 'Let's throw that big stick on the river': an exploration of gender in the construction of shared narratives around outdoor spaces. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 527–542.
- Walsh, D., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y.-H., Chung, K. mfl. 2007. Using digital video in field-based research with children. I: J. A. Hatch, red. *Early Childhood Qualitative Research*: 43–62. New York: Routledge.
- Winnicott, D. W. 2003. *Leg og virkelighet* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ärlemalm-Hagsér, E. 2010. Gender choreography and micro structures – early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 515–525.

Lillian Pedersen er PhD-stipendiat/høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser inkluderer blant annet barns lek, læring og bevegelsesmuligheter i barnehagen. Sentrale publikasjoner er: Pedersen, L. Lek som ramme for barns identitetsdanningsprosesser: en casestudie av fire femåringer i barnehagen. I: Greve, A., Pedersen, L. og Sviggum, H.G., red. *Faglighet i barnehagen* (Fagbokforlaget 2015); Pedersen, L. Engesæter, Mari; Haukedal, Kjersti Sandnes; Hofslundsen, Hilde Christine; Fossøy, Ingrid. Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner. I: *Proceedings of FoU i praksis 2012: conference proceedings* (Akademika forlag 2013).

Lillian Pedersen, Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal, Røyrgata 6, 6856 Sogndal, Norge. E-mail: lillian.pedersen@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.

Hvordan påvirker barns deltakelse foreldremekling?

Barns deltakelse som mål og middel

Renee Thørnblad, Astrid Strandbu og Anita Salamonsen

Sammendrag

Barn deltar i økende grad i familievernkontorenes obligatoriske foreldremekling ved samlivsbrudd. Det er i dag en fagpolitisk målsetting i Norge at dette skal bli regelen snarere enn unntaket. På denne måten skal barns rett til å bli hørt innfris. I denne artikkelen undersøkes meklernes erfaringer fra meklingsprosesser der barn har deltatt. Spørsmålet som stilles er: Hva *gjør* barns deltakelse med meklingen? Oppmerksomheten er rettet mot betydningen av barns deltakelse for meklingsprosessen, aktørenes roller og meklingsens tema. Artikkelen bygger på kvalitative intervju med meklere med erfaring fra bruk av Barn i mekling-modellen (BIM). Intervjuene er analysert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse. Resultatene viser at meklerne tillegger barns deltakelse stor betydning for ulike sider ved foreldremeklingen, så som meklernes faglige tilnærming, tematikk i meklingen og fokus på foreldreskap.

How does children's participation affect child custody mediation?

Children's participation as goals and means

Abstract

In Norway, family mediation is mandatory for all separating parents with children under the age of 16. It is a public policy that all children should have the opportunity to participate in mediation processes, and the number of children participating is currently increasing. In this way children's legal right to be heard is met. This article examines the mediators' experiences from mediation processes in which children have participated. The research question is: What does children's participation do to mediation? The results build on qualitative interviews with mediators with experience from using the Children in Mediation Model (BIM). Our attention is on the impact of children's participation in the mediation process, for the roles of the actors and the themes focused in mediation. The results show that the mediators see children's participation as important in different aspects of family mediation, such as the mediators' choice of professional approach, the themes addressed in mediation and the parents' focus on parenting after divorce.

* Forfatternavnet Astrid Strandbu ble korrigert 5. august 2019.

Innledning

Barn betraktes i dag i økende grad som selvstendige rettssubjekter og medvirkende aktører og brukere. Myndighetenes mål er at barn skal gis og innta nye posisjoner i stadig flere offentlige kontekster. Barn involveres i økende grad i prosesser der det deles informasjon og tas beslutninger som påvirker deres livssituasjon. Foreldremekling ved samlivsbrudd er ett eksempel på en slik ny kontekst for barns deltakelse.

Mekling ved samlivsbrudd og skilsmisse er obligatorisk i Norge for alle med felles barn opptil 16 år. Familievernet har ansvar for gjennomføring av foreldremekling. Det juridiske utgangspunktet for involvering av barn i foreldremeklingsprosesser er deres rett til å uttale seg i saker som vedrører dem vesentlig (Lov om barn og foreldre § 31, Barnekonvensjonen artikkel 12 og Grunnloven § 104). Innenfor ulike fagområder og sektorer utvikles nå rutiner, modeller og metoder som skal sikre at denne rettigheten blir ivaretatt. På samfunnsnivå er barns økende deltakelse et *middel* som bidrar til oppfyllelse av velferdsstatens *mål* om likeverd, medborgerskap og medbestemmelse. Den sterke vektleggingen av barns posisjon som handlende aktører og selvstendige rettssubjekter inngår i en historisk kontekst der Norge har «ligget i tet» med lovgivning som skal ivareta barns velferd ved å beskytte og sikre barn en god oppvekst (Bergman m.fl. 2011: 412).

For de ulike offentlige virksomhetsområdene er det et mål i seg selv at lovens krav oppfylles ved at barn får mulighet til å uttale seg – og dermed involveres i ulike situasjoner og beslutningsprosesser. Hvilke framgangsmåter som egner seg best til å ivareta barn og deres rett til å uttale seg diskuteres innenfor ulike fagfelt. Omdreiningsspunktet for diskusjonene er gjerne

hvordan barnets beste kan ivaretas når barnets rett til både deltakelse *og* beskyttelse skal sikres praktisk og etisk. Sentrale spørsmål som reises er: Hvilke kontekster er relevante og forsvarlige å involvere barn i? Hvilken informasjon skal gis til barn, av hvem, når og hvor? Hvordan skal barns innspill forstås og håndteres, og av hvem? Barns deltakelse i foreldremeklingsprosesser aktualiserer i stor grad slike spørsmål. Barn i mekling-modellen (BIM), som meklerne i vårt materiale anvender, er en av meklingsmodellene som søker å imøtekomme disse spørsmålene.

Barn har tradisjonelt i svært liten grad vært involvert i foreldremekling. De siste årenes skjerpede fokus mot barns lovregulerte rett til å bli hørt og utvikling av BIM-modellen, har bidratt til en tydelig økning i antall involverte barn: Barn ble hørt i 4 % av meklingene i 2011 (Ådnanes m.fl. 2011), 7 % av alle meklingene i 2014, 8,4 % i 2015, 9,8 % i 2016 og 21,4 % i 2017. Det er i dag store variasjoner mellom meklingskontorene (7–57%) med hensyn til omfang av involvering av barn (Bufdir. 2015, 2016a, 2017, 2018).

Gjennom styringsdokumenter som nå stimulerer til, eller pålegger meklingsinstitusjonen økt involvering av barn (Bufdir 2016), endres rammene for meklingen. For meklingspraksisen innebærer involvering av barn en sammenkopling mellom meklingsens primære målsetting om inngåelse av avtaler mellom foreldre som ivaretar deres «barns beste» – *og* mekling som oppfyller retten barn har til å bli hørt. Barns egne ønsker om å delta i beslutningsprosesser om familieorganisering etter samlivsbrudd er relativt godt dokumentert i tidligere forskning (Berman 2018; Birnbaum og Saini 2012; Strandbu og Thørnblad 2015; Strandbu, Thørnblad og Handegård 2016). Synet på barn som er lagt til grunn i vår stu-

die er at barn er handlende subjekter i meklingskonteksten. Inspirert av Anne Solbergs arbeid (2001) spør vi ikke hva meklingen gjør med barn – men *hva barns deltakelse gjør med meklingen*. I Solbergs studie av barns situasjon på krisesentre brukte hun et aktørperspektiv hvor hun snudde den vanlige problemstillingen fra: Hva gjør volden med barn? til: Hva gjør barna med situasjonen de lever i? Gjennom denne formuleringen markeres at barn er aktive sosiale aktører – ikke ensidig priggende voksne handlinger og valg. Dette innebærer ikke at barn skal være ansvarlige, men at barn kan ha innflytelse på egen situasjon.

- *Hvilke framgangsmåter som egner seg best til å ivareta barn og deres rett til å uttale seg diskuteres innenfor ulike fagfelt.*

Denne distinksjonen kan knyttes til distinksjonen mellom *barneperspektiv* og *barns perspektiv* (Angel 2010; Halldén 2003). Med barneperspektiv menes at voksne har et fokus på barns interesser og tar hensyn til det voksne anser som bra for barn. I en meklingssammenheng vil barneperspektivet kunne ivaretas ved at foreldre setter seg i barnets sted, uttaler seg på barnets vegne – og slik inkluderer barnet indirekte. Med *barns perspektiv* menes at barnet inkluderes direkte og uttrykker egne synspunkter. I meklingslitteraturen omtales disse to perspektivene, når de praktiseres i meklingsprosesser, som henholdsvis barne-fokusert meklingsprosesser (*child focused mediation (CF)*) og barne-inkludert meklingsprosesser (*child inclusive mediation (CI)*) (McIntosh m.fl. 2007).

Artikkelens mål og problemstilling

I denne artikkelen undersøker vi hvordan barn kan påvirke foreldremekling ved sin

deltakelse sett fra meklernes perspektiver, det være seg tematikk som bringes opp, stemningen og relasjonene i meklingsprosessen, men også de ulike aktørenes roller. Problemstillingen forutsetter en aktørforståelse der aktørene på ulike måter medvirker, blir påvirket og påvirker de sosiale sammenhengene de inngår i. Vi betrakter barn som deltakende aktører i sosialt konstruerte, kulturelt og historisk situerte barndommer i tråd med barndomssosiologiens forståelse (James m.fl. 1999; James og James 2004). BIM-modellen som meklingsprosesser i vårt materiale baserer seg på, kan kategoriseres som barne-inkludert meklingsprosesser.

Barns beste og barns rett til å bli hørt i foreldremekling

Ivaretagelse av barnets beste er et grunnleggende prinsipp for foreldremekling om forhold som foreldreansvar, barnets bosted og samværsrett. Innholdet i begrepet «barnets beste» kan betraktes som fleksibelt i den forstand at vurderinger vil være kontekstuelle, kulturelle, historiske og geografiske situert (Haugli 2004). I en rettsdogmatisk analyse av om meklingsordningen i tilstrekkelig grad ivaretok barns rett til å bli hørt, heter det at barns rett til å bli hørt er blant de viktigste rettighetene i Barnekonvensjonen (Barlund 2015: 82–83). Retten å bli hørt og barns posisjon som rettssubjekt, gir barn mulighet til å ha aktiv innflytelse på beslutninger som angår dem selv. Ifølge Nylund (2019) skiller norsk lov ikke mellom representasjon av barnets beste og at barn blir hørt. Gjennom å rettighetsfeste barns rett til å bli hørt, fastslås en antakelse om at dette generelt er til barns beste. I gjennomføring av foreldremekling er det imidlertid det enkelte, individuelle barns beste som skal vurderes.

Barnets beste og høring av barn i mekling som mål og som middel

Høring av barn innen juridiske rammer, kan som hos Barlund (2015) betraktes som et mål i seg selv, eller som hos Haugen og Rantalaiho (2010) som et middel, for eksempel i meklerens arbeid med foreldrekonflikter. En bekymring som løftes frem av Haugen og Rantalaiho er knyttet til forståelsen av innholdet i begrepet «barnets beste». Som allerede nevnt over defineres barnets beste ofte av voksne i en «voksen» setting. Foreldrene seg imellom kan ha svært ulik forståelse av hva som er barnets beste, og foreldrenes fokus og perspektiv kan også være et annet enn barnets. Haugen (2007) finner blant annet at barns opplevelse av en skilsmisse og etableringen av nye familieformer kan variere fra foreldrenes. Barn kan dermed bringe inn andre temaer eller ha andre agendaer enn foreldre. Ifølge Nordhelle (2007) har foreldre i konflikt vansker med å skille egne behov og ønsker fra barnas behov. Haugen og Rantalaiho (2010: 8) mener at å involvere barn kan være «et godt middel for å flytte fokuset fra foreldrekonflikten til barnets situasjon, og at dette kan føre til bevegelse i positiv retning». Selv om meklere kan oppleve det som utfordrende å legge til rette for høring av barn ved konflikter mellom foreldrene, legger Haugen og Rantalaiho (2010) vekt på den bevegelse involvering av barn i forbindelse med mekling kan føre til. Allerede i 1989 beskrev Bob Simpson at meklere erfarte at barn som deltok i beslutningsprosesser hadde ulike funksjoner som informasjonsmottakere, grensesettere for foreldre i åpen konflikt, og at barn bekreftet/avviste foreldrenes beslutninger og bidro til at foreldrene holdt fokus på resultat og ikke på konflikter. I vår studie har vi ønsket å se på hvordan meklere erfarer at barns involvering i foreldremeklingsprosesser utspiller seg i dagens meklingspraksis.

Teoretisk tilnærming: Obligatorisk foreldremekling som offentlig involvering i privatlivet

Obligatorisk mekling for foreldre som skiller seg, markerer velferdsstatens medansvar for barns velferd etter foreldrenes skilsmisse. Foreldremekling er å betrakte som mekling om foreldreskapet og familielivets organisering etter skilsmisse eller samlivsbrudd. Gjennom foreldremeklingen involverer det offentlige seg i forhold som vanligvis betraktes som private anliggender. Vi gjør bruk av Goffmans (1992) terminologi for å analysere meklingskonteksten, dens rammer og roller og hvordan barns deltakelse utspiller seg. Dette kan karakteriseres som en interaksjonistisk tilnærming fordi dette representerer et relasjonelt perspektiv der avgjørelser skapes i samhandling. Goffmans teatermetafor kan benyttes for å vise hvordan sosial samhandling foregår på arenaer eller «scener» der ulike rammer og roller gjør seg gjeldende.

- Vi plasserer oss dermed vitenskaps-teoretisk innenfor et konstruktivistisk-interaksjonistisk perspektiv.

Begrepsparet *backstage* og *frontstage* benyttes i denne sammenhengen for å illustrere forholdet – eller skillet – mellom sosial handling på offentlige arenaer og i privatlivet. Handlinger *backstage*, dvs. i det private, kan holdes skjult og er ikke ment å skulle eksponeres – til forskjell fra offentlige arenaer der handlinger vises fram eller synliggjøres for omverdenen. Utfra dette perspektivet mener vi at foreldremekling kan betraktes som en «frontstage» arena i den forstand at familievernet er en offentlig institusjon som forvalter lover og retningslinjer og der meklernes og foreldrenes roller er knyttet til gitte forskrifter for virk-

somheten. Dette definerer situasjonen og setter rammen (*the frame*) for samhandlingen i denne konteksten. Tematikken som løftes fram i meklingsprosesser tilhører imidlertid langt på vei privatlivets uformelle «backstage». Eksempler på backstage-tema som gjerne drøftes i forbindelse med mekling, er relasjoner mellom barn og foreldre og andre familiemedlemmer, organisering av hverdagen, privatøkonomi og familietradisjoner. Når barn som nye aktører inntar en «scene», som her meklingsarenaen, vil dette kunne påvirke eller endre roller og samspillet mellom aktørene. I denne artikkelen undersøker vi blant annet hvordan disse endringene kan utspilles – sett fra meklernes perspektiv.

Utvalg og metodologi

Denne studien er basert på individuelle kvalitative intervju fra forskningsprosjektet Høring av barn i mekling (HBIM) ved Regionalt kompetansesenter for barn og unge nord (RKBU nord), UiT Norges arktiske universitet. Intervju med 12 meklere ved fire familievernkontor i to regioner ble gjennomført i 2014. Utvalget består av meklere som har gjennomført mekling etter meklingsmodellen Barn i mekling (BIM). Familiene som deltok i disse meklingsene er familier som takket ja til denne meklingsformen uten noen seleksjon, som for eksempel problembelastning, konfliktnivå, barnas alder eller meklingstype (brudd og ekteskapsmekling). Omfanget av meklernes erfaringer med BIM-modellen varierte fra 4 til 32 meklinger. Samlet hadde de 12 meklerne gjennomført 148 meklinger etter BIM-modellen. Meklernes yrkeserfaring fra meklervirksomhet strakk seg fra 2,5 til 20 år. De fleste intervjuede er psykologer, der nest sosionomer og barnevernspedagoger og en pedagog. Det ble gjort lydopptak av

intervjuene som deretter ble transkribert. Flertallet av meklerne som deltok i intervjuene hadde selv valgt å benytte BIM-modellen. Dette indikerer at de i overveiende grad var positive til å involvere barn eller til å prøve ut modeller der barn deltar i meklingsprosessen. Erfaringer fra meklere med en mer kritisk holdning til barns deltakelse vil kunne gi andre framstillinger.

Intervjuene var åpne i den forstand at det ble stilt åpne spørsmål om meklernes erfaringer. Undersøkelsen var likevel semistrukturert, ved at det ble brukt en felles intervjuguide. Ved intervjuets slutt sjekket intervjuer at intervjuet hadde tatt for seg hovedtema og hjelpespørsmål fra guiden (Kvale 1996). Hovedtema i intervjuene var: arbeidsprosess etter BIM-modellen, tematikk i meklingen, meklerrollen, barns deltakelse, foreldres deltakelse og særlige utfordringer i foreldremekling.

Kvalitative intervju vektlegger deltakeres erfaring og mening, og brukes gjerne i eksplorative studier som denne studien. En kvalitativ metodologi ble valgt fordi vi utforsket en problemstilling som det finnes lite tilgjengelig kunnskap om fra tidligere. Vi forstår kvalitative forskningsintervju som interaksjonistiske og refleksive prosesser, som foregår i og påvirkes av sosiale og kulturelle kontekster. Vi plasserer oss dermed vitenskapsteoretisk innenfor et konstruktivistisk-interaksjonistisk perspektiv. Intervjumaterialet anses som sosialt konstruert, og basert på samhandlingen mellom forsker og deltaker (Denzin og Lincoln 2003; Kvale 1996; Järvinen og Mik-Meyer 2005). Mishler og Mishler (2009: 65) beskriver dette som at begge parter “*strive to arrive at meanings together that both can understand*”.

I gjennomlesningene av intervjutekstene ble tematikk og meningsmønstre systematisert av hver medforfatter og deretter i diskusjon medforfatterne imellom. Sær-

trekk og meningsmønstre i intervjumaterialet trer fram som resultat av vår tolkning. I dette analysearbeidet har vi ikke kategorisert eller «navnsatt» mønster eller kategorier av erfaringer eller synspunkter, men presenterer særtrekk som framkom innenfor de ulike temaene i intervjuene. Dette kan beskrives som en empirinær presentasjon basert på innholdsanalyse. Hensikten er å frambringe meklernes erfaringer fra en relativt tidlig fase i ny praksisutvikling. Fokuset er rettet mot hvordan barns aktive deltakelse gjennom sin tilstedeværelse og ved selv å uttrykke sine ønsker og synspunkter, innvirker på meklingsprosessen. Dette innebærer at vi i analysearbeidet har hatt oppmerksomhet rettet mot hvordan mekleren vurderer barns deltakelse og barns påvirkning på meklingen. Gjennom tolkningen av meklernes erfaring ble det klart at deler av Erving Goffmans begrepsapparat var relevant for analysen av dette materialet. Tolkning- og analysearbeidet kan således ses som en induktiv-abduktiv prosess, det vil si veksling mellom det empiriske materialet og teoretiske begreper.

Meklingsmodellen Barn i mekling

Intervjumaterialet er som nevnt innhentet fra foreldremekling gjennomført etter Barn i mekling-modellen (BIM). BIM-modellen benyttes i forbindelse med bruddmeklinger og barnelovsmeklinger, og har til hensikt å sikre at barn blir hørt i forbindelse med mekling. Det legges vekt på at barnets perspektiv skal inngå i foreldremeklingen. På samme tid markeres skillet mellom barn og foreldres ansvarsforhold ved at barn ikke deltar direkte i meklingen mellom foreldrene.

Mekling etter BIM-modellen starter med at mekleren har et kort informasjonsmøte

med foreldre og barn om hva mekling er, hvordan dette gjennomføres etter BIM-modellen, og formålet med barnets deltakelse. Foreldrene forlater så rommet. Mekleren gjennomfører deretter en samtale med barnet der blant annet informasjonen om mekling gjentas. Dersom det er flere søsken og de ønsker en felles samtale snakker mekler med barna samtidig. Barnesamtalen er strukturert etter følgende tre spørsmål; Hvordan har du det? Hva skjer/har skjedd? Har du noe du vil si til dine foreldre? Det barnet ønsker at mekleren skal videreforme til foreldrene formuleres skriftlig og omtales som *barnets budskap*. Samtalen avsluttes og barnet forlater rommet. Deretter starter foreldremeklingen med at mekleren leser opp barnets budskap for foreldrene. Barnet kommer inn i møterommet når meklingen mellom foreldrene er avsluttet og får informasjon om hva foreldrene har besluttet. Eventuelt får barnet informasjon om at avtalen ikke er ferdig og at foreldrene skal tilbake til mekleren. Foreldre og barn inviteres til en evalueringsamtale etter et halvt år, som gjennomføres etter samme struktur (Bufetat 2016). BIM-modellen inneholder altså både individuelle samtaler med barn, egen mekling med foreldrene og fellessamtaler med foreldre og barn.

Resultat

Barns deltakelse og betydning for meklingsprosessen

Mange av de intervjuede meklerne beskrev involvering av barn i mekling som en positiv vending i gjennomføring av foreldremeklingsarbeid. Disse ga uttrykk for misnøye knyttet til sin tidligere praksis med en meklingsform som ikke involverte barn direkte. Etter deres syn bar deres tidligere meklingspraksis i for stor grad preg av informasjon til foreldre om rettigheter

og formaliteter knyttet til skilsmisse/samboeroppløsning. Slik meklerne beskrev det kan dette forstås som at involvering av barn bidrar til å endre situasjonsrammen (eller *the frame*, [Goffman 1992]) for foreldremeklingen. Involvering av barn i prosessen gir slik meklerne så det mening og utfordringer hvor de i større grad kan praktisere sin faglige kompetanse:

(M10) «Altså jeg syns – det har jo økt min trivsel i mekling. Jeg føler at det har blitt en mye mer meningsfull jobb, rett og slett. Ikke sant – hvor jeg kan bruke det jeg har av kunnskap og terapeutiske ferdigheter» ... «Mens jeg syns mye av den meklingen uten barnet, det var – ofte var det rett og slett pro forma.»

Flere av meklerne erfarte også at både de selv og særlig foreldrene berøres følelsesmessig på en annen måte når barn er direkte involvert og når barnas budskap presenteres for foreldrene i meklingen:

(M 12) «Jeg blir mer berørt – jeg berøres mer, og jeg – da er du levende til stede faglig altså» ... «Det er – det er ganske sterkt, egentlig, sånn hvis du kjenner etter.»

(M 16) «Jeg tror jo det er noe av det som har skapt engasjementet mitt for å ha med barn – det er jo at jeg har sett at ... barnas budskap, eller det barna formidler til oss – og det kan jo være store variasjoner i hva det er, men at det har hatt en sånn sterk virkning på foreldrene da, i form av at foreldrene da plutselig blir på en måte berørt, det er egentlig det jeg syns jeg ser – de blir berørt av det barna opplever og det barna sier. Og det gjør jo også plutselig noe med ... klimaet mellom foreldrene. Sånn at om man kla-

rer å få til det, så får man plutselig et litt annet klima. Da hender det at samtalen og avtalene – at det tar en litt annen vri da, eller at man på en måte kommer over noen sånne konflikttemaer.»

Barnas tilstedeværelse i prosessen kan ifølge meklerne i studien påvirke stemningen i meklingsprosessen positivt og lette meklerens oppgaver og holde foreldreskap i sentrum for meklingsfokus:

(M4) «Den ene tingen som har overraska meg, det er den mildheten som barn tar med seg inn. Enten – er det fordi at jeg syns det er kjekt å snakke med barn, men også at de tar med seg inn i rommet en mildhet og – hva skal jeg si? ... som gjør at jeg får en større forståelse som mekler for hvem – hvordan denne familien er skrudd sammen. Og i de sakene jeg før strevde mye med i forhold til høy konflikt, så skaper barnet en mildhet – foreldrene blir annerledes med og uten barna til stede.» ... «Fokuset som foreldrene har på egne behov – med å skulle ta den andre – eller skulle straffe den andre parten, at den andre gikk osv., den mildnes. Fokuset blir mye mer naturlig retta på foreldrerollen og det å være i foreldreskapet, kontra å være forlatt eller i en bitter skilsmissestrid.»

På den andre siden viste meklerne at det også er eksempler på at foreldremeklingen kan kompliseres gjennom barns budskap, noe som ikke nødvendigvis er negativt, men gir andre utfordringer for mekleren og kan gi ulike utfall:

(M16) «... det som på en måte kanskje er litt vanskelig for foreldrene å ta imot da, fordi man tenker – sitter med litt andre forventninger da, at barna på en måte

skal løse avtalen for dem. Men de gjør ikke det. De gjør det heller litt mer komplisert ... jeg tenker at det er bra. Men det kan også gjøre at det bli starta en konflikt – en mekling som kanskje skulle gå greit, det blir en konflikt fordi barnets budskap kommer på akkord med det man som foreldre har tenkt man skulle klare å trumfe igjennom.»

(M18) «Så det (at barna er med) tror jeg absolutt har en kjempeeffekt. Og så har det en effekt at – de vet at de (foreldrene) må stå til rette for det de kommer frem til, for at vi skal ha – bringe inn barna tilbake i rommet, og da skal vi gi en tilbagemelding, uansett – uansett konfliktnivå og uansett om vi ikke har kommet fram til en avtale.»

Flere nevnte at tematikken som tas opp i meklingen påvirkes av barns deltakelse. Noen temaer viker plass til fordel for andre. For eksempel kan økonomi og formaliteter få mindre plass og «hverdagstema» får større plass:

(M20) «Tilfeldig eller ikke – jeg kan ikke si at det er fordi at barna er der, men det har vært mindre snakk om økonomi, det har det.»

(M16) «Jeg tror vel på at hverdagstemaene kanskje får litt mer plass. Hvordan håndtere hverdagen, liksom ... jeg syns jo noen ganger vi bruker mye tid på særlig jul og feriene og sånn. Men nå blir vi på en måte litt tvunget til å bruke mer tid på hverdagen. ... jeg tenker det er flest hverdager da ... det er jo i hverdagen man skal fungere.»

(M15) «Og noen ganger så er det bra at – kanskje økonomi og NAV og sånn på en

måte blir skjøvet til side, men det ligger under og styrer en del av det foreldrene gjør. Og hvis det ikke kommer til overflaten, så tenker jeg at det er problematisk også.»

(M9) «Ja ... Og at uten å ha barn med i mekling så kan vi bli sittende og deale med foreldrekonflikten på en sånn måte at barnet blir litt ... litt for lite til stede, ikke sant.» ... «Jeg tenker bare at vektinga blir annerledes ... Og sunnere og mer riktig ... Fordi det handler ikke bare om de voksne ... Barna er jo der, de og, så jeg syns vektinga blir mer riktig.»

Barnas budskap påvirker hva det snakkes om i meklingen. For enkelte meklere påvirket vissheten om at barna skal inn igjen etter at meklingen er avsluttet også hva mekler fokuserte mot i meklingen mellom foreldrene. En av meklerne sa også at han/hun kan nedtone temaer i meklingstimen som antas å bli vanskelige å følge opp i det påfølgende møtet med barna til stede.

(M 20) «... Jeg har nok veldig fokus på barna, jeg vil på en måte – jo, jeg toner kanskje ned de tingene, de spørsmålene som kan føre til at det blir litt touchy og vanskelig og sånn, for at jeg tenker nettopp på at ungene skal komme inn igjen.»

Andre la vekt på at barns deltakelse bidrar til større åpenhet og gir mekleren mulighet til å få et mer helhetlig bilde av familien og situasjonen rundt skilsmissen og reorganiseringen av familien.

(M16) «Altså jeg fikk et mye mer helhetsbilde av hva ungene sto i enn om jeg ikke hadde snakket med ungene da. For jeg vet ikke om foreldrene hadde vært like åpne på ungenes situasjon.»

Meklerne beskrev at barns uttalelser kan utfordre både foreldre og meklere på ulikt vis. Barna kan uttrykke seg om sin opplevelse av skilsmissen, om tanker, følelser og reaksjoner som ikke har vært kjent for foreldrene. Eller de kan bringe inn informasjon, synspunkter og ønsker som ikke harmonerer med foreldrenes.

(M15) «Det er jo veldig stor variasjon, avhengig av hva barnet sier, og i forhold til om foreldrene er enig med barnet. Ikke sant, hvis barnet sier det foreldrene regner med at barnet skal si, eller det foreldrene også mener eller ... allerede har oppfattet ... så har det jo en eller annen sann – vi kan si en sann styrkende effekt. Jeg har ikke akkurat noe begrep på det nå. Men da er det i hvert fall ikke noe problematisk i det, på en måte. Altså da – hva skjer med foreldrenes rolle da? De blir – det virker jo på en måte – forsterkende, tror jeg, på forelderrollen. At de forstår barnet sitt – eller hvis det er i en konflikt, og barnet uttrykker noe som på en måte er – hvor de er enig med den ene men ikke med den andre, – så styrker det jo den forelderens tro på at den har rett eller. – Mens hvis du tenker det motsatte da, at barnet uttrykker noe som er – sier at de f.eks. ikke vil – de vil ha mindre samvær eller ... ikke kontakt med en av foreldrene, så tenker jeg at foreldrene blir veldig maktesløse.»

(M1) «Det kan være litt tøft for meg, for det er ganske tøffe tilbakemeldinger innimellom fra barna – Det er tøft å si det. Så tenker jeg: Nå må jeg bare si det med en gang. Og det er jo direkte til de voksne.»

(M16) «Og det er jo det vi ser litt, tenker jeg – at foreldrene – altså det å få inn

barnestemmen ... kan være smertefullt, men det kan også på en måte være virkningsfullt i en positiv retning da.»

Som vist *gjør* barns deltakelse noe med meklingsprosessen. Meklingsprosessen utvides med flere aktører, og aktørenes roller i meklingsprosessen påvirkes. Rammen (the frame) for virksomheten endres og setter avtrykk i aktørenes roller og rolleutforming. Barns perspektiv og posisjon blir tydeligere ved at de selv får formidle sine synspunkter og ønsker for den nye familiesituasjonen. Meklerne som ble intervjuet ga i all hovedsak uttrykk for positive erfaringer med å involvere barn i meklingsprosessen. Disse vurderingene var knyttet både til de føringene barns deltakelse hadde for tematikken som ble tatt opp i meklingsmøtet mellom foreldrene, og foreldrenes reaksjoner på barnas innspill. Slik meklerne beskrev det, gir barns deltakelse andre og mer relevante og interessante faglige utfordringer i meklingsarbeidet enn meklingsarbeid uten barn til stede. Deres faglige repertoar og skjønnsette utøvelse, og dermed deres rolleutforming, utfordres gjennom barns deltakelse.

- Ved at barna er involvert kan foreldrene få en annen innsikt i barnets tanker og reaksjoner som følger av skilsmissen.

Barn kan komme med innspill som ikke harmonerer med noen av foreldrenes ønsker eller planer – og slik fungere som en «tredje part» i forhandlingen om avtalene som skal inngås. Vi ser også at mekleren enkelte ganger utfordres av å skulle ivareta både barns rett til deltakelse og til beskyttelse, for eksempel ved at mekler nedtoner enkelte temaer av hensyn til barnet (så som økonomi og andre ifølge en mekler, «touchy» temaer).

Mekler kan på den andre siden også oppleve behov for å beskytte foreldrene mot barns ønsker eller «harde» uttalelser. Et betegnende begrep i denne sammenhengen er *inntrykkskontroll* (Goffman 1992). Med dette menes at aktørs styring av det inntrykket en ønsker at andre skal få, er sentralt i all sosial samhandling. «Å tape ansikt» kan være knyttet til at det framkommer informasjon som ikke passer til det bildet som ellers er skapt eller som man ønsker å skape. I dette tilfellet handler det om å framstå og fylle rollen som en god forelder. Det vil si en ansvarsfull forelder som kjenner barnets synspunkter og behov, og ivaretar ansvaret i tråd med gjeldende normer for barns beste. Som beskrevet av Kjøs mfl. (2015: 275) kan moderne foreldreskap karakteriseres som *barnefokusert*, hvor foreldres plikter, ikke rettigheter, defineres og hvor pliktene er tiltagende psykologisk orientert. Eksempler på dette er nettopp at foreldrene er lydhøre for barnets meninger, barnets behov settes foran foreldrenes egne behov – og at barn ikke skal involveres eller eksponeres for foreldrekonflikter. Opprettholdelse av inntrykkskontroll, dvs. å ikke tape ansikt, men framstå som en barnefokusert forelder, kan være særlig utfordrende for foreldre som er i en vanskelig situasjon eller har store konflikter i forbindelse med skilsmissen. Som vi har sett kan enkelte meklere ta hensyn til dette og velge en tilnærming i sin rolleutforming som bidrar til at foreldrene ikke taper ansikt.

Meklerne i vårt materiale valgte imidlertid oftere rollen som formidler på vegne av barna, på tross av ubehaget dette kan medføre for foreldrene – og eventuelt også meklere selv. Barnas rett til å få fram sine meninger gis i eksemplene vist fra vårt materiale, forrang framfor hensynet til foreldrene. Som tidligere beskrevet av Ask og Kjeldsen (2015: 66), ser meklere ut til å få

en tydeligere «budbringerrolle» for barn i barne-inkludert mekling.

Meklerne vurderte her at barnas opplevelser og reaksjoner i forbindelse med brudd mellom foreldrene, blir bedre «sett» av foreldrene enn dersom barna selv ikke var representert i meklingsprosessen. Ved at barna er involvert kan foreldrene få en annen innsikt i barnets tanker og reaksjoner som følger av skilsmissen. I sin tur kan dette gi foreldrene et bedre utgangspunkt for å støtte barnet i tilpasningen til den nye familiesituasjonen. Som beskrevet tidligere av Simpson (1989), kan dette hjelpe foreldrene til å skjerpe sin bevissthet og holde fokus på felles foreldreskap etter bruddet. Også Goldson (2006), som har studert barns deltakelse i mekling i New Zealand, har sett at foreldrenes oppmerksomhet knyttet til samarbeid for barnets beste, økte ved barns deltakelse. Ask og Kjeldsen (2015) har gjennomgått internasjonal forskning om kvaliteter ved barnefokusert og barne-inkludert mekling. Svakheter ved tilgjengelige studier påpekes, men de konkluderer i tråd med Simpson (1989) og Goldson (2006) likevel med at:

Resultatene indikerer at CI modellen (child inclusive) er relatert til flere/sterkere positive utfall enn CF modellen (child focused). Barns aktive deltakelse påvirket foreldrenes samspill, styrket foreldrealliansen, reduserte bebreidelser og konfliktutspill, forbedret relasjoner mellom barn og foreldre, førte til utviklingsmessig sensitive samværsordninger og mer varige løsninger som familiemedlemmene var mer tilfreds med, sammenlignet med familier i CF modellen (2015: 64).

Vi argumenterer basert på denne studien og annen relevant forskning at barns delta-

kelse i mekling kan fungere som «middel» i den forstand at deres deltakelse både bidrar til meklernes og foreldrenes forming av skilt foreldreskap.

I gjennomføring av BIM-modellen deltar barn ikke i selve meklingsmøtet mellom foreldrene. Vi ser likevel at de får innflytelse på hvordan meklingsmøtet mellom foreldrene forløper. Slik meklerne i studien beskrev det, kan barn påvirke hvilke temaer som adresseres i foreldrenes meklingsmøte. Medvirkning skjer ved at barn i tillegg til å være «informanter», kan endre eller definere «dagsorden», påvirke stemningen, bidra til å dempe konflikter eller i noen tilfeller bidra til å øke konfliktnivået. Barnas aktørskap kan med andre ord gi direkte og indirekte innflytelse på gjennomføring av meklingen. Med Goffmans begrepsapparat ser vi at hverken regi eller dramaturgi i meklingen er upåvirket av barns aktørskap.

Avslutning

I denne studien av meklernes erfaringer har vi sett at foreldre kan oppleve utfordringer ved at barn involveres. Som beskrevet av James og James (2004: 23–25) kan barns aktørskap på nye arenaer gi konsekvenser som skaper behov hos voksne for styring eller kontroll. Foreldrene kontrollerer ikke på samme måte som uten å involvere barn, hvilken informasjon som tilflyter mekleren. På denne måten kan man si at mekleren kan komme mer «backstage», – lenger inn i privatlivet, enn hva foreldre kan ha interesse av. Barns valgmuligheter og innflytelse i prosessen kan bidra til usikkerhet hos foreldrene eller rokke ved deres rolle som foresatt og deres foreldreautoritet med hensyn til de beslutninger som skal fattes blant annet for barnets framtidig bosted og for foreldresamarbeid.

I meklingen skal foreldrene drøfte – og

selv avgjøre – hva som er til deres eget barns beste. I en artikkel av Kjøs, Madsen og Tjersland (2015: 571–579) beskriver de hvordan det i mekling kan oppstå konkurranse mellom foreldrene om definisjonen av deres «barns beste». Slik kamp utfoldes både gjennom foreldrenes framstilling av deres eget barns behov, generell kunnskap om barns behov og deres vurdering av hvorvidt barnets behov ivaretas av den andre forelderens. Gjennom barns innspill i meklingsprosessen om egne ønsker og vurderinger, er barn aktører som kan influere på «konkurransen» mellom foreldrene om defineringen av barnets beste. Dette kan skje ved at barnas ønsker og meninger tas inn i, eller legges til forelderens egne argumentasjoner for barnets behov, og hvordan behovene best kan imøtekommes av en selv eller den andre forelderens. Sett gjennom Goffmans begrepsmetaforer kan man si at barn i slike situasjoner kan bli både medspiller eller motspiller for foreldre. Barnas deltakelse kan således komme til å bli et middel i foreldres dragkamp.

BIM-modellen har en klar struktur som rammer inn og bidrar til å definere situasjonsforståelsen som ligger til grunn for interaksjonen og gjennomføring av meklingsprosessen. Som vi har sett kan meklernes skjønn likevel gi variasjoner i deres faglige tilnærming, for eksempel ved at fasiliterende og evaluerende elementer gis ulik vekt i gjennomføring av meklingen. Meklerens oppgave er å hjelpe foreldrene til å komme fram til bosteds- og samværsavtaler og praktiske løsninger som best mulig ivaretar barnets beste. Gjennom barns deltakelse tydeliggjøres barnet og dets beste som meklingsens primære fokus. Barnets deltakelse i prosessen ser ut til å hjelpe mekleren til å holde et barnesentrert fokus i meklingsmøtet mellom foreldrene. Høring av barn i denne konteksten er derfor både,

som beskrevet av Barlund (2015) et mål i seg selv, og kan som hos Haugen og Rantalaiho (2010) være et middel i meklerens gjennomføring av foreldremekling.

Som vi har vist *gjør* barns deltakelse ut fra erfaringene til meklerne i denne studien noe med foreldremeklingen på flere nivåer: på rammene for meklerinstitusjonens virksomhet, på aktørenes roller, på fokus og tematisk innhold og stemning i foreldremeklingen. I foreldremekling

sett som arena for utforming av skilt foreldreskap og det enkelte «barns beste», er barn som deltar dermed å betrakte som en av flere aktører som har innflytelse. Det kan hevdes at involvering av barn i foreldremekling ikke bare realiserer barns rett til å bli hørt, men bidrar til å forsterke det barnefokusede foreldreskapet og fokuset på det individuelle «barnets beste» i denne konteksten.

Litteratur

- Ask, H., Kjeldsen, A. 2015. *Samtaler med barn*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Barlund, T. 2015. Barnets deltakelse i meklinger på familievernkontoret. *Kritisk juss*: 64–86.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 2016. *Opptrappingsplan for samtaler med barn i mekling*.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 2015. Årsrapport 2014.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 2016a. Årsrapport 2015.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 2017. Årsrapport 2016.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 2018. Årsrapport 2017.
- Bergman, H., Eriksson, M. og Klinth, R. 2011. *Föräldraskapets politik: från 1900- till 2000-tal*, Stockholm: Dialogos.
- Berman, R. 2018. Children's influence on dual residence arrangements: Exploring decision-making practices. *Children and Youth Services Review*.
- Birnbaum, R. og Saini, M. 2012. A qualitative synthesis of children's participation in custody disputes. *Research on Social Work Practice* 22: 400–409.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. 2003. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Goffman, E. 1992. *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax.
- Goldson, J. 2006. *Hello, I'm a Voice, Let Me Talk: Child-Inclusive Mediation in Family Separation*. Families Commission.
- Haugen, G. 2007. *Divorce and Post-Divorce Family Practice: the Perspective of Children and Young People*. Doctoral theses at NTNU, 58.
- Haugen, G. M. D. og Rantalaiho, M. 2010. *Barns rettigheter i mekling ved separasjon og samlivsbrudd*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugli, T. 2004. Til barnets beste. Familiebilder – familiemønstre i endring. *Kirke og kultur* 108: 345–360.
- James, A. og James, A. L. 2004. *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Palgrave Macmillan Basingstoke.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. 1999. *Den teoretiske barndom (Theorizing childhood)*, København: Gyldendal.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. 2005. *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: interview, observasjoner og dokumenter*. København: Reitzel.

- Kjøs, P., Madsen, O. og Tjersland, O. 2015. «Barnets beste» ved samlivsbrudd. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 52: 570–579.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mcintosh, J. E., Wells, Y. D. og Long, C. M. 2007. Child-focused and child-inclusive family law dispute resolution: One year findings from a prospective study of outcomes. *Journal of Family Studies* 13: 8–25.
- Mishler, E. G. og Mishler, E. G. 2009. *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, Cambridge: Harvard University Press.
- Nordhelle, G. 2007. *Mekling: 2: Sentrale temaer i konflikthåndtering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nylund, A. 2019. Children's right to participate in decision-making in Norway: Paternalism and autonomy. I: Bendiksen, L., Haugli, T., Nylund, A. og Sigurdson, R., red. *Children's Constitutional Rights in the Nordic Countries*. Under utgivelse.
- Simpson, B. 1989. Giving children a voice in divorce: The role of family conciliation. *Children & Society* 3: 261–274.
- Solberg, A. 2001. *Fokus på unge brukere på krisesenter*. Oslo, Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Strandbu, A. og Thørnblad, R. 2015. Hva står på spill? – Barns deltakelse og budskap i mekling. *Fokus på familien*: 271–291.
- Strandbu, A., Thørnblad, R. og Handegård, B. H. 2016. Involvering av barn i foreldremekling – Barns erfaringer fra meklinger ved varierende konfliktnivå og problembelastning. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål*: 360–385.
- Ådnanes, M., Haugen, G. M. D., Jensberg, H., Rantalaiho, M. og Husum, T. L. 2011. *Evaluering av mekling etter ekteskapslov og barnelov*. Rapport. NTNU, SINTEF.

Renee Thørnblad er professor ved RKBU Nord, UiTog har doktorgrad i sosiologi. Hennes forskningsfelt er barnevern og familievern. Hennes siste publikasjon er: Thørnblad, R. og Strandbu, A. 2018. The involvement of children in the process of mandatory family mediation. I: A. Nylund, K. Ervasti og L. Adrian, red. *Nordic Mediation Research* (Springer).

Renee Thørnblad, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – psykisk helse og barnevern (RKBU Nord), Det helsevitenskapelige fakultet, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø, Norge. E-mail: renee.thornblad@uit.no

Astrid Strandbu er professor i pedagogikk og arbeider ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved UiT. Strandbu har de siste 15 årene interessert seg for operasjonalisering av barns rett til deltakelse i ulike kontekster og instanser. Hun har blant annet skrevet boken *Barns deltakelse – hverdagslige og vanskelige beslutninger* (Universitetsforlaget 2011).

Astrid Strandbu, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø, Norge. E-mail: astrid.strandbu@uit.no

Anita Salamonsen er førsteamanuensis ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Nord, UiT. Salamonsen har doktorgrad i medisinsk sosiologi, og har brukervedvirkning i barnevern og psykisk helseomsorg for barn og unge, kultursensitive offentlige tjenester, pasientforløp, kommunikasjon og risiko som sentrale forskningsområder.

Anita Salamonsen, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – psykisk helse og barnevern (RKBU Nord), Det helsevitenskapelige fakultet, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø, Norge. E-mail: anita.salamonsen@uit.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.

Studying intergenerational processes in 21st century rural African societies¹

Douglas Tendai Phiri

Abstract

This paper illustrates the impact of political economy on young people's life courses and intergenerational processes in rural Africa. Rapid transformations and social changes in rural Africa often as a result of political economy contributes to the increasing malleability of rural contexts and tensions across the life courses of children and youth. The temporality and spatiality of globalisation are illustrated using the neo-liberal policies in the Economic Structural Adjustments Programmes (ESAPs) and the global educational policies in the Millenium Development Goals (MDGs). The paper discusses the epistemological and methodological implications of political economy in rural African societies including approaches that capture complex interpenetrating factors contributing towards "constructions of young lives", "contexts and identities" and "agency and social responsibilities".

Introduction

In rural Africa, interruptions and uncertainties on young people's life courses as a result of impact of social changes on institutions and practices is little discussed in literature. Young people's everyday lives and life prospects mirror the increasing malleability of rural contexts themselves due to global political economy. Political economic policies often shaped from outside of the rural contexts have considerable impact on the rural social practices and relations. This paper illustrates the argument that rural political economy, through effects of Economic Structural Adjustment Programmes (ESAPs) and the global education goals, critically contributes to the malleability of rural Africa and creates tensions across life courses of the rural children and youths.

During 1995–2013, Sub-Saharan Africa (SSA) had a steady economic growth at

about 4.5 percent in Gross Domestic Product (GDP) per capita per year. The share of people living on less than \$1.90 a day declined from 54 percent in 1990 to 41 percent in 2013 (in 2011 international purchasing power parity PPP) (Barett et al. 2017: 2). Despite the progress, extreme poverty remains high, having increased from 276 million to 389 million, an increase of more than 100 million extreme poor (Barett et al. 2017: 2). Poverty has been partly driven by continuing high population growth, about 2.7 percent per year during 1990–2013. The majority of the poor, an estimated 82 percent, are living in rural areas mainly earning their income in agriculture. The above statistics makes what happens in agriculture, and in rural contexts of Africa, particularly important for poverty reduction policies. Rural Africa has therefore been a target of several development and structural transformation programmes.

Rural Africa has the contextual capacity to shape the everyday lives of not only young people, but also their intra- as well as intergenerational relations. Opportunities and constraints in rural Africa have the power of place to shape, in complex intersecting ways, the lives of residents (Punch 2007). Characteristically, rural communities usually have limited economic or political endowments when compared with urban areas with often relatively limited resources and basic services. In often isolated and remote regions, smallholder households focusing on subsistence agricultural livelihoods are the productive and economic units mainly relying on the labour of household members, young and old. Formal education, health and opportunities for waged employment as well as electricity and safe drinking water are either limited or distant. As a result, rural African communities experience double marginalization both at national and global scale (Abebe and Kjørholt 2013), assuming a relatively fragile position in relation to the national and global economy.

Intergenerational processes are understood to involve the complex ways in which political economic processes intersect with rural sociocultural processes and practices, reconfiguring intergenerational relations, pathways to adulthood, social constructions of personhood, livelihood transitions and collective values of reciprocity and interdependence. It involves locating children's place in the tensions involved in the rural sociocultural, livelihoods and political economy, as children 'come to embody the crisis of social reproduction, and at the same time become actors who bear the responsibility of meeting the challenge of social responsibility' (Huijsman et al., in Abebe 2016: 23). Social reproduction broadly involves practices and social relations that maintain and

reproduce particular relations of production in particular social locations (Katz 2004)

Therefore, understanding these impacts involve exploring rural context. The social, cultural and economic ways of lives and how they are represented. The paper will discuss both the substance, methodological and epistemological considerations of studying "intergenerational processes" in 21st century rural African societies. Firstly, the paper will discuss the temporality and spatiality of globalization in rural Africa. Thereafter, the paper will explore the convergence of political economy, (inter) generation and rural childhood wellbeing. In particular, two key processes of neo-liberal policies of the ESAPs and rural formal education (institutional schooling) are discussed in light of their intergenerational effects on rural young lives. The paper discusses the discourses of social modernization exemplified through increased participation in formal schooling propagated by global education goals of universal primary education in rural Africa. Finally, the paper makes a conclusive discussion of some epistemological and methodological reflections on studying intergenerational processes in rural Africa.

Temporality and spatiality of globalization and rural Africa

Whether driven by development, globalization or forces of social modernization, rural contexts are often associated with change (Woods 2011), which affects rural life at different scales, reconfiguring both the intra- and intergenerational relations. Globalization opens nation states to a multitude of influences that originate beyond their borders likely to decrease the primacy of the national economy, political and social institutions. Affecting the every-

day contexts in which children and young people grow up and interact with the rest of society (Kaufman et al. 2002). For children and young people, globalization often relates to transformations in both temporal and spatial relations. The discourses of, and practices by, youth and children bring the new temporal conjunctions of globalization into relationship with people's negotiation of the life course (Cole and Durham 2008: 4). The convergence of global economic forces and young people's everyday lives located in local social, economic and cultural contexts is therefore an "encounter" with varying impacts. Therefore, understanding these impacts requires exploring the rural context: the social, cultural and economic ways of lives, and their representations.

- Formal education, health and opportunities for waged employment as well as electricity and safe drinking water are either limited or distant.

Rural contexts are often unique spaces, preserving traditional and cultural practices that shape the young people's life courses in unique ways. In Africa, rural communities often have limited economic and political endowments when juxtaposed with urban areas. They are often in remotely isolated regions, with limited basic services and smallholder farming is the main livelihood activity. Smallholder farming households are therefore the productive and economic units. Formal education, health and opportunities for waged employment as well as electricity and safe drinking water are either limited or distant. Socio-economic challenges are normally shared and resolved within the context of togetherness and relationality.

Increasingly, these traditional lifestyles in many local communities are under pres-

sure to adapting or adopting more 'modern' lifestyles fitting with global discourses. For instance, research in rural Zambia reveals how village huts with grass thatched roofs and mud walls are now equated with poverty and ill-being (Phiri 2016). Yet, they have been at the centre of rural socio-cultural identity. They now associate iron or tin-roofed houses with brick walls to wellbeing. It can be asserted that these are partly effects of social modernity.

There has been limited discussion and concern on the position of children and young people in development processes and how they both impact and are impacted by these processes. Recent interdisciplinary literature bringing together development, childhood and youth studies uses the concept of 'generationing development' to redirect the encounter of development with social parameters of 'age' and 'generation.' They propose rethinking development as distinctly generational in its dynamic and best explained by a relational approach that dispels categorizing approaches (Huijsmans 2016). Thus, the processes of social reproduction in which children are central are key to development (Katz 2004; Robson 2004).

There are varying interpretations of effects of social changes on traditional rural contexts of Africa. One perspective is that they facilitate for new educational opportunities for young people whilst also potentially leading to formation of new identities that can be contradictory and difficult to negotiate (Hollo in Panelli, Punch and Robson 2007: 5). On the other hand, Katz (2004) demonstrates how responses to external forces might be variable including resilience, reworking and resistance.

Margaret Mead demonstrates different generational relations can be illustrative of differing negotiations of intergenera-

tional and life course transformation. In the postfigurative, children primarily learn from elders. Whereas children and adults learn from peers in the cofigurative. Finally, adults learn from their children in the prefigurative category (Mead 1972: 31 in Qvortrup et al. 2009). The different relations are situated in transformations of culture and society as people respond to new figurations of economic, social and technological conditions evolving into new mutual constellations at societal as well as local and familial levels (Qvortrup et al. 2009: 29).

- The competitive intensified export-driven agriculture negatively affected the majority poor subsistence smallholder households.

This paper will illustrate how neo-liberal policies impact on young people's experiences and life prospects within the rural socio-economic milieu by focusing on ESAPs and discourses of participation in formal schooling as a tool for social modernization. The paper will show implications of increased participation in rural schooling and impacts of ESAPs to the livelihoods of young people within socio-economic contexts of rural smallholder farming.

The convergence of political economy, (inter) generation and rural childhood wellbeing

The convergence of political economy, (inter) generation and rural wellbeing highlights the socio-economic impacts of political economic policies on the life courses of young people in rural Africa. In literature, there is limited focus on the impact of political economic policies on young people in rural Africa. Neo-liberal policies of ESAPs in the late 1970s and 1980s represented a

key shift from post-independence socialist (government-driven development) to capitalism. This entailed removal of state interference to free-up capital and allowed market mechanism to operate through impersonal forces of supply and demand (Heidhues and Obare 2011; Riddell 1992). Although the policy shifts happened in the close of the 20th century, they had profound and far-reaching development and social economic impacts on 21st century rural Africa.

Generally, The International Monetary Fund (IMF) and The World Bank introduced ESAPs due to the economic crisis and unsustainable debt burden by most African economies during 1970s and 1980s. The goal was macroeconomic stabilization through four main elements: currency devaluation, removal/reduction of the state control of the African economies, the elimination of subsidies to reduce expenditures (including reductions on social spending on services such as education and health) and trade liberalization (Riddell 1992; Heidhues and Obare 2011). ESAPs were expected to ultimately reduce poverty through fostering economic growth and shifting relative prices in favor of agriculture and rural areas where most of the poor resided in Africa (The World Bank 1981, in Heidhues and Obare 2011).

Instead, the ESAPs led to deepening poverty, underdevelopment, reduced quality of life, deteriorating service provision and massive unemployment (Heidhues and Obare 2011; Balat and Porto 2007; Riddell 1992). The ESAPs did not integrate the social dimensions of development in Africa (Heidhues and Obare 2011; Saasa 1996). This culminated into increased calls for "adjustments with a human face" during the 1990's (Heidhues and Obare 2011: 60), with greater attention to the social dimensions

of development and the role of the state. Some countries such as Uganda, Ghana, Ethiopia etc. are singled out at times as success cases. Overall, the ESAPs failed to promote growth and increased poverty in worsening conditions in Africa.

In rural Africa, ESAPs had mixed impacts largely characterized by growing inequality favoring surplus producers of agriculture. The competitive intensified export-driven agriculture negatively affected the majority poor subsistence smallholder households. In addition, severe public expenditure cuts in agricultural subsidies and social spending on education, health and extension services disproportionately worsened the living conditions of the rural poor. ESAPs meant poor households had reduced access to healthcare, education, income, food and work with detrimental effects for children. More than before, children's labour and other household contributions became critical for small-scale farmers' survival (Robson 2004: 231).

The need for smallholder households to balance growing of food crops and cash crops for consumption and capital increased the monetization of the rural economy. The increasing requirement for money (cash) in turn increasingly reconfigured relationships of redistribution and reciprocity historically associated with rural livelihoods into relationships of productivity and cash exchanges. In order to negotiate the changes, Riddell (1992) points out that peasants simultaneously participated in two types of exchanges. In the social exchange system, goods and services were transferred by mechanisms such as reciprocity and redistribution. On the other hand, peasants sold their produce or labour and in return purchased their necessities in the impersonal market. They worked in a market system dominated by the impersonal

forces of supply and demand. The impersonal markets seemed to be supplanting rather than complementing the traditional social exchange system of rural Africa. The inteHuinsification of commercialized rural agriculture increasingly requires access to cash income necessary for the changing rural consumer patterns.

The rural political economy is rapidly transforming due to both national and global factors. The infiltration of the cash economy and shifting consumer patterns reshape rural livelihood patterns (see Abebe 2007; Phiri 2016). In Zambia and Malawi, it is illustrated how social forms of immunity, such as ganyu traditional practices (Mtika 2001: 178), mostly done by adults are now drawing more participation of young people and transforming into a cash-based transaction. Mostly categorized as socialization and apprenticeship, there is an increased need for children's contributions for households to survive. Ganyu is transforming from a traditional non-cash labour practice involving adults to a cash-based transaction involving and fueling the monetization of child labour.

Similarly, Abebe (2016) shows how the political economy in Ethiopia leads to livelihood displacement, involving a shift from subsistence agriculture to commercial agriculture. A shift that intensifies children's labour and increases their contributions to familial livelihood strategies in contexts of systemic poverty. He illustrates that international trade for coffee contributes to the reallocation of household responsibilities from men and women, to children, and in the process, amplifies children's (economic) exploitation.

Similarly, Robson (2004: 241) boldly asserts that many sectors in Africa, such as the informal sectors, peasant subsistence agriculture, petty commodity production,

and daily generational and social reproduction simply would not function without children's contributions. Research evidence increasingly reveals the need for children's direct and indirect household contributions including their unpaid productive and reproductive roles meant to supplement adults in sustaining households. Rural intergenerational household responsibilities between children and adults are becoming increasingly complex. Without attempting to romanticize children in poverty, or indeed any other adversity in rural Africa, this problematizes simple linear rescue interventions predicated on the western myths of work-free childhoods that abstract children from their social cultural contexts, disregarding the rural social changes, local values and intergenerational dynamics. Such perspectives conceal children's multiple household contributions through such labels as lost childhoods.

Although the population of children and youths in Zambia is rapidly growing and is amongst the most affected by poverty, limited literature explores how they experience the rural socio-economic contexts independently and inter-dependently with other social categories (adults). Thus, children's contributions to rural social economy are largely hidden. Yet, existing research informed by children reveals the unique ways in which poverty unfolds in their lives and how they respond and interpret its effects for their future life prospects (Phiri 2016; Phiri and Abebe 2016).

Increasingly young people in rural Zambia are important to the viability of rural household livelihoods. They begin participating in household farming as early as six/seven years. The productive and reproductive roles also have a gender dimension. Apart from helping with farming activities such as planting, weeding, harvesting etc.,

the girls undertake most of the laborious household chores such as fetching water, care work, preparation of food, food processing and errands. Boys do the labour intensive jobs such as preparing new fields, cutting trees, looking after animals.

Most of the children and young people in rural areas are economically active and critical to the viability of rural economies. In Zambia, the Central Statistics Office (CSO) (2015) showed that 58.5% of the population aged 12 years or older is economically active at national level. It also reveals higher levels of economic activities in the rural areas at 61.3% than urban areas at 55.4% (Central Statistics Office 2015: 6). Most of these are engaged in rural agricultural activities, with 89.4% of households engaged in agriculture. However, due to discourses of 'no work' childhoods, children's participation is often concealed and labelled negatively in campaigns on schooling.

Global education: the 'moral trap' of universal primary education in rural Africa

In line with desire for development with a 'human face' and addressing some of the social effects of the ESAPs, the 21st century began with the convening of the Millennium summit at the UN headquarters. The participating 149 heads of states unanimously agreed that the:

central challenge of today is to ensure that globalization becomes a positive force for all, acknowledging that at present, both its benefits and its costs, are unequally shared. The Declaration called for global policies and measures, corresponding to the needs of developing countries and economies in transition.²

This global gathering contributed to the Millennium Development Goals (MDGs). The MDGs had eight (8) different goals but the paper will focus on goal number 2, 'achieving universal primary education'. Formal education seems to be one instrument of modernization and development that reconfigures rural social, cultural and livelihood patterns. Based on the Education for All goals and MDG 2, major gains seem to have been achieved in form of increased access and enrolment in Africa, including in the rural contexts. Policies of free basic education, abolishing school fees, and increased investments in education seem to all have contributed. However, sub-Saharan Africa continues to top the out of school children, increasing in higher levels of the school system. Most of the out-of-school are girls at lower levels, children from economically poor backgrounds, and those in countries in conflict.

In rural Africa, formal education is increasingly portrayed as an instrument of modernity. Several global campaigns acknowledge benefits of education and often refer to education as a 'tool for development'. Education is often associated with the global world, social mobility, urbanity and modernity and increased future opportunities. Research in rural Zambia revealed that formal education was widely associated with children's well becoming through better life prospects. For example, in this excerpt from the boys Focus Group Discussions (FGDs), Elijah, 13 years old, explains the importance of persisting in school:

I need to learn how to write, read and listen to the teachers. For example, I am in Grade 9, I will write exams and pass! However, if I do not, I go back to Grade 8 all over again. It means that I should go up to Grade 12 until I finish that school.

However, the excerpt demonstrates some critical challenges of linear and developmental progression of schooling punctuated by several examinations. Failing examinations, repeating grades and being old for one's grade was very common in this context. For Elijah, this was his second attempt for the examination.

Rural sub-Saharan Africa continues to top the out-of-school children, increasing in higher levels of the school system. The out-of-school statistics affect girls at lower levels with an economic dimension. Several global campaigns acknowledge benefits of Education, and often refer to education as a 'tool for development'. Education is often associated with the global world, social mobility, urbanity and modernity and increased future opportunities. In my own research in rural Lundazi, Zambia, formal education was widely associated with children's well becoming through better life prospects. However, Serpell (1993) also discusses some of the disturbing characteristics of rural schooling in Zambia that still persist today, and the several complex tensions that confront young rural children in their life courses. Serpell relates the systematic steep decreases of children participation from primary to secondary school as the moral trap of the project of universal primary education as schools find themselves in the business of producing failures. Majority children who go through rural primary school emerge feeling like failures because the sheer lack of available space in secondary schools means that they do not only drop-out but are squeezed out of the system. A culture of examinations and certification serves as the main means of squeezing them out.

Rural schooling can also be interruptive to young people's life course if not properly aligned with rural social, cultural and liveli-

hoods wellbeing. Partly, this may be caused by individualistic discourses of global child rights and child labour influencing discourses of rural schooling. They tend to abstract children and young people from social cultural formations and collective work responsibilities. Apart from negatively portraying rural children's livelihood activities as child labour, rural livelihood agriculture is also relegated to rural schooling failures. It tends to conceal the complex intersectionality of schooling and rural livelihoods, involving intergenerational dependencies and reciprocity. Whilst children need protection from harmful work, children also benefit from work. They acquire technical skills to obtain future employment, learn life skills, achieve membership and status within families and communities, develop social relations and self-esteem, and learn a culture (Bourdillon 2014: 498). Viable household livelihoods are also key for sustaining young peoples continued participation and success in schools.

In her study of young people's perspectives of privatization in the pastoral Maasai rangeland in Elangata Wua in Southern Kenya, Archambault (2014) shows how neo-liberal processes of privatization are reconfiguring traditional Maasai pastoral social relations of collective holdings into individualized freehold titles. As Alber (2012) also notes, the possibilities for pathways to adulthood between working childhood and schooling childhood are getting slimmer with smaller chances of formal employment and increasing portfolio of rural non-farm income activities that broaden utility of schooling knowledge and skills within rural contexts.

While rural schooling fosters formal skills for formal employment required for global citizens in a globalizing world (Ansell 2014), the rural African contexts are largely

based on informal economy with scarce formal opportunities. Increasing literature highlights how attainment of formal education does not always lead to better employment opportunities but also creates unrealistic expectations. In some parts of Africa, patterns of back migration showing increasing urban to rural movements are also evident partly due to scarcity of urban formal employment (Kristensen and Birch-Thomsen 2013; Potts 2012). It largely reflects increasing trends of ruralization as opposed to urbanization (Potts 2012). Potts (2012) shows that Zambia, Cote d'Ivoire, Mali and Central African Republic have all experienced periods of counter-urbanization while many other countries show a pattern of slow urbanization. She attributes this to a desperate downturn of livelihoods of the majority African urban residents progressing from the aforementioned economic crisis and ESAPs. Similarly, Kristensen and Birch-Thomsen's (2013) study on rural youth employment in Uganda and Zambia also reveals that almost all the youth research participants in Zambia chose to remain in the rural areas where they considered prospects of success to be greater. As social actors, young people are also aware and conscious of the structural challenges of attaining the social economic mobility promised by formal education mainly due to structural constraints including poverty.

Elsewhere, I argue that more knowledge is required on how rural schooling can better respond to and empower the rural young with skills relevant to local livelihoods as well as social cultural patterns. Similarly, Admassie (2003: 5) also argues that policies should be aimed at facilitating work and education, rather than attempting to eliminate child labour by introducing compulsory education in rural subsistence economies

such as Africa [where] child labor is common and necessary for family survival (in Panelli et al. 2007: 5). Due to the 'travelling models of proper childhood' (Alber 2012: 175) pervasive in neo-liberal policies and context insensitive global campaigns, rural schooling finds itself resetting the local valuations of livelihoods as opposed to broadening schooling with skills education to thrive in changing rural economic contexts. In the next section, the paper will discuss some of the key consideration in studying intergenerational processes in a manner that explores young people's shifting positions and identities in a socially changing rural Africa.

Concluding discussions: consideration in studying intergenerational processes in Africa

In Africa, the literature on young rural lives in the fields of sociology, geography and/or childhood studies are still very limited (see also Panelli, Punch and Robson 2007). Children and young people are absent in debates on how they shape or are shaped by political economic policies. For instance, there has not been any comprehensive study, and little continues to be known, on the life course effects of the neo-liberal policies of ESAPs in rural Africa. Yet, most literature argues that the ESAPs deepened poverty and affected the wellbeing of people (Riddell 199; Saasa 1996; Robson 2004; Heidhues and Obare 2011).

This paper highlights implications of rural political economy on the life courses of young people in rural Africa exemplified by ESAPs and discourses of social modernization of increased participation in rural schooling championed by global education goals. This section will discuss some

key methodological and epistemological considerations for research. Generally, studying rural intergenerational processes entails sensitivity to social changes and their reconfiguration of social relations and practices.

Intergenerational processes in rural Africa reveals that childhood is socially constructed through their social, cultural and historical variability (James and Prout 1997). At the same time, childhood is a permanent structural form in society that should be part of the explanation of how society works and children's contributions (Mayall 2003: 13). The temporality of childhoods, as both beings and becomings (Lee 2001), highlights that rural childhood is in continuity with the adult world (Bourdillon 2006). In addition, the ways in which inter-mediating factors cause children to experience phenomena requires consideration of intersectionality. Exemplifying and illustrating how gender, age, ethnicity and birth order influences experiences and perceptions (Punch 2007; Robson 1996 in Panelli, Punch and Robson 2007: 5).

Rural African contexts involve an inter-penetration of multiple contexts that create multiple identities for young people. It has diverse contexts that surround and shape young people's experiences including social, cultural, economic, political and spatial settings. Certain aspects of the rural contexts operate at close proximity to young people's immediate environments while also including wider regional, national and global processes. Therefore, context sensitive approach to studies of young rural lives requires both acknowledgement of individual contextual dimensions and frames of thought that integrate the processes and relations surrounding young people (Panelli 2002: 118).

A holistic and integrated approach of understanding young rural lives situated in intergenerational processes should take into consideration multiple overlapping and interpenetrating social institutions (see also Punch 2007; Katz 2004). For instance, Katz (2012) demonstrates how in rural Sudan the dividing line between work, play and education becomes blurred which enhances young people's local environmental knowledge. In rural Bolivia, young people negotiate, shape and are shaped by multiple contexts within the overall rural contexts. This is an important entry point in understanding and conceptualizing the lives of rural children and young people as situated in intergenerational processes.

In most rural African communities, children's reproductive and productive, paid and unpaid work contribution is often seen in the context of interdependence and social responsibility to their rural families, households, communities etc. (see also Abebe and Kjørholt 2013; Phiri 2016; Phiri and Abebe 2016; Klocker 2007). According to Panelli (2002), this involves negotiated means by which young people experience and actively build their lives working through their contexts to perform both required and voluntary aspects of their lives. They are permeable processes that are shaped by the contexts in which young people find themselves even as they act and move as competent, knowledgeable and creative actors and makers of their own worlds. Indeed, this notion of social personhood is reinforced in the article 31, "responsibilities of the child", of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child (African Union 1990).

Based on the scope, time and monetary resources, different studies have used different methodologies to capture the interpenetrating factors that shape rural in-

tergenerational processes. For instance, studies such as the Young Lives project in Ethiopia, Peru, India, and Vietnam used longitudinal studies to explore young people's life courses over a period of 15 years (www.younglives.org.uk) (see also Katz 2004; Archambault 2014 etc.). This allows a researcher to track the development of a phenomena over a life course. Based on the above considerations, rural studies could capture temporalities of experiences, perspectives and narratives, interpenetrating rural processes, intergenerational and intersectionality, exploration of contextual social practices, meanings and values across time and rural socio-economic practices and social relations within the broader macro level policies.

The paper has attempted to discuss the intergenerational processes in 21st century rural Africa within the frames of political economy and its impact on rural sociocultural configuration of Africa. It has revealed how the intergenerational tensions at the intersection of political economy and rural sociocultural are negotiated. In order to fully capture the complexity of rural intergenerational processes in Africa consideration should include rigorous epistemological and methodological approaches that capture the overlapping and interpenetrating factors of "constructions of young rural lives", "contexts and identities" and "agency and social responsibilities".

Notes

¹ This is a slightly edited version of my trial lecture on 30 November 2018 at the Norwegian University of Science and Technology, Department of Education and Lifelong Learning. The title was: "Studying intergenerational processes in 21st century rural African societies." A summary of the thesis can be found in the previous issue of *Barn* 37(1).

² https://www.un.org/en/events/pastevents/millennium_summit.shtml 1 May 2019.

References

- Abebe, T. 2007. Changing livelihoods, changing childhoods: Patterns of children's work in rural South-ern Ethiopia. *Children's Geographies* 5 (1-2): 77-93.
- Abebe, T. 2016. Political economy of children's work: Economic restructuring, the coffee trade, and so- cial reproduction in post-socialist Ethiopia. *Geographies of Global Issues: Change and Threat*: 21-42.
- Abebe, T. and Kjørholt, A. T. 2013. Children, intergenerational relationships and local knowledge in Ethiopia. In: T. Abebe and A.T. Kjørholt, eds. *Childhood and Local Knowledge in Ethiopia: Livelihoods, Rights and Intergenerational Relationships*. Trondheim: Akademika Publishing: 9-42.
- Admassie, A. 2003. Child labour and schooling in the context of a subsistence rural economy: can they be compatible? *International Journal of Educational Development* 23(2): 167-185.
- Alber, E. 2012. Schooling or working? How family decision processes, children's agencies and state policy influence the life paths of children in Northern Benin. In: G. Spitler and M. Bourdillon, eds. *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life*. Berlin: LIT Verlag: 169-94.
- African Union. 1990. *African Charter on the Rights and Welfare of the Child*. Addis Ababa, Ethiopia.
- Ansell, N. 2014. Generationing development. *European Journal of Development Research* 26: 283-291.
- Archambault, C. 2014. Young perspectives on pastoral rangeland privatization: Intimate exclusions at the intersection of youth identities. *The European Journal of Development Research* 26(2): 204-218.
- Balat, J. F. and Porto, G. G. 2007. Globalization and complementary policies: Poverty impacts on rural Zambia. In: A. Harrison, ed. *Globalization and Poverty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barett, C., Christian, L., Sheahan, M. and Abebe, S. 2017. *On the Structural Transformation of Rural Africa*. World Bank Policy Research Paper January, 2017.
- Bourdillon, M. 2006. Children and work: A review of current literature and debates. *Development and Change* 37: 1201-1226.
- Bourdillon, M. 2014. Neglected dimensions of child well-being. *Children's Geographies* 12: 497-503.
- Central Statistics Office. 2015. *Living Conditions Monitoring Survey Key Findings 2015*. Lusaka: Central Statistics Office.
- Cole, J. and Durham, D. 2008. Globalization and the temporality of children and youth. In: J. Cole and D. Durham, eds. *Figuring the Future: Globalization and the Temporalities of Children and Youth*: 3-23.
- Heidhues, F. and Obare, G. 2011. Lessons from structural adjustment programmes and their effects in Africa. *Quarterly Journal of International Agriculture* 50(1): 55-64.
- Huijsmans, R. 2016. Generationing Development: An Introduction. *Generationing Development*. London: Springer.
- James, A. and Prout, A., eds. 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Katz, C. 2004. *Growing Up Global: Economic Restructuring and Childrens Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Katz, C. 2012. Work and play: Economic restructuring and children's everyday learning in rural Sudan. In: G. Spittler and M. Bourdillon, eds. *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life*. Berlin: LIT VERLAG Dr.W. Hopf.
- Kaufman, N.H., Rizzini, I., Wilson, K. and Malcom, B. 2002. The impact of global economic, political, and social transformations on the lives of children: A framework for analysis. In: N.H. Kaufman and I. Rizzini, eds. *Globalization and Children: Exploring Potentials for Enhancing Opportunities in the Lives of Children and Youth*. London: Kluwer.
- Klocker, N. 2007. An example of 'thin' agency: Child domestic workers in Tanzania. In: E. Robson, S. Punch and R. Panelli, eds. *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*. New York: Routledge: 83–94.
- Kristensen, S. B. P. and Birch-Thomsen, T. 2013. Should I stay or should I go? Rural youth employment in Uganda and Zambia. *International Development Planning Review* 35: 175–201.
- Mayall, B. 2003. Generation and gender: childhood studies and feminism. In: B. Mayall and H. Zeiher, eds. *Childhood in Generational Perspective*. London: Institute of Education.
- Mtika, M. M. 2001. The AIDS epidemic in Malawi and its threat to household food security. *Human Organization* 60 (2): 178–188.
- Panelli, R. 2002. Youth rural lives: strategies beyond diversity (editorial). *Journal of Rural Studies* 18: 113–122.
- Panelli, R., Punch, S. and Robson, E., eds. 2007. *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*. New York, Routledge.
- Phiri, D. T. 2016. Rural children's role in buffering household poverty through ganyu (piecework) in Zambia. *Children's Geographies* 14(6): 685–700.
- Phiri, D. T. and Abebe, T. 2016. Suffering and thriving: Children's perspectives and interpretations of poverty and well-being in rural Zambia. *Childhood* 23: 378–393.
- Potts, D. 2012. Viewpoint: What do we know about urbanisation in sub-Saharan Africa and does it matter? *International Development Planning Review* 34: v–xxii.
- Punch, S. 2007. Generational power relations in rural Bolivia. In: R. Panelli, S. Punch and E. Robson, eds. *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*. New York: Routledge.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S. and Valentine, G, eds. 2009. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Riddell, J. B. 1992. Things fall apart again: structural adjustment programmes in sub-Saharan Africa. *The Journal of Modern African Studies* 30(1): 53–68.
- Robson, E. 2004. Hidden child workers: young carers in Zimbabwe. *Antipode* 36: 227–248.
- Saasa, O.S. 1996. *Policy Reforms and Structural Adjustment in Zambia: The Case of Agriculture and Trade*. SD Publication Series, Office of Sustainable Development Bureau for Africa. USAID, Technical Paper 35. Washington, DC: AMEX International, Inc.
- Serpell, R. 1993. *The Significance of Schooling: Life-Journeys in an African Society*. Cambridge University Press.
- Woods, M. 2011. *Rural Geography: Processes, Responses and Experiences in Rural Restructuring*. London: Sage.

Douglas Tendai Phiri is a former PhD research fellow at the Norwegian Centre for Childhood Research (NOSEB), Department of Education and Lifelong Learning at NTNU. He has a PhD in Interdisciplinary Child Research and MPhil in Childhood Studies. He currently works as an Adviser at the Norwegian Agency for Development Cooperation (Norad) in the Section for Research, Innovation and Higher Education. His research interests are children and youth focusing on intersectionality/pathways between education and work, wellbeing and livelihoods in rural and urban Africa.

Douglas Tendai Phiri, Kunskapsbanken, Section for Research, Innovation and Higher Education (FORSK), Bygdøy alle 2, 0257 Oslo, Norway. Email: douglas.tendai.phiri@norad.no, douglastendai@yahoo.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 bearbeidede teksten.

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger

Anne Mette Buus

Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode

Avhandling for ph.d.-graden ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Danmark. Disputas 29. mars 2019.

Arbejdet med evidensbaserede metoder, som hævder et kausalt forhold mellem en bestemt indsats og en bestemt effekt, vinder frem i danske børnehaver båret af politiske ambitioner om en forudsigelig småbørnspædagogik baseret på viden om, hvad der virker. Det kendetegner hovedparten af disse metoder, at de er kommercielle produkter udviklet i andre geografiske og faglige sammenhænge, der importeres ind i en dansk børnehavesammenhæng. Hvordan arbejdet med metoderne får betydning som del af hverdagslivet i daginstitutioner er forskningsmæssigt sparsomt belyst. Afhandlingen har som mål at bidrage til en sådan viden og forskningsspørgsmålet lyder: Hvordan forbindes småbørnspædagogik og evidensbaseret metode, og hvordan formes en aktuell småbørnspædagogik i denne forbindelse?

Afhandlingen er baseret på et omfattende etnografisk feltarbejde med metoden De Utrolige År (DUÅ)¹ som omdrejningspunkt. Det empiriske materiale består af dokumenter, observationsnoter og interviews med forvaltningsansatte, pædagoger og børnehavebørn produceret i tre danske kommunale forvaltninger, i tre børnehaver og i konference- og undervisningssammenhænge. Undersøgelsens gennemgående teoretiske perspektiv er Aktør-Netværk-Teori. Endvidere inddrages barndomssociologiske og kulturanalytiske perspektiver.

Afhandlingens analyser peger på, hvordan en lang række aktører arbejder sammen på tværs af faglige og nationale grænser for at stabilisere DUÅ som en relevant del af en dansk daginstitutionspædagogik. Politiske påbud har følgeskab af en handlingsanvisende materialitet, detaljerede scripts og attraktive identiteter, når DUÅ stabiliseres som en muskuløs aktør i forbindelser mellem forvaltninger, politiske organisationer og børnehaver. I børnehaverne indgår metoden i en gensidigt forstærkende forbindelse til en institutionel ordenshåndhævelse. Endvidere tildeler personalet metodens systematiske anvisninger normativ legitimitet som en måde at kvalificere deres arbejde med relationer og socialitet. Sådanne forbindelser tilføjer ikke kun handlekraft til metoden, men transformerer også småbørnspædagogikken: Metoden tildeler ordenshåndhævelse status som pædagogisk professionalitet og afkobler institutionskritiske perspektiver. Personalets arbejde med relationer og socialitet forandres, når det formes som en offensiv indsats, hvor sociale samhandlinger anvises som standardiserede kontekstuafhængige kompetencer. Forbindelserne mellem DUÅ og småbørnspædagogikken er således stærke og virksomme, men får uintenderede effekter i børnehavernes hverdagsliv. Her møder DUÅ-metodens præmisser om entydighed og kausalitet en sammensathed og flertydighed, hvilket resulterer i friktioner og sammenstød. Dette bliver især tydeligt i analyser af forbindelser mellem DUÅ og børnehavebørn.

I afhandlingen karakteriseres forbindelserne mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som fulde af en transformativ handlekraft, der forskubber og forandrer både den evidensbaserede metodes relevans og formål og småbørnspædagogikkens indhold og organisering. Afhandlingen konkluderer således, at metoden virker – men dens effekt er situationel og relationel og ofte modsat det intenderede. Den aktuelle småbørnspædagogik, der formes i forbindelser til DUÅ, indebærer et syn på børn som inkompetente og på pædagogikkens formål som en autoritær formidling af standardiserede kompetencer.

Kontakt: Anne Mette Buus, Pædagoguddannelsen, VIA University College, Danmark. E-mail: amb@via.dk

¹ De utrolige År er udviklet i USA som en metode til forældre med adfærdsvanskelige børn og efterfølgende rettet mod andre målgrupper. Metoden anviser detaljeret en konsekvent adfærdsregulering som en forudsætning for en hensigtsmæssig udvikling hos børn.

Azher Hameed Qamar

Infant healthcare belief practices and social value of the child in rural Punjab, Pakistan

Avhandling for ph.d.-graden ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim. Disputas 2. mai 2019.

The purpose of the study was to explore infant healthcare belief practices and the social value of the child among parents in rural Punjab, Pakistan. My goal was to obtain an in-depth understanding of the interrelatedness of the social value of child, associated fears (such as the death of a child or other related fears), and infant healthcare belief practices with an emphasis on magico-religious dimension of these practices.

Punjabi children are socially valued for several reasons; for example, they can strengthen family ties and they symbolize social control and power that parents practice in their socio-cultural context. Hence, the social value of children, fear of losing children, and infant healthcare belief practices are interconnected social realities that correspond with the social construction of infancy. Providing a broader theoretical perspective on the social value of children, my research emphasized the collective meanings of the social value of the child and interconnection between its different aspects. With an ethnographic social constructionist approach, theoretical perspectives of my study relate to the social construction of infancy and mother-child dyad, and the role of magical thinking (Law of Contact and Law of Similarity) in local magico-religious belief practices. My research provides a rich, contextualized exploration of the infant healthcare belief practices and social value of children in the Punjabi pro-baby socio-cultural context. This study pursues the following research questions: 1) What kind of infant care beliefs do parents in rural Punjab Pakistan have? 2) How do these beliefs relate to the social value of a Punjabi child? 3) What are fears related to the perception of children's health in infancy? and 4) How are parents' practices to seek protection and cure of the child a reflection of magico-religious beliefs?

Using an ethnographic research design, I conducted this study in a village in Punjab, Pakistan. During six months of fieldwork, my key research methods were participant observation and unstructured interviews. I used purposive and snowball sampling to determine which participants to observe and interview. A social constructionist approach and data analysis took place simultaneously with data collection.

In Punjabi sociocultural context, the social value of the child provides an interweaving nexus of the economic, religious and emotional value of the child in connection with associated fears and infant healthcare belief practices. Punjabi children participate in psychosocial and economic wellbeing of the family and contribute to the socialization of the childhood and parenthood. As social actors, children give parental status to the couple and become a mean of family formation, which in several ways enhances the parents' social control, power, and visibility. Another significant aspect of infant care belief practices was fusion of magical and religious thinking yielding magico-religious belief practices based in law of similarity and law of contact.

This study resulted in four articles (as sole author): Qamar, A. H. 2018. The social value of the child and fear of childlessness among rural Punjabi women in Pakistan. *Asian Journal of Social Science* 46; Qamar, A. H. 2017. The postpartum tradition of Sawa Mahina in rural Punjab, Pakistan. *Journal of Ethnology and Folkloristics* 11(1); Qamar, A. H. 2016. Belief in the evil eye and early childcare in rural Punjab, Pakistan. *Asian Ethnology* 75(2); Qamar, A. H. 2015. Tona, the folk healing practices in rural Punjab, Pakistan. *Journal of Ethnology and Folkloristics* 9(2).

Contact: Azher Hameed Qamar, Lahore, Pakistan. E-mail: azher.hameed@live.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.

Essay

Å trives med/i motstand?

Line Ottesen Bjærke

Sammendrag

Dette essayet handler om mulige sammenhenger mellom barns trivsel i barnehagen og barns motstandshandlinger. Begrepet motstand er tatt inn i rammeplanen og handler blant annet om å løfte frem kritisk tenkning som en del av barns dannelsesprosesser. Min påstand er at det er sammenheng mellom det å yte motstand i barnehagen og barns trivsel. Der ansatte i barnehagen ønsker seg glade, fornøyde barn, som med iver deltar i lek og på ulike aktiviteter, kan det hende vi ikke gir motstanden den plassen den fortjener. Trygghet kan være et fundament motstand springer ut av. Men motstand kan også springe ut fra trange rammer for hva som kan sies og gjøres. I begge fall vil det påvirke muligheten for å trives i barnehagen.

I dette essayet har jeg alliert meg med Hannah Arendts teoretiske perspektiver og lar en enkel hendelse fra barnehagen løpe som en rød tråd i sammenkoblingen av begrepene. Hendelsen er anonymisert, og den skrives i jeg-form fordi det synliggjør en av Arendts viktige poenger, at vi er vesener av enestående ulikhet fra begynnelse til slutt men alltid omgitt av våre like. Både når vi trives og når vi yter motstand.

To thrive in the face of resistance

Abstract

This essay concerns the possible connection between the well-being and place of resistance for children in kindergarten. The phrase resistance is incorporated into the national pedagogical plan for kindergartens and, amongst other things, it highlights critical thinking as a part of children's development. My claim is that there is a connection between resistance and the well-being of children in kindergarten. When employees in the kindergarten want happy children who actively and enthusiastically participate in play and activities, we might not give resistance the space it deserves or needs. The feeling of safety can be a foundation from where resistance can rise. However, resistance can also develop from strict rules regarding what you are allowed to say or do. In both cases it will affect the possibility of children thriving in kindergarten.

In this essay I have worked with Hannah Arendt's theoretical perspectives and throughout my text I'm using a single event taken from a kindergarten and connecting it to the different concepts described in my text. The boy in this event can be any boy, but the event is written from an I-perspective because it sheds light on one of Arendt's important points, that we are beings with unique differences from beginning to end but are always surrounded by our equals. Both when we are thriving and when we are in opposition.

Innledning

Barnehagen skal arbeide for at alle barn skal trives, og ha gode dager i barnehagen. Samtidig skal barnehagen bidra til at motstand får en naturlig plass i hverdagen. Hva skjer dersom vi kobler sammen trivsel og motstand? Hvilke sammenhenger kan det være mellom det å trives i barnehagen og motstand?

Barn gjør motstand i barnehagen. De protesterer overfor voksne og hverandre. «Hvorfor må vi spise nå, nå som det var så gøy?»; «Nå er det min tur å huske!»; «Du er ikke bestevennen min hvis ikke ...»; «Ja, vi skal bare ...» I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet 2017) er begrepet motstand tatt inn og det heter at «(...) gjennom samspill, dialog, lek og utforsking skal barnehagen bidra til at barna utvikler (...) evne til å yte motstand» (ibid: 21). Hvordan kan motstand kobles sammen med trivsel i barnehagen? Å tenke begrepene sammen kan gi nye innganger til å se mulige sammenhenger mellom det å yte motstand og det å trives i barnehagen. Jeg har alliert meg med Hannah Arendts (2012) teoretiske perspektiver og lar en enkel hendelse fra barnehagen løpe som en rød tråd i sammenkoblingen av begrepene.

En hendelse i en strøm av hendelser

Barnehagehverdagen er kompleks og kan oppleves som en strøm av hendelser som pågår samtidig, og som overlapper hverandre. Hendelser ligger alltid i midten, «(...) de ligger mellom det som akkurat-var og det-som-kommer ... kun til stede i det passerende» (Leirpoll 2015: 109). Det som fanger oppmerksomheten kan være noe som bryter med hva som forventes. I en strøm av hendelser opplevde jeg noe som brøt med det forventede, noe som fikk meg til å stoppe opp:

Vi har lekt med en stor skumgummiterning, og nå som leken er avsluttet, skal vi levere den tilbake. Thomas sier at han ikke vil levere den tilbake fordi den var så gøy å leke med. Jeg sier at «det vi låner må vi levere tilbake». Han setter seg ned på gulvet. Holder terningen i et fast grep og sier tydelig «Nei!» mens han ser på meg. «Jeg vil ikke!» Han holder blikket mitt og retter ryggen.

Denne hendelsen, mellom det som var og det som kommer, opplever jeg som motstand. Det er en hendelse jeg videreformidler som en fortelling med ønske om å «... åpenbare mening til det som ellers ville fremstå som en tilfeldig rekkefølge av hendelser ...» (Arendt i: Øverenget 2003: 98). Thomas gir meg motstand. Han gjør seg klar til noe, noe som jeg vurderer som en slags kamp, og han har tilsynelatende ingen planer om å gi tilbake terningen. Vi har ulike oppfatninger om hva som bør skje og våre viljer brytes mot hverandre. Motstanden setter i gang bevegelser: ordene som sies, blikket som festes, ryggen som rettes opp, grepet rundt terningen. Hva er det med Thomas sine handlinger som får meg til å vurdere dette som motstand, som får meg til å stoppe opp og søke etter mening i hendelsen? Instinktivt vurderer jeg dette som noe annet enn noe jeg må overkomme, en hindring, en problematisk handling.

Motstand

Motstand kan forstås som «(...) det å handle, mer eller mindre åpent, mot det forventede og det som uttrykkes som ønskelig» (Seland 2013: 165). Hvordan man forstår motstand er avheng av hvilke teoretiske perspektiver som er virksomme og motstandsbegrepet kan knyttes til Foucault som sier «(...) Where there is power, there is resistance»

(Øksnes og Samuelsson 2017: 15). Relasjonen mellom meg og Thomas er en asymmetrisk relasjon hvor jeg som voksen og barnehagelærer, besitter makt. Makten er til stede i både tanke, handlinger, og den materielle verden vi deler. I alle maktrelasjoner vil det alltid finnes punkter for motmakt, tydelige «nei, jeg vil ikke!»

En barndom preget av trivsel

Ifølge Koch (2013) kan det å utfordre forventninger ha en positiv innvirkning på barns trivsel. Der jeg står, midt i en hendelse, opplever jeg ikke Thomas som en gutt som mistrives i barnehagen. Han opplever som uenig i mine vurderinger og klar for å yte den motstanden som kreves for å fortsette leken. Hvis denne hendelsen kan ha en positiv innvirkning på Thomas sin trivsel, hva er trivsel og hvordan kommer den til syne i barnehagen?

| - *Bildene viser steder og barn, men svært få voksne.*

Koch (2013: 2) hevder at det ikke har vært mulig å komme til en entydig definisjon av begrepet trivsel ettersom mange «[...] forskjellige metoder og definitioner tages i bruk i bestræbelsen på at konstruere en videnskabelig forklaring på et så komplekst fænomen som trivselsbegrebet» (ibid). Noe av det man er enig om er at trivsel kan ses på som kulturelt betinget og et subjektivt anliggende. Trivsel oppfattes som en personlig kvalitet ved tilværelsen, noe alle har krav på. Trivsel handler om «[...] en følelse av harmoni og indre glede eller fornøydhet, og avhenger i stor grad av en grunnleggende følelse av trygghet, gode relasjoner til andre mennesker og en følelse av å ha innflytelse over eget liv» (Sandseter og Se-

land 2016: 42). Trivsel ses som et sosialt fenomen fordi det handler om å bli sett og inkludert i et fellesskap.

Barn som trives i barnehagen knytter trivsel til det å ha noen å leke med, at barna er snille med hverandre, at de voksne hører og forstår dem og at noe sier hei når de kommer i barnehagen (Bratterud, Sandseter og Seland 2012). Barnas opplevelse av trivsel kan se ut til å stemme overens med forskningsarbeidet til Koch (2012, 2013). I hennes arbeid tok barn bilder av det som gjorde dem glad i barnehagen. Bildene viser steder og barn, men svært få voksne. De voksne som finnes er de som leker, hjelper til, ikke de som hever stemmen, forteller barna hva de skal gjøre, eller som avbryter aktiviteter. Jeg avbryter en aktivitet, jeg stopper leken. Hvordan bidrar jeg til Thomas sin opplevelse av trivsel i barnehagen? Voksne er ikke er uten betydning for barnas trivsel, fordi trivsel er nært forbundet med fellesskapet, noe de voksne i barnehagen skaper rammer for (Koch 2012: 9). Hvordan bidrar voksne til å skape trivsel i barnehagen og hvilken plass kan mostand få i dette arbeidet?

Å bringe sine begynnelse til verden

Hanna Arendt beskriver hvordan mennesker har behov for ulike, og unike, responser fra et fellesskap for å tre fram som subjekter. Som mennesker er vi like, av det samme, men som individer ulike og unike. Som mennesker må vi forholde oss til andre mennesker og vår unike individualitet kommer til syne gjennom vår tale og våre handlinger. For å kunne handle må «[...] man befinne seg i et fellesskap som gjør det mulig å være et individ» (Øverenget 2003: 80). Mennesker fødes inn i en verden som allerede er der og med vår inntreden i verden begynner *en ny og uforutsigbar fortelling*.

De nye begynnelsene mennesker bringer inn i verden er avhengig av andre mennesker og deres uforutsigbare svar (Arendt 2012: 179; Larsen 2016: 113). Hvordan barns nye begynnelser møtes av andre barn og voksne er avgjørende for hva som skjer videre og hvilken betydning det får. Hvordan jeg møter Thomas handler om hvordan hans begynnelse blir tatt imot, like mye som hans mottagelse av min begynnelse. Vårt møte finner sted i fremtredelsesrommet, det mulige mellomrommet mellom individene i et fellesskap. Gjennom Thomas sine, og mine handlinger og aksjoner, skaper vi et fremtredelsesrom, «(...) et rom som oppstår overalt der mennesker omgås med hverandre som handlende og talende» (Arendt 2012: 205), og hvor det bør være plass til ulike måter å betrakte verden på, der alle har like muligheter til å bli sett, hørt, forstått og respektert (Giæver 2014: 15). Sett i lys av Arendt er det rom for denne ulikheten, at vi er uenige om hva som skal skje, men at våre begynnelser ivaretas uten å betraktes som «sand i et maskineri» eller begrenses til egenskaper knyttet til enkeltmennesker. For Thomas *er ikke* slik, han handler i et fremtredelsesrom og setter i gang en prosess vi ikke på forhånd vet hvor ender. Det er i handlingen, og ikke som et resultat av den, at subjektiviteter trer fram (Arendt 2012: 180–81). Det er noe som *gjøres* i handling og ikke noe som *er i* mennesket. Å tørre å uttrykke hva man selv mener og vil, behøver ikke gå på tvers av det «å ha det bra» i barnehagen. At trivsel kan knyttes til en følelse av trygghet, gode relasjoner til andre mennesker, og en følelse av å ha innflytelse over eget liv, betyr ikke nødvendigvis enighet. I fremtredelsesrommet trenger man ikke mene det samme, men man må ha respekt og forståelse for de ulike meningene som kommer fram.

Nye begynnelser skal ikke forstås som

noe som aldri før har hendt. I barnehagen finnes mange fortellinger om motstand og trivsel, men fortellingene er ulike, handlingene unike og er alle avhengig av det fellesskapet de er en del av. Nye begynnelser forstås som noe som stadig foregår der mennesker møtes, der de er i stand til å bryte med det forventede, der de introduserer noe nytt som kommer uventet, og som bidrar til fornyelse av det som allerede er (Arendt 2012: 179; Larsen 2016: 118). Når Thomas ikke vil gi fra seg terningen kan vi se det som at han bringer noe nytt inn i verden, i vårt møte. Denne hendelsen, disse handlingene, er ikke like selv om de kan ha noe gjenkjennende ved seg. Når vi bruker begrepet motstand er det fordi vi har ideer om at noe kan synes likt, selv om enhver handling er en ny begynnelse og ethvert initiativ er uforutsigbart. På samme måte tenker vi trivsel, som noe likt men allikevel ulikt, slik det trer fram i hendelser og skapes gjennom fortellinger.

Barnehagen, ramme for barns trivsel og motstand

Møtet mellom Thomas og meg skjer innenfor rammene av den samfunnsinstitusjonen barnehagen er. Jeg er mer enn bare meg, jeg bærer med meg kunnskaper, erfaringer og refleksjonspraksiser fra barnehagelærerutdanningen. Politiske myndigheter stiller, gjennom barnehageloven og rammeplanen, krav og forventninger til barnehagelæreren og innenfor enhver barnehage er det utviklet ulike sosiale og kulturelle praksiser. Det som kommer til syne i relasjonen mellom Thomas og meg, er noe *mer* enn en relasjon mellom oss, den bærer med seg en hel verden og det er i denne verden våre handlinger må ses. Arendt mener at denne tilsynekomsten krever en relativt stabil ramme «(...) et offentlig

rom som en konstitusjon garanterer for» (Mahrdt 2004: 541). Når nye generasjoner kommer til, med alle sine nye begynnelser, alle sine unike perspektiver, trengs det en verden som er stabil nok til å ta imot det «(...) stormangrep som alle nye generasjoner innleder sitt liv i verden med» (ibid). Det trengs rammeverk som kan sette grenser, og som voksen i barnehagen er jeg en del av et slikt rammeverk. Når vi møtes, slik som Thomas og meg, er vi prisgitt hvordan vi plukker opp hverandres begynnelser. Vi er prisgitt at vi ser dette som nye begynnelser. Likevel er det ikke gitt at dette skjer. I et mangfold av mulige responser ligger mulighetene for å kontrollere responsene på våre begynnelser. Ulike måter å kontrollere på, kan være å stigmatisere andre mennesker og frata dem muligheten til å handle. Ved å stemple Thomas på ulike måter, ville jeg kunne frata han handlingsrom og dermed også frata han frihet. Jeg kunne oversett handlingen, gått min vei og kanskje ingenting ville kommet av hans initiativ. Hans begynnelse ville ikke «(...) komme til verden» (Biesta 2014: 132). Hvis det var en godkjent handlemåte i barnehagen ville jeg kunne støtte meg på hva som oppleves som akseptert. Jeg kunne tenkt i tråd med det Koch omtaler som idealer om det avstemte barnet, barnet som uttrykker glede og tilfredshet «(...) størstedelen af tiden, og som tilpasser sig og lever op til de i institutionen gældende normer og forventninger uden nævneværdig modstand» (Koch 2012: 23).

- Det finnes flere dagsordener enn de man ser og det er i dette mangfoldet av handlinger at undergrunns-livet lever.

Men hva menes med uten «nævneværdig modstand»? Når er det for mye eller for lite motstand? Når er motstand noe som

hemmer trivsel? Å handle vil alltid være forbundet med det å bevege i et mangfoldig landskap av andre handlende mennesker og gjennom handlinger kan det knyttes både glede og trivsel, men også lidelse og negative konsekvenser. Hvis Thomas sitt initiativ ikke blir plukket opp kan det få konsekvenser for opplevelsen av trivsel i barnehagen. Men er det nødvendigvis bare jeg som må plukke opp Thomas sin begynnelse? Nettopp i det uforutsigbare finnes muligheten for at motstand kan ta nye veier, kanskje det kan plukkes opp av andre og spinne videre i retning av friheten? Corsaro (i: Koch 2013: 9) bruker begrepet undergrunns-liv når han beskriver hvordan barn balanserer mellom det å følge voksnes forventninger og samtidig delta i barnefellesskapet, et fellesskap som til tider kan være på siden av eller i opposisjon til, hva voksne forventer. Han beskriver hvordan barn skaper strategier for å unngå de voksnes regler og hvordan de deler disse strategiene. Koch (ibid) mener at de som trives i barnehagen er de som behersker denne balansen, å utfordre uten å ekskluderes av de voksne, samtidig som ens begynnelser plukkes opp i fellesskapet mellom barna. Kan det tenkes at Thomas sin motstand kan plukkes opp av andre barn, barn som er nær, men som befinner seg utenfor min horisont, men likevel er til stede? Kan hans handlinger bidra til å styrke undergrunns-livet, det fellesskapet mellom barna som er utenfor voksnes blikk? I min beskrivelse av hendelsen finnes bare Thomas og jeg. Jeg kan ikke fornemme noen andre, men at jeg ikke fornemmer betyr ikke at det ikke foregår handlinger bak min rygg. Når jeg retter mitt blikk mot Thomas er det bare han jeg ser, men i det store rommet vi befinner oss i er det andre til stede, men ikke på en slik måte at jeg inkluderer dem inn i hendelsen. Det kan være små og stille hendelser som ikke blir opp-

daget, men som likefullt er viktig for de som deltar. Det finnes flere dagsordener enn de man ser og det er i dette mangfoldet av handlinger at undergrunns-livet lever. Kanskje det er nettopp i dette undergrunns-livet at motstand og trivsel finner hverandre, gitt at barnehagen tør leve med det uforutsigbare mangfoldet innenfor rammen av det barnehage kan være.

Å spinne trådene ferdig¹

I dette essayet har jeg forsøkt å utforske mulige sammenhenger mellom motstand og trivsel slik det kan komme til syne i barnehagen. Jeg har forsøkt å la Hannah Arendt sine tanker løpe som en rød tråd sammen med én enkelt hendelse i barnehagen. Min påstand er at det er sammenheng mellom det å yte motstand i barnehagen og barns trivsel. Der vi ansatte i barneha-

gen ønsker oss glade, fornøyde barn som med iver deltar i lek og på ulike aktiviteter, kan det hende vi ikke gir motstanden den plassen den fortjener. Trygghet kan være et fundament motstand springer ut av. Men motstand kan også være for trange rammer for hva som kan eller ikke kan gjøres. I begge fall vil det påvirke muligheten for å trives i barnehagen. Hvis vi skal ta Hannah Arendt sine tanker på alvor, må vi la veven av relasjoner som allerede finnes, forut for våre nye begynnelser, være åpne for å slå inn nye tråder. En ny begynnelse, en motstandshandling eller et «kom, bli med», kan slås inn som en som ny tråd og endre mønstret som allerede er der. Trådene spinnest ferdig og fortelles som våre livshistorier. I møtet mellom Thomas og meg finnes det allerede tråder i veven, våre påbegynt livshistorier.

Note

¹ Overskriften viser til Arendts beskrivelser av menneskelig samhandling som en vev, et system av relasjoner. Trådene forandrer mønstret og «(...) spinnest trådene ferdig, viser de et klart og tydelig mønster; de lar seg fortelle som livshistorier» (Arendt 2012: 186).

Litteratur

- Arendt, H. 2012. *Vita Activa – det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Biesta, J. J. G. 2014. *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratterud, A., Sandseter, E. B. H. og Seland, M. 2012. *Barns, trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 12/2012. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingssenter.
- Giæver, K. 2014. *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koch, A. B. 2012. Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk barnehageforskning* 5(16): 1–21.
- Koch, A. B. 2013. Når børn trives i børnehaven. *Dansk pædagogisk tidsskrift* 1.
- Larsen, A. S. 2016. Å føre sine begynnelser til verden. I: Sandvik, N., Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R. og Ulla, B., red. *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget: 113–132.

- Leirpoll, B. 2015. En åpenhet for hendelsene som kommer – om å plugge teori inn i – og dermed improvisasjonens muligheter for andre innganger til – barnehagelærerens pedagogisk-etiske praksis. I: Otterstad, A. M. og Reinertsen, A. B., red. *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget: 103–120.
- Mahrtdt, H. 2004. Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I: Steinholt, K. og Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H. og Seland, M. 2016. Norske 4–6 åringers trivsel i barnehagen. *Første Steg* 16.
- Seland, M. 2013. «Nei! Jeg vil ikke!» Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres dannelse til demokrati? I: Greve, A., Mørreaunet, S. og Winger, N., red. *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget: 163–176.
- Utdanningsdirektoratet 2017. Rammeplan for barnehagen.
- Øksnes, M. 2017. Lekende motstand som frihetserfaring. I: Øksnes, M. og Samuelsson, M., red. *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 141–163.
- Øksnes, M. og Samuelsson, M. 2017. «Nei, jeg gjør det på min måte!» Motstand i barnehagen. I: Øksnes, M. og Samuelsson, M., red. *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 11–34.
- Øverenget, E. 2003. *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Line Ottesen Bjærke er barnehagelærer og masterstudent i barnehagepedagogikk på OsloMet – storbyuniversitetet. Arbeidstittel for masteroppgaven hennes er «Barne- og ungdomsarbeideren – levde barnehageliv». I den intervjuer Bjærke barne- og ungdomsarbeidere om deres opplevelser av egne faglige kompetanser i møte med barnehagens hverdagsliv. I tillegg til utdanning som barnehagelærer, masterstudent i barnehagepedagogikk, arbeider Bjærke som lærer på Rosenvilde videregående skole.

Kontaktadresse: libjaerk@online.no og line.ottesen.bjarke@rosenvilde.vgs.no

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 Tjellflaot 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* (118 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 blick 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 Tjellflaot, 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 brukermedvirkning 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

Takk 7

Artikler

Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse 9
Kari Krogstad

De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk 25
aktivitet i 38 barnehager
Anne Marie Øines

Pædagogstuderendes muligheder for at opbygge kompetence 39
omkring børns bevægelseslæring i uderummet.
Hæmmende og fremmende faktorer i dagtilbud.
Lise Hostrup Sønnichsen, Jesper von Seelen & Bo Lüders

Når barna møter leikeklassen– eit kjønnsperspektiv på barnas 53
rørslemoglegheiter
Lillian Pedersen

Hvordan påvirker barns deltakelse foreldremekling? 67
Barns deltakelse som mål og middel
Renee Thørnblad, Astrid Strandbu & Anita Salamonsen

Prøveforelesning

Studying intergenerational processes in 21st century rural African societies 81
Douglas Tendai Phiri

Sammendrag av doktorgradsavhandlinger 95

Anne Mette Buus, Azher Hameed Qamar

Diverse

Essay 99
Å trives med/i motstand?
Line Ottesen Bjærke