

BARN

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

3
2020



 NTNU



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

BARN NR. 3 2020

38. 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 65 86. E-post: ragnhild.berge@ntnu.no

Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Marit Ursin, ansvarlig redaktør, Norsk senter for barneforskning, IPL, NTNU

Ida Marie Lyså, redaktør, Norsk senter for barneforskning, IPL, NTNU

Crisstina Munck, redaktør, Professionshøjskolen KP, Danmark

Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige

Kaisa Vehkalahti, University of Oulu, Finland

Ragnhild Berge, redaksjonssekretær, Institutt for pedagogikk og livslang læring, 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 overenstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0: alle kan fritt lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbeidede teksten.

Artikler antatt for publisering i *Barn* er fagfellevurdert. I *Barn* trykkes også prøeforelesninger, essays, bokanmeldelser og sammendrag av doktorgradsavhandlinger.

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter

Fra redaksjonen

Karin Zetterqvist Nelson

7

Artikler

Opplevingar og erfaringar med å delta i ein organisert fritidsaktivitet
for jenter med minoritetsbakgrunn – «Jentegruppen»

11

Mariann Enoksen, Karen Marie Moland og Merete Oddny Karlsen

En studie av barnehagebarns redesign av medieuniverset Ninjago

23

Christine B. Østbø Munch

"Det viktigaste är att växterna får leva och sånt": en studie om att
förebygga barns växtblindhet

37

Maria Hammarsten

«Hva ser vi?» Om betydningen av den reflekterte observatør

51

Mona Halsaunet Frønes

Barn 38 (3)

Från redaktionen

I samband med kursen *Att ge stöd till nyanlända föräldrar med särskild betoning på barnperspektiv och barns perspektiv* som genomfördes under innevarande år vid Tema Barn, Linköpings universitet, hade jag privilegiet att som lärare lyssna på kursdeltagarnas berättelser om sin yrkesverksamhet. Det var en grupp professionella som dagligen möter och hjälper nyanlända föräldrar som sökt asyl i Sverige. En central del i verksamheten består av föräldrastödsprogram som vid behov kombineras med individuella insatser. Tema Barns kurs utformades som respons på den professionella gruppens efterlysnings av fördjupad kunskap om barnperspektiv, barns perspektiv och barnrättsperspektiv. Det senare hade särskilt aktualiseringar mot bakgrund av 2020 års inkorporering av Barnkonventionen i svensk lagstiftning (se t.ex. Barn vol. 37 nr 3-4).

Behovet av fördjupad kunskap på området var också relaterat till ett specifikt dilemma som uppstod i mötet med nyanlända föräldrar. Det gällde inte *alla* nyanlända utan en viss grupp, och i den gruppen var det inte *alltid* ett problem. Men i vissa sammanhang möttes de professionella av uppfattningen bland föräldrarna att Sverige var ett starkt barncentrerat samhälle och då inte i positiv mening. Här fanns en kritik mot det svenska samhällets sätt att placera barnen i centrum. I möten med lärare, biståndshandläggare, barnskötterskor och andra professionella aktörer hade dessa föräldrar upplevt det sätt varpå barnen gavs röst och utrymme som något främmande och ibland till och med som ett hot mot familjens sammanhållning och kultur. Med andra ord, det sätt varpå professionella aktörer inkluderade barn fick en icke avsedd effekt; föräldrarna kände sig utsatta och missförstådda. Det fanns också, berättade våra kursdeltagare,

ett återkommande "worst case scenario" som seglade upp i samtalen med föräldrarna, nämligen skräckens för att myndigheterna skulle omhänderta barnen. Dilemmat som våra kursdeltagare beskrev handlade om hur de på ett respektfullt och hänsynsfullt sätt kunde möta och föra en dialog med alla föräldrar om vikten av barnperspektiv och innebördens i barns rättigheter. Och att göra detta utan att öka bördan för en grupp som redan kände sig hotade och utsatta och som dessutom genomgått massiva migrationserfarenheter som präglade både hälsotillstånd och känsla av sammanhang.

Under kursens gång diskuterades potentiella strategier som kursdeltagarna önskade utveckla och förbättra. Exempelvis, en sådan var att påminna de nyanlända föräldrarna om kraften i kärleken till barnen. Den kärlek som i många fall varit drivande bakom flykten och migrationsprocessen – att ge barnen ett annat liv – och som föräldrarna också dagligen praktiserade i vård och omsorg om barnen. Mot den bakgrunden fanns en möjlighet att inleda en dialog om exempelvis skillnaden mellan att "lyssna på barnet" och att "barnet bestämmer" eller hur en beslutsprocess som inkluderar barnets röst kan bli mer hållbar över tid. Det fanns givetvis också andra strategier. Jag och mina kolleger var imponerande av hur våra kursdeltagare inte väjde för problemkomplexet utan istället fördjupade sina ansträngningar att förstå och hantera utmaningen.

När jag i efterhand funderar på kursens innehåll och kursdeltagarnas reflektioner över att å ena sidan stödja föräldrar att vara föräldrar och å andra sidan eftersträva en anpassning hos föräldrarna till den barnsyn som genomsyrar det svenska samhället inställer sig en kritisk fråga om makt och motmakt. För det första finns anledning att återknyta till vad Gunilla

Halldén (2009) skriver om barnperspektivets hegemoniska status. I nutida samhällsdebatt och offentliga samtal framställs barnperspektiv som något självtäkt och naturligt, inte minst av oss forskare inom barn- och barndomsforskningsfältet. Likaså finns idag ytterst få samhälleliga aktörer som skulle uttrycka sig kritiskt om vikten av barnperspektiv. Det antyder att barnperspektivet också fyller en funktion som retoriskt redskap som enar motstridiga viljor i sammanhang som präglas av konflikter, som exempelvis organisering av mottagningsystem för nyanlända flyktingar. För det andra, när det gäller barns rättigheter finns det idag forskning som diskuterar barnrättsdiskursen i relation till makt och politik. Holzscheiter, Josefsson och Sandin (2019) belyser detta i sitt resonemang om "*child rights governance*" som syftar på

how children's rights, and the principles and institutions associated with the idea of children's rights, have become part of the mechanisms, systems, actor constellations and instruments of governance across local, national, regional and global levels (s. 272).

Barnrättsdiskursen anammas och appropieras av aktörer i olika sektorer i samhället, både nationellt och globalt, och den är ett centralt element i moderna välfärdsstaters styrningsmodeller och sätt att organisera välfärd och fördelning av resurser. Det dilemma som våra kursdeltagare gav uttryck för, som uppstod i möten med föräldrar som inte givet anpassade sig till en rådande barnsyn i Sverige, kan ur ett sådant perspektiv betraktas som en pågående förhandling om makt och motstånd avseende innehördan av såväl föräldraskap som barndom.

I följande nummer av Barn berör den första artikeln delvis ämnet som jag lyfter ovan. Mariann Enoksen, Karen Marie Moland och Merete Oddny Karlsen redovisar en intervjustudie som med avstamp i flickors egna perspektiv undersöker mer specifikt upplevelsen av att delta i en "Jentegruppe". Mot bakgrund av statistik som visar att en stor andel flickor med minoritets-

bakgrund inte deltar i fritidsverksamhet i motsvarande omfattning som andra jämnåriga barn i Norge, har en särskilt utformad aktivitet riktats till den aktuella gruppen flickor. Författarna visar med sina resultat hur tillhörigheten utgör en resurs för flickorna inför de utmaningar som uppstår när familjens kulturella tillhörighet och skolans respektive samhällets krav möts och bryts mot varandra. I nästa artikel av Cristine B. Østbø Munch riktas uppmärksamheten på barn i norsk förskola. Artikeln syftar till att belysa hur barn interagerar med och appropierar figurer och narrativ i ett fiktivt universum – Ninjago (Lego Group). Østbø Munch tar avstamp i en fallstudie som inkluderar en grupp barn som färglägger bilder hämtade från Ninjago och läsaren får på nära håll följa barnens meningsskapande och sätt att både använda och omformulera mediavärlden på nya och oväntade sätt. I den tredje artikeln redogör Maria Hammarsten för sin forskning om ett skolprojekt som utformats i syfte att förebygga barns så kallade växblindhet. Satsningen har utformats som en respons på rådande klimatförändringar och dess negativa påverkan på biologisk mångfald. Maria Hammarsten visar i sin studie med deltagande observationer som metod, hur barnen aktivt engagerar sig i natur och växter i mötet med skogsträdgårdar och hon hävdar att det finns en stor potential att fördjupa barns kunskap om ekologi och hållbarhet. Slutligen, i en artikel av Mona Halsaunet Frønes redovisas ett utvecklingsprojekt för förskollärare om observation i den vardagliga yrkesverksamheten. Via intervjuer med tre förskolelärare vid två separata tillfällen bibringas läsaren inblick i hur lärarna resonerar kring de egna observationerna och likaså hur de öppet återger hur deras blick och förståelse av barnen förändras och fördjupas med ny kunskap och tid för reflektion.

Slutligen vill jag informera om att Barns redaktörsgrupp har fått en ny en redaktör från Finland. Varmt välkommen Kaisa Vehkalhti, docent vid Oulu University!

Karin Zetterqvist Nelson, redaktör

Referenser

Barn. Forskning om barn og barndom i Norden

- Vol 37 (3–4) (2019) Trondheim: NTNU Norsk
Senter for Barneforskning, Institutt for
pedagogikk og livslang læring. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i3-4.3389>
- Halldén, G. (2009) Barnperspektiv: Ett ideologiskt
laddat begrepp och oprecist som analytiskt
verktyg. *Locus* (3–4), s. 4–20.
- Holzscheiter, A., Josefsson, J., och Sandin, B.
(2019) Child rights governance: An introduction
on *Childhood* 26(3), s. 271–288.

Barn 38 (3)

Opplevingar og erfaringar med å delta i ein organisert fritidsaktivitet for jenter med minoritetsbakgrunn – «Jentegruppen»

Mariann Enoksen, Karen Marie Moland og Merete Oddny Karlsen

Samandrag

Jenter med minoritetsbakgrunn har lågare deltaking i organiserte aktivitetar enn andre barn. Deltaking i organiserte grupper har fordelar for fysisk, psykisk og sosial utvikling. Formålet med studien er å utforske kva det betyr for jenter med minoritetsbakgrunn å delta i fritidsaktivitetten «Jentegruppen». Tretten jenter i alderen 9–12 år vart intervjua, og data vart analyserte induktivt med kvalitativ innhaldsanalyse. Hovudfunnet i analysen var at «Jentegruppen» representerte ein fristad for sosial deltaking og utvikling, som såg ut til å gjere dei i stand til å handtere utfordringar knytte til den kulturelle bakrunnen deira i skule og samfunn. Vi identifiserte tre under tema: «På «Jentegruppen» blir eg utfordra til å lære», «På «Jentegruppen» er eg meg sjølv» og «På «Jentegruppen» har eg fått venner». Vi konkluderer med at «Jentegruppen» er ein viktig arena for læring, som kan styrke integreringa av jenter med minoritetsbakgrunn i skulen og det norske samfunnet.

Nøkkelord: minoritetsjenter, integrering, helsefremming, organisert aktivitet

Experiences of participation in an organised activity for girls with minority backgrounds – “Jentegruppen”.

Abstract

Girls with minority backgrounds are less represented in organised activities compared to other children. Being engaged in such activities is associated with health benefits, which can affect physical, psychological and social development. This study aims to explore what it means for girls with minority backgrounds to be a part of an organised activity exclusively for girls. Thirteen girls aged 9–12 years were interviewed and data were analysed inductively using qualitative content analysis. The main findings from our analysis were the experience of «Jentegruppen» as a free-zone for socialising and development, that seemed to prepare them to manage challenges associated with their cultural background in school and society. We identified three sub-themes: "At the girl group I am challenged to learn", "At the girl group I am free" and "At the girl group I have gained friends". We conclude that the girl group represents an important arena for learning, which can support the integration of girls with minority backgrounds in school and in the Norwegian society.

Keywords: minority girls, health promotion, integration, organised activities.

Introduksjon

Organiserte fritidsaktivitetar er viktige arenaer for samvær og kan gje andre erfaringar og fleire uformelle situasjonar enn i skulen. Fritidsaktivitetar kan vere arenaer for utvikling av evner, gje erfaringar med deltaking i fellesskap og gje rom for meiningsytring (Bakken 2019). Det å delta i sosiale aktivitetar saman med jamaldrande kan ha betydning for psykisk, fysisk og sosial helse (Badura mfl. 2015; Eime mfl. 2013; Durlak mfl. 2010). Barn frå familiar med låg inntekt deltek i mindre grad enn andre barn i sosiale aktivitetar (Sletten 2011; Fløtten og Hansen 2018). Det er relativt få barn og unge i Noreg som lever i fattigdom, men nokre grupper er meir utsette. Dette er til dømes familiar utan yrkesaktive, der hovudforsørgjar har låg eller inga utdanning, ikkje-vestleg innvandrarbakgrunn, mange barn, mottakarar av sosial-hjelpe og i heimar med ein forsørgjar (Haugen mfl. 2015; Fløtten og Hansen 2018; Sletten 2011). Låginntektsfamiliar med bakgrunn frå ikkje-vestlege land vert ei stadig større gruppe i det norske samfunnet (Fløtten og Hansen 2018). Ifølgje Sletten (2011) er det å bli ekskludert frå fritidsaktivitetar som barn flest deltek i, ein av dei alvorlegaste konsekvensane av dårlig råd for barn og unge (Sletten 2011).

Gruppetiltaket «Jentegruppen» er subsidiert med nasjonale midlar mot barnefattigdom og er eit samarbeidsprosjekt mellom skulehelsetenesta og fleire skular. Skulehelsetenesta organiserer tilbodet, og Røde Kors bidreg med frivillig arbeidskraft. Jenter med minoritetsbakgrunn i alderen 9–12 år, med få eller ingen organiserte fritidstilbod, får tilbod om å delta i ein gratis fritidsaktivitet ved fire skular i ein bydel i Noreg. Jentene møter ein dag i veka etter skulen i eit lokale på eller nær skulen, dei får frukt eller eit enkelt måltid før dei deltek i ein aktivitet. Jentene får delta på ulike aktivitetar som idrettar, kunst og handverk, teater, dans, matlagning, og dei kan delta i tiltaket i intil to år. Tilbodet krev ekstra midlar og er ikkje ein del av det ordinære programmet i skulehelsetenesta. Bakgrunnen for at skulehelsetenesta

oppretta «Jentegruppen», var at helsesjukepleiarar i skulehelsetenesta opplevde at jenter med minoritetsbakgrunn deltok i organiserte fritidsaktivitetar i mindre grad enn andre jenter, og at dei slutta oftare dersom dei byrja i ein aktivitet.

I forsking har ein funne at deltaking i organiserte aktivitetar vart assosiert med betre sjølvopplevd helse og høgare livskvalitet (Badura mfl. 2015). Gruppeidrett hadde markant større innverknad på helse enn individualidrett (Eime mfl. 2013). Sosiale og personlege ferdigheter vart styrkte gjennom deltaking i fritidsaktivitetar, og dette hadde positiv innverknad på sjølvbilete, skuleprestasjonar og band til skulen, uavhengig av kjønn og etnisitet (Durlak mfl. 2010). Jenter deltok i større grad i fysisk aktivitet dersom berre jenter deltok (Pearsson mfl. 2014). Grupper for berre jenter utan merksamd på konkurranse fekk jentene til å kjenne seg trygge og frie og gav jentene ei fellesskapskjensle (Durberg mfl. 2016). Norske jenter har ifølgje Bakken (2019) fleire fysiske og psykiske plager enn gutter, og dei har lågare trivsel i skulen enn gutter. I ei evaluering av den nasjonale tilskotsordninga mot barnefattigdom (Fløtten og Hansen 2018) fann ein, ut frå vaksne sine opplevingar, at ordninga bidreg til at fleire barn blir inkluderte i sosiale fritidsaktivitetar og kan medverke til å bryte marginaliseringss prosessar. Dette styrkar sjansen for å lykkast i utdanning og arbeidsliv seinare. Formålet med studien vår er å utforske kva det betyr for jenter med minoritetsbakgrunn å delta i fritidsaktiviteteten «Jentegruppen», for å gje eit innblikk i kva nasjonale midlar mot barnefattigdom kan bety med barneperspektiv.

Fagleg og teoretisk forankring

For å forstå og belyse viktige sider ved delta i «Jentegruppen», har teoriar om akkulurasjon og salutogenese blitt nytta induktivt. Akkulurasjonsteori er nytta for å forstå korleis jentene tilpassar seg den norske kulturen, og korleis tilpassinga påverkar trivsel og helse.

Salutogenese er nytta for å forstå korleis opplevingane jentene får i «Jentegruppen», kan påverke og styrke evna deira til å handtere utfordringar dei møter i livet. Teoriane utfyller kvarandre og bidreg til å setje den komplekse situasjonen til jentene inn i ein samanheng vi kan forstå.

I salutogenese rettar ein merksemda mot det som styrkar menneske si evne til å tilpasse seg for å fremme meistring, helse og velvære. Salutogenese er læra om kva som fremmar helse, det motsette av patogenese, som er læra om kva som kan gjere ein sjuk. Helse er definert som eit kontinuum av noko som kan styrkast (Antonovsky 1996). Ifølgje Antonovsky (2000) vil livsopplevingar som gjer verda meir forståeleg, meiningsfull og handterbar, gje ei oppleving av samanheng i livet, noko som verkar positivt inn på evna til meistring og helse. Motstandsressursar som sosial støtte, personlege eigenskapar, økonomi, erfaring og kultur kan gjere verda meir forståeleg, handterbar og meiningsfull. Ifølgje Antonovsky (2000) er sosial støtte og personlege eigenskapar særleg gunstige for meistring og helse. Barn og unge med minoritetsbakgrunn kan streve med å forstå strukturar i kulturen dei lever i, og dei kan ha vanskar med å finne mening og kvar dei passar inn (Antonovsky 2000).

Ifølgje Berry (2017) er akkulturasjon ein gjensidig prosess der psykologiske og kulturelle endringar skjer som eit resultat av kontakt mellom to eller fleire kulturelle grupper, eller mellom enkeltindivid. Prosessen kan føre til endringar i sosiale strukturar, kulturelle normar, men også individuelle endringar i oppførsel, matvanar, klede, språk og verdiar (Sam og Berry 2010). Både dominante (majoritet) og mindre dominante grupper (minoritet) vert påverka av møte med menneske frå andre kulturar (Berry 1997). Akkulturasjonsprosessen kan skje på fire måtar: *Assimilasjon* er når ein tilpassar seg den nye kulturen fullstendig og legg frå seg sin eigen kulturelle bakgrunn. *Integrering* er når ein held på noko frå sin eigen kultur, samstundes som ein deltek aktivt i stor-

samfunnet. *Segregering* er når ein anstrenger seg for å halde fast i eigen kultur og unngår kontakt med den nye kulturen. *Marginalisering* er når ein tek avstand frå den nye kulturen, men også har lite interesse for sosial kontakt med menneske frå same kultur (Berry 1997, Berry 2017, Sam og Berry 2010). Integrering kan berre skje frivillig og vere vellukka der som majoritetsbefolkinga er open og inkluderande i orienteringa mot kulturell ulikskap (Berry 1997). Integrering er den akkulturasjonsstrategien som er forbunden med best psykologisk og sosiokulturell tilpassing (Sam og Berry 2010).

Metode, materiale og analyse

Designet er induktivt, utforskande og fleksibelt. Studien er inspirert av case-design, og forsøker å setje «Jentegruppen» som case inn i ein større samanheng og presentere det som gjer gruppa spesiell. Datamaterialet er innhenta gjennom 13 individuelle intervju med deltakarar i «Jentegruppen». Uformelle samtalar med fleire av foreldra til deltakarane og samtalar med dei vaksne som arbeidde i «Jentegruppen», gav innsikt og forståing, men vart ikkje rekna med som datamateriale og analysert. Som vaksne vil vårt bilet av verda vere annleis enn deltakarane sitt syn på verda. For å forstå barn sine erfaringar og opplevingar, må ein legge frå seg ulike førestillingar ein har om barn, og forsøke å nå fram til barna sitt perspektiv ut frå deira premiss og kontekst (Eide og Wegner 2003). Intervjuar hadde førestillingar om at «Jentegruppen» var noko positivt for jentene, men ønska å utforske kva det innebar og forsøke å forstå betydninga i eit større perspektiv.

Utval

Gruppetilbodet «Jentegruppen» består av fire ulike jentegrupper med omlag 12 jenter på kvar gruppe. Ei gruppe vart ekskludert fordi jentene alt hadde ein relasjon til intervjuar. Ei gruppe vart ekskludert fordi mange nyleg var komme til Noreg og snakka lite norsk. I

dei to resterande gruppene fekk alle deltakarane førespurnad om å delta, totalt 24 jenter. Vi fekk samtykke frå tretten jenter og foreldra deira, seks jenter frå ei gruppe og sju frå den andre. Jentene hadde bakgrunn frå åtte ulike nasjonalitetar, fem var fødde i utlandet, seks var fødde i Noreg, men hadde foreldre med innvandrarbakgrunn. To jenter hadde etnisk norsk bakgrunn. Jentene var i alderen 9–12 år. Deltakarane følgde ordinær undervisning i skule, snakka og forstod norsk, men det var stor variasjon i norskkunnskapane. Dei fleste jentene som vart intervjua, hadde muslimsk bakgrunn. Omlag halvparten av jentene levde med ein forelder, mor. Fleire budde i familiar med mange barn. Dei fleste jentene budde i kommunale bustadar, nokre få leigde leilegheit privat. Seks jenter deltok på ein annan organisert fritidsaktivitet utanom «Jentegruppen».

Datainnsamling

Datainnsamlinga gjekk føre seg frå oktober til desember 2016. Alle deltakarane fekk munnleg tilpassa informasjon av intervjuar. Foreldra fekk munnleg og skriftleg informasjon om studien. Helsejukepleiarane i prosjektet og ein lærar bidrog i rekrutteringa ved å forklare deltakarane og foreldra deira om kva deltakinga i studien innebar. Fem jenter vart intervjua heime. Dette var tidkrevjande og innebar samtalar med foreldre og søsken. Te, juice, kaker eller anna skulle smakast på i forkant av intervjuet. Intervjuar og jente fekk sitte uforstyrra på soverom eller kjøkken under sjølve intervjuet. Leilegheitene var sparsamt innreidde med få møblar. I enkelte allrom var det ikkje møblar, men teppe og puter til å sitte på. Dei andre intervjuar vart utførte på skulen etter skuletid. Ein semistrukturert intervjuguide var utgangspunktet for samtalens, der same tema vart teke opp med jentene. Spørsmåla vart ikkje stilt i ei spesiell rekkefølge, dei vart brukte der det fall naturleg i samtalens. Jentene vart fortalte at det som var interessant, var deira forteljing, og at ingen svar kunne bli feil. Eksempel på spørsmål: «Kva likar du ved jentegruppen?» Dersom

jentene svarte «at det ikkje er gutar med», vart svaret følgt opp med: «Fortel kva du likar ved at det ikkje er gutar med». Jentene som vart intervjua heime, fortalte ivrigare enn dei på skulen. Intervjua vart tekne opp på lydband, transkriberte fortløpende og lagra på forskingsserveren hos Høgskulen på Vestlandet. Intervjua varte frå 20 minutt til 60 minutt. Vi ønska å triangulere ulike typar datamateriale; deltakande observasjon, intervju og dagbøker. Ni jenter fekk utdelt ei dagbok der dei vart oppfordra til å skrive og teikne om opplevingar og tankar dei hadde. Ingen av jentene leverte tilbake dagbøkene. Rekrutteringa, innhentinga av samtykke og informasjon til foreldre var tidkrevjande og førte til at vi ikkje kom i gang med deltakande observasjon innanfor tidsramma for datainnsamlinga. Det var komplisert å ta vare på barna sine stemmer, samstundes som det store perspektivet skulle varetakast. Det store og komplekse case-perspektivet kan ha gjort barneperspektivet mindre tydeleg enn vi ønskte. Under studien vart det observert at gruppodynamikk, rollene til dei vaksne, lokala og omgjevnadene varierte i dei to gruppene som vart inkluderte i studien. Utvalet var relativt lite. Dei to jentegruppene vart derfor sett på som ein case, og vi valde å ikkje fokusere på forskjellar mellom gruppene. Det er ei svakheit at studien ikkje synleggjer at enkelte funn var mest knytte til ei av dei to gruppene.

Dei fleste barna og foreldra har bakgrunn frå land der kunnskap om forsking er lite utbreidd, og forstår kanskje ikkje fullt ut kva det inneber å delta i forsking. Til tross for denne sårbarheita er det likevel viktig at stemmene deira blir høyrde, dei har opplevingar og erfaringar med samfunnet som er viktige å få fram (Boddy 2013). Barneforskning og barnerettigheter heng saman, barn har krav på vern, men også på deltaking og å bli høyrde (Bell 2008). Det forskingsetiske ansvaret ligg alltid hjå forskaren, som skal sikre konfidensialitet og unngå krenkingar (The World Medical Association 2013). Studien har følgd Helsinkideklarasjonen, er godkjend av Norsk Samfunnsvitenskapelig

datatjeneste (NSD) og Bergen Kommune som forskingsprosjekt. Barn kan ha ein tendens til å fortelje vaksne det dei trur dei vaksne vil høyre (Brinkmann og Kvale 2015), og ei kvar kunnskapsutveksling representerer moglegheita for misforståingar (Malterud 2017). Det er sannsynleg at informasjonen intervjuar fekk, hadde blitt annleis om jentene hadde fått snakke på morsmålet sitt. Vi vurderte likevel at ulempene var større enn fordelane med bruk av tolk.

Analysemetodar

Datamaterialet vart analysert induktivt med kvalitativ innhaldsanalyse etter modellen til Granheim og Lundmann (2004). Kvart enkelt intervju vart lese gjentekne gongar for å få ei forståing av kva innhaldet handla om. Det vart identifisert meiningsberande einingar, som vart kondenserte og koda. Kodane fungerte som hjelpemiddel, og etter kvart vart dei sette saman til kategoriar.

Kodane vart plasserte i ulike sub-kategoriar. Ein sub-kategori var til dømes «gutar», alle kodane som omhandla noko om gutter, vart plasserte der: «gutar er plagsame», «flaut når gutter fniser når vi svarer feil», «gutar ler når vi fortel noko viktig» osb. Ein anna sub-kategori var jentetid: «berre jenter og kos», «bra det berre er jenter» og «koseleg med jentetid» osb. Til saman vart desse sub-kategoriane til kategorien «fri for gutter». Kategorien «fri for gutter» vart saman med andre kategoriar som handla om å kjenne seg fri, til undertemaet: «På «Jentegruppen» er eg meg sjølv». To andre

undertema vart danna på bakgrunn av andre kategoriar: «På «Jentegruppen» har eg fått venner» og «På «Jentegruppen» blir eg utfordra til å lære». Som ei tolking av dei tre undertema, fann vi hovudtemaet: «Jentegruppen som fristad». Det synlege og opplagde i teksten (kategoriane) svarer på kva jentene opplever og erfarer i «Jentegruppen», medan temaet representerer dei underliggende meiningsane i teksten og svarer på korleis opplevingane og erfaringane er for jentene. Ulempa ved å bruke ein så detaljfokusert analyse var at det var tidkrevjande.

Funn

Hovudfunna i studien var at jentene fann ein fridom i «Jentegruppen» som dei ikkje fann andre stadar i kvardagen. Fridommen gjorde at jentene vart kjende med nye sider ved seg sjølve, og dei fekk høve til å utvikle seg og utforske på ein måte dei ikkje gjorde utanfor gruppa. Gjennom samhandling med dei andre i gruppa utvikla jentene sosial og emosjonell kompetanse. Vennskapa jentene fekk i gruppa, var ei kjelde til sosial støtte, som bidrog til at jentene kjende seg trygge.

«På «Jentegruppen» blir eg utfordra til å lære»

Aktivitetane og opplevingane jentene utforska i «Jentegruppen», gav dei innsikt og utvida horisonten deira. Aktivitetar som symjing og teater kunne gjere jentene usikre, fordi dei ikkje hadde erfaringar med det frå før.

<p>Det er av og til nokon som har opplevd slike dårlege ting, så får dei oppleve finare ting og då kanskje dei gløymer litt av dei andre stygge tinga som har skjedd. For eksempel krig i heimlandet, eller at dei har blitt skada eller mobba. Litt på ein måte at dei gløymer litt fordi du veit at den dagen kjem og då gler du deg heile tida.</p>	<p>Dårlege opplevingar som krig; skadar eller mobbing kan bli gløymde når ein opplever noko fint. Tanken på jentegruppe-dagen får dei til å gløyme litt.</p>	<p>Kan gløyme vondre ting som har skjedd</p>
--	--	--

Figur 1: Eit eksempel på meiningsberande eining, forminska meiningsberande eining og kode.

Utfordringane verka likevel passe, med hjelp kunne dei mestre aktivitetane og få det til sjølv om dei var både spente og redde. Ei jente sa:

Det eg likar, er at ein får oppleve nye ting som ein ikkje har gjort før, og at ein blir kjend med mange nye folk. Du lærer nye ting på ein måte.

Dei fleste jentene sa at dei likte spesielt godt når dei fekk dra på utflukter utanfor det vante miljøet deira. Ei jente fortalte:

Eg hadde ikkje vore på gard før, og ikkje teater. Det er ikkje ofte vi går på teater liksom.

Dei fleste jentene fortalte at dei var mykje heime med familien, og sa at dei ofte kjeda seg på fritida. Også dei som hadde andre fritidsaktivitetar enn «Jentegruppen», fortalte at ettermiddagane kunne vere lange. Ei jente beskrev fritida slik:

Når eg er heime, er eg ikkje ofte ute. Vi går heim frå skulen tidleg, og det blir liksom veldig keisamt å berre sitte heime. Eg sit med telefonen, av og til går eg ut, men ikkje så lenge og berre rett ved sidan av huset.

Med «Jentegruppen» oppdaga dei verda utanfor, og kvarldagen vart mindre keisam. Fleire jenter nemnde at «Jentegruppen» var gratis og sa foreldra sette pris på at tilbodet var gratis. Ei jente fortalte:

Jentegruppen har betydd veldig mykje, og eg vil takke mykje for at eg fekk vera med, dei har jo betalt for tinga eg går på. Eg visste ikkje om skøyter eller svømmehallen, det var stadar som eg ikkje visste fantes, så tok jentegruppen oss med og då lærte eg nye ting og nye stadar, og så går vi av og til bort der med familien. Eg har gjort mange gode og greie ting med familien min, som jentegruppen har vist meg.

Helsejukepleiar hadde invitert alle mødrane med på «Jentegruppen», ei jente fortalte stolt at mor hennar hadde delteke. Ei jente sa at mor hennar var med då «Jentegruppen» be-

søkte teateret i byen. Fleire jenter fortalte at mødrane viste interesse for kva dei gjorde på «Jentegruppen» etter at dei hadde vore med. Ei jente fortalte om forskjellar mellom Noreg og heimlandet. Ho sa at ein fekk oppleve norsk natur og landet på ein måte ein ikkje ville fått om ein ikkje var med i gruppa, noko ho trudde var spesielt viktig om ein var ny i landet. Ei jente fortalte at det betydde lite om ein var utanlandske eller ikkje, og ho fortalte at ho likte å studere hijabane til dei som bar det. Ho syntest hijabane hadde fine detaljar og fargar. Ei jente fortalte kva «Jentegruppen» betydde for henne:

Vi gjer mykje forskjellig, vi går på skøyter og symjing, eg har lært veldig mykje forskjellig i jentegruppen som eg ikkje har lært på skulen. Eg klarte ikkje å symje dei gongane vi gjekk med skulen for eg var veldig redd, men så lærte dei på jentegruppen oss korleis vi skal klare det. Eg var redd for å gå i bassenget, eg trudde det var høgare enn meg, eg såg alle folka som var høgare enn meg, trudde det kanskje kom til nasa mi og blei veldig redd, men så hjelpte ei meg og eg såg at det var passeleg, det var då eg fekk det til.

Erfaringane og opplevingane ho fekk i symjehallen kan gjere det lettare for henne når ho opplever noko anna som skummelt seinare i livet. Då har ho erfart at ho kan mestre sjølv om det verkar skummelt og uoverkommeleg, og ho har lært at når ho kjenner seg trygg saman med andre, er det lettare å få det til.

«På «Jentegruppen» er eg meg sjølv»

Nær alle jentene fortalte at det var noko dei kjende seg frie frå, på «Jentegruppen», som søsken, guitar, familien, hijaben og plikter. Over halvparten av jentene sa dei snakka og lærte meir norsk i «Jentegruppen» enn på skulen, fordi dei snakka om andre tema, men også fordi dei torde å snakke meir enn i klassen. På «Jentegruppen» var det ikkje forventningar om at alt skulle vere riktig, fleire hadde aksent, feil uttale og var i same situasjon. Både jenter fødde i Noreg og dei som hadde innvandra, beskrev det å lese og snakke i klassen som

vanskeleg, og nokre jenter kjende seg pressa til å lese av lærarar. Ei jente sa ho vart redd når læraren såg på henne og sa med streng stemme: «Les». Jenta viste med handa si at læraren peika mot henne medan han sa det. Andre fortalte om frykt for at klassen ville le om dei sa noko feil. Fleire beskrev frykta for å lese og snakke høgt i klassen som eit fysisk ubehag. Ei jente fortalte:

Det er ganske flaut å lese høgt for klassen min. Eg blir flau og byrjar å skjelv og då får eg ikkje orda opp og ut, då vert det ganske flaut for meg. Eg hakkar litt og er ganske redd, då seier eg orda heilt feil. Eg ville følt meg tryggare på å lese i Jentegruppen.

Fire jenter fortalte at dei snakka på morsmål i friminutta på skulen og unngjekk å snakke norsk om dei kunne. Det kom fram at fleire jenter syntest det var lettare å snakke når det ikkje var norske jenter med, andre fortalte at det var lettare når det ikkje var gutar på gruppa.

Jente: Det er ikkje akkurat dei norske som er med på «Jentegruppen».

Intervjuar: Kva synest du om at det er få norske jenter med?

Jente: Nei det går fint. En jente som ikkje snakkar så bra norsk, ho snakkar liksom meir enn i skuletida. Då er ho liksom så stille og går ikkje til andre, men når ho kjem på «Jentegruppen» då byrjar ho å snakke så mykje liksom, ja ho har veldig mykje å seie til oss og det synest eg er veldig bra. Det er faktisk veldig mange jenter på «Jentegruppen» som gjer slik.»

Ærend med foreldre og pass av småsøsken kunne hindre oppmøte i «Jentegruppen». Fleire sa at dei vart triste når dei ikkje fekk delta, men kjende seg forplikta til å hjelpe heime og motsette seg ikkje pliktene. Ei jente fortalte:

Eg kan ikkje gå på Jentegruppen dersom mamma ikkje er heime, då må eg passe barna, dei er veldig små, ein er berre to år. Han må eg hente i barnehagen. Så ja eg har mykje eg må gjere, men av og til seier mamma at det er greitt at eg kan gå på Jentegruppen.

Det var venta at dei som deltar skulle møte i gruppa kvar veke. Likevel var det uføreseieleg for fleire om dei kunne delta eller ikkje, delta-kringa vart styrt ut frå behova til familien.

Overraskande mange av jentene hadde prøvd seg på andre fritidsaktivitetar og slutta. Nokre sa at dei slutta fordi dei kjende seg utanfor, andre meistra ikkje aktiviteten. Fleire jenter sa at dei hadde slutta fordi dei ikkje likte konkurransen og presset i idretten. Ei jente sa ho fekk vondt i foten og måttestå over treningar, og far hennar sa ho måtte slutte. Ho byrja ikkje igjen, sjølv om foten vart bra igjen. Ei jente sa at mor meinte at idrett ikkje var bra for henne.

Gutane var forstyrrande, fysiske og høglydte og gjorde jentene utrygge. Fleire fortalte om gutar som ville inn på gruppentreffet, dei drog for gardinene for å få fred. To av jentene sa dei syntest synd på gutane, fordi gutane kjeda seg og hadde lite å gjøre på fritida. Ei jente sa at det var fantastisk at det ikkje var gutar med, då kunne ho snakke om alt og ikkje tenke på kva gutane syntest. Ei jente sa at det burde vere gruppe for gutar også.

Fem av seks jenter som brukte hijab, sa at dei tok av hijaben på gruppa. Nokre tok han av kvar gong, andre når dei vart varme. Ei jente sa at ho aldri tok av hijaben fordi ein aldri visste når det kom ein mann. Fleire som ikkje brukte hijab, hadde lært seg kodar for bruk av hijab. Ei jente sa at det var dumt for jentene som brukte hijab, at dei vart så varme i gymnastikktime på skulen. Jentene snakka om hijab sjølv om ingen vart spurde om det. Hijab verka å oppa dei fleste, både dei som brukte og dei som ikkje brukte hijab. Fleire hadde delteke på symjekurs med kvinneleg instruktør i regi av «Jentegruppen», og dei beskrev det som frigjerande å bade utan hijab. Ei jente sa at hijaben og kleda hennar fekk henne til å kjenne seg utanfor i ein offentleg badehall, ho fekk ikkje symje fordi ho ikkje hadde med riktig badetøy. Ho vart fortalt av personalet at ein måtte ha badetøy som var laga for å bade i, vanlege lange klede og hijab vart ikkje godteke. Forventningane om at ho skulle dekke seg til,

kolliderte med ønskjet om å bade.

«På «Jentegruppen» har eg fått venner»

Fleire fortalte om nye vennskap som gjorde at dei kjende seg mindre aleine enn før dei vart med i gruppa. Krangling var ein del av det å vere venner og bli kjende. Dei fleste jentene trekte fram erfaringar med å bli venner igjen når dei var usamde, og korleis dei vaksne involverte seg. Særleg helsejukepleiar rettleia, mekla, trøysta og hjelpte dei når dei var usamde. Ei jente fortalte om helsejukepleiar:

Ho får oss til å bli venner, ho kjenner oss alle og prøver å få oss til å vera venner, og gjer at ingen vert holdt utanfor, slik at alle har venner og ikkje kranglar så mykje som vi har gjort.

Ei jente fortalte at ho hadde opplevd seg urettferdig behandla av helsejukepleiar og sa at ho sluttar i gruppa. Etterpå viste helsejukepleiar interesse for å få henne tilbake i gruppa. Ho vart med igjen, og sa at ho etter dette ofte besøkte helsejukepleiar i friminutta og kunne snakke om alt med henne.

Ei jente sa at ho misforstod kva ho skulle gjere i leiken og øydedla for dei andre. Alle vart imot henne, ho vart lei seg og gøynde seg. Etterpå kom dei andre og trøysta henne. Ei jente fortalte at dei ikkje berre ordna opp i usemjø som oppstod i «Jentegruppen»:

Om ein har vert på skulen og hatt ein krangel, så kan ein koma på jentegruppen og gjera noko gøy. Kanskje den personen du krangle med kjem og du kan ordne opp, og det blir tusen gonger betre.

Dei fleste jentene sa at dei snakka saman om kva dei opplevde i «Jentegruppen», kva dei skulle gjere neste gong og at dei gleda seg saman til neste treff. Fleire fortalte om eit fellesskap, der støtta frå dei andre jentene såg ut til å trygge dei. Ei jente fortalte at når dei andre trudde på henne, då byrja ho å tru på seg sjølv. Ei jente beskrev fellesskapet slik:

Eg var redd for å køyre båt, men så passa dei vaksne så godt på meg og eg blei litt glad. Så gjekk vi til ei øy, og der vart eg redd for at geitene skulle stikke oss, men vi passa på kvarandre og vi vart mindre redd for geitene.

Diskusjon av funn

Funna våre tyder på at jentene i «Jentegruppen» hadde mindre erfaring med å delta i organiserte aktivitetar enn barn flest, og fleire hadde sluttar i aktivitetar dei hadde prøvd seg på. Deltaking i skule og fritidsaktivitetar er grunnleggande læringsarenaer for barn og unge, som kan styrke kulturell og sosial kapital (Frønes og Strømme 2010). Forsking har funne at enkelte grupper av barn deltek i organiserte fritidsaktivitetar i mindre grad enn andre barn. Dette gjeld blant anna barn som har bakgrunn frå ikkje-vestlege land, som lever i familiær med låg inntekt eller som har foreldre med låg utdanning (Sletten 2011 og Fløtten og Hansen 2018). Ifølgje Sletten (2011) kan det å bli sosialt ekskludert frå fritidsaktivitar som barn flest deltek i, vere teikn på at barna opplever barnefattigdom. Antonovsky (1996) argumenterte for at ein ikkje bør rette merksemda mot risikofaktorar, men på kva som kan fremme helsa til utsette grupper. Om ein skal lette situasjonen til dei som lever i fattigdom, kan nøkkelen vere å identifisere kva dei treng for å finne meinung, forstå og handtere utfordringane dei møter ved å leve i fattigdom (Antonovsky 1996). Den viktigaste faktoren i arbeidet mot barnefattigdom er ifølgje Fløtten og Hansen (2018) tidleg innsats. Funn i studien vår tyder på at foreldra verdsette at «Jentegruppen» var gratis. Ifølgje Frønes og Strømme (2010) vil ikkje gratistilbod vere tilstrekkeleg for deltaking. Nokre foreldre prioriterer ikkje fritidsaktivitetar, det er ikkje ein del av den sosiale og kulturelle kapitalen deira. Fløtten og Hansen (2018) fann at fleire informantar meinte at foreldra sitt utdanningsnivå var den største barrieren mot deltaking i fritidsaktivitetar.

Vi fann at fleire jenter hadde sluttar i andre aktivitetar som dei hadde byrja med, blant

anna fordi dei fekk skadar eller plager, og foreldra meinte det var best for dei å slutte. Det er sannsynleg at foreldra vart skeptiske til fritidsaktivitetane når jentene fekk skadar eller plager, og at dei ikkje kjende til at slike plager er vanlege når ein driv med idrett og ofte går over etter kort tid. Jentene kan bli usikre og ha vanskar med å forstå og handtere at foreldra har andre tankar om deltakinga enn lærarar, helsestjukapeleiar og andre i storsamfunnet. Dersom jentene vender seg mot fritidsaktiviteten og adopterer skepsisen til foreldra, kan ein ifølgje Berry (1997) seie at dei møter storsamfunnet med segregering og unngår kontakt med majoriteten. Vi fann at jenter som hadde hatt med mor på gruppentreffa, vart oppmuntra og fekk støtte av mor til å delta. Hamiz og Oliver (2012) fann også at mødrer som besøkte aktivitetane til døtrene, ga døtrene lov til å delta på aktivitetar når dei fekk utvida si eiga forståing av aktiviteten. Funn i vår studie tyda på at jentene ikkje fekk delta kvar gong fordi dei måtte passe småsøsken eller hadde andre plikter i heimen. Dei vaksne i «Jentegruppen» kjende til utfordringane. Dei tok opp utfordringane med foreldra og jobba mot at jentene skulle få delta meir. I ordinære organiserte aktivitetar som fotball og handball, er det sannsynleg at trenarar ikkje involverer foreldra i like stor grad som i «Jentegruppen». Vi fann at mødrer hadde fått besøke teateret med «Jentegruppen». Dei var også inviterte til treff med «Jentegruppen», der dei fekk lage mat frå heimlandet og dele med dei andre. Når dei vaksne i «Jentegruppen» involverer foreldra, legg dei til rette for samarbeid, men viser også foreldra kva jentene får oppleve. Funn i studien vår tyder på at foreldra forstod meir av kvifor oppmøte var viktig og kva som var forventa av dei som foreldre når barnet deltok i ein fritidsaktivitet, noko som kan gjere det lettare for foreldra å vite kva som skal til om barnet byrjar i ein ordinær organisert aktivitet. Ifølgje Antonovsky (2000) vil foreldre som ser samanhengar i verda, overføre det til barna sine, og hjelpe barna slik at dei opplever verda som forståeleg, meiningsfull

og handterbar. Ut frå meistringsmodellen til Antonovsky (2000) vil ein kunne styrke jentene si deltaking i fritidsaktivitetar ved å samarbeide med foreldra, fordi jentene treng støtte frå foreldra for å få til deltakinga.

Funn i studien vår tydar på at jentene hadde erfaringar med å kjenne seg utanfor på ulike arenaer, til dømes i klasserommet. Fleire jenter sa at dei lærte meir norsk i «Jentegruppen» enn på skulen, fordi dei kjende seg trygge og frie til å snakke meir, men også fordi dei snakka om andre tema enn på skulen. Sjølv om fleire sa at dei kjende seg tryggare og friare utan dei norske jentene frå klassen, kan det tenkast at det hadde vore positivt med fleire norske jenter i gruppa. Funn i andre studiar tyder på at grupper for berre jenter kan gje ein ekstra tryggleik og fridom, som bidreg til at dei deltek i større grad enn om gruppene ikkje var for berre jenter (Durberg mfl. 2016; Pearsson mfl. 2014). Dersom jenter med minoritetsbakgrunn får utforske det norske språket saman med norske jenter på ein trygg arena, vil dei sannsynlegvis lære og forstå meir norsk, og dei kan i større grad delta i samtaler i klassen. Durlak mfl. (2010) fann at deltaking i gruppeaktivitet etter skulen hadde positiv innverknad på personleg og sosial utvikling, skuleprestasjoner og sjølvbilete. Dersom jentene får positive livsopplevelingar i «Jentegruppen», kan det jamfør Antonovsky (1996) bidra til at dei ser verda si som meir forståeleg, meiningsfull og handterbar, og at dei ser samanhengar dei ikkje såg før. Ut frå meistringsmodellen til Antonovsky (2000) kan meistringsopplevelingar i «Jentegruppen» overførast til andre samanhengar, som skule og andre fritidsaktivitetar, men også styrke dei med tanke på utdanning og arbeidsliv seinare.

Vi fann at når jentene opplevde sosial støtte i gruppa, kjende dei seg trygge, og dei torde å snakke og utforske meir på ulike arenaer. Både Berry (1997) og Antonovsky (2000) har påpeika at sosial støtte og personlege eigenskapar er dei viktigaste meistringsressursane. Integrering skjer ifølgje Berry (1997) berre når

ein deltek aktivt saman med menneske frå andre kulturar, samstundes som ein tek med seg sin eigen kulturelle bakgrunn (Berry 1997). Dersom jentene oppdagar at dei kan ta med seg bitar frå begge kulturane i liva sine, kan dei velje å sjå kulturforskjellar som ein ressurs heller enn utfordingar, som det å beherske fleire språk og evne til fleksibilitet når normer og reglar er ulike i dei forskjellige kulturane. Ifølgje Berry (1997) er menneska i majoritetssamfunnet viktig for integreringsprosessen. Berre om dei er opne og inkluderande og aksepterer at ein kan ha ulike tankesett, kan ein bli integrert. Funn i studien vår tyder på at jentene lærte meir om ulike kulturar i «Jentegruppen», og at dei aksepterte og respekterte det som var ukjent frå sin eigen kultur når dei forstod sammanhengen. Til dømes hadde jentene som ikkje brukte hijab, forstått ein del kodar for bruk av hijab. Dette kan ha ført til at dei var meir støttande og tolerante ovanfor jentene som brukte hijab, enn om dei ikkje forstod desse kulturelle og sosiale kodane.

Dersom jenter med minoritetsbakgrunn ikkje får delta i aktivitetar saman med andre barn på same alder, kan det føre til at dei ikkje får mogelegheit til å utvikle den same sosiale og emosjonelle kompetansen på fritida som medelevane, og at dei heller ikkje kjenner igjen aktivitetane dei andre barna snakkar om på skulen. Når dei ikkje veit kva dei andre barna snakkar om, kan dei kjenne seg annleis og utanfor. Ifølgje Berry (1997) kan ein komme i konflikt med eigen kultur om ein møter ein annan kultur som er svært ulik den ein har bakgrunn frå, og ikkje forstår korleis ein kan handtere den nye. Ei kjensle av å vere utanfor kan ifølgje Berry (1997) føre til marginalisering om det får utvikle seg. Dette vil seie at dei tek avstand frå både kulturen til foreldra og kulturen i storsamfunnet dei lever i. Marginalisering kan vere eit resultat av krenking, på same måte som diskriminering (Berry 1997). Antonovsky (2000) påpeiker at rolla til familien i nokre samfunn og kulturar vil ha større innverknad på struktureringa av livsopplevingar enn inn-

trykka utanfor familien. Ei av dei vaksne i «Jentegruppen» sa at fleire foreldre var skeptiske til at jentene skulle bli for vestlege, og ho fortalte at foreldre hadde forklart henne at i deira kultur var til dømes teater forbunde med synd. Når dei vaksne i «Jentegruppen» møter foreldra med refleksjon, undring og openheit, får dei meir kunnskap om barrierar for deltaing. Korleis ein blir møtt av menneska rundt seg, vil ifølgje Berry (1997) verke inn på korleis ein tilpassar seg og ser verda rundt seg.

Ifølgje Berry (2017) vil den politiske konteksten og økonomien i storsamfunnet også påverke akkulturasjonsprosessen og den enkelte si evne til å tilpasse seg nye kulturar. Når nasjonale styresmakter i Noreg har retta merksemda mot at alle barn skal inkludrast i fritidsaktivitetar (Regjeringens strategi (2015–2017)), signaliserer dei at ein ønskjer ei inkluderande haldning overfor barna som står utanfor. Kommunar som fekk nasjonale tilskotsmidlar mot barnefattigdom, hadde oppretta fleire inkluderande møtestadar som følgje av tilskota. Dei fleste møtestadane var opne møteplassar for alle barn og unge, noko som kan opplevast mindre stigmatiserande enn målretta tiltak (Fløtten og Hansen 2018). Funn i studien vår tyder på at tilpassa og målretta tiltak som «Jentegruppen», kan vere noko meir enn eit gratis tilbod for jentene og familiene deira. Til tross for tilskotsordninga meinte færre enn 40 % av kommunane i Noreg at dei hadde lykkast med ein tidleg innsats retta mot barnefattigdom (Fløtten og Hansen 2018). Fløtten og Hansen (2018) fann at for å nå enkelte grupper som lever i barnefattigdom, kan målretta tiltak vere løysninga.

Implikasjon for praksis og konklusjon

Undervisning om kulturforståing og helsefremming bør inngå i profesjonsutdanninga til alle som arbeider med barn og unge. Funna i studien vår syner at skule og skulehelseteneste bør samarbeide om målretta tiltak for jenter med minoritetsbakgrunn. Dette kan vere ein

måte å styrke den tidlege innsatsen mot barnefattigdom på, som kan ha betydning for norskopplæring, helsefremming og integrering. Skule og skulehelseteneste bør etablere eit godt samarbeid med foreldre til jenter med minoritetsbakgrunn. Vidare kan ein utforske liknande grupper for gutter med minoritetsbak-

grunn. Vi konkluderer med at «Jentegruppen» er ein viktig arena for læring, som kan styrke integreringa i skulen og det norske samfunnet for jenter med minoritetsbakgrunn. Jentene kan bli vegvisarar inn i det norske samfunnet for familiene sine.

Referansar

- Antonovsky, A. (2000) *Helbredets mysterium: At tåle stress og forblive rask*. 1 utg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Antonovsky, A. (1996) The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International* [Internett], 11(1), s. 11–18. DOI: 10.1093/heapro/11.1.11
- Badura, P., Geckova, A.M., Sigmundova, D. et al. (2015) When children play, they feel better: organized activity participation and health in adolescents. *BMC Public Health* [Internett], 15, 1090. DOI: 10.1186/s12889-015-2427-5
- Bakken, A. (2019) *Ungdata. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 9/19. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bell, N. (2008) Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies* [Internett], 6 (1), s.7–20. DOI: 10.1080/14733280701791827
- Berry, J.W. (1997) Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. [Internett], 46 (1), s. 5–30.
- Berry, J.W. (2017) Theories and models of Acculturation, i Schwartz, S. J. og Unger, J. B. (red.) *The Oxford Handbook of Acculturation and Health*. New York: Oxford University Press.
- Boddy, J. (2013) Ethics tensions in research with children across cultures, within countries: A UK Perspective, i Fosseheim, H. (red.) *Cross-cultural child Research: Ethical issues*. Oslo: The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Brinkmann, S., Kvale, S. (2015) *InterViews. Learning the craft of Qualitative Research Interviewing*. 3 utg. USA, Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Durberg, A., Møller, M., Sunvisson, H. (2016) "I feel free": Experiences of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* [Internett], 11: 31946. DOI: 10.3402/qhw.v11.31946
- Durlak, J., Weissberg, R.P., Pachan, M. (2010) A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *Am J Community Psychol* [Internett], 45, s. 294–309. DOI 10.1007/s10464-010-9300-6
- Eide, B.J, Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn-metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Eime, R., Young, J.A., Harvey, J., Charity, M. (2013) A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* [Internett], 10 (98), s. 2–21 DOI 10.1186/1479-5868-10-98
- Fløtten, T., Hansen, I.L.S (2018) *Fra deltagelse til mestring. Evaluering av nasjonal tilskuddsordning mot barnefattigdom*. Fafo-rapport 2018:04. Oslo: Fafo
- Frønes, I., Strømme, H. (2010) *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Granheim, U.H., Lundmann, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* [Internett] 24, s. 105–112. Doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001.

- Hamzeh, M., Oliver, K. (2012) Because I am a muslim I cannot wear a swimsuit. *Research Quarterly for Exercise and Sport* [Internett], 83 (2), s. 330–339. DOI: 10.1080/02701367.2012.10599864
- Haugen, G.M.D., Elvegård, K., Berg, B. (2015) *Tiltak for et godt og inkluderende oppvekstmiljø*. Trondheim: NTNUs Samfunnsforskning AS
- Malterud, K. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pearsson, N., Braithwaite, E.D., Biddle, S. (2014). *The Effectiveness of Interventions to Increase Physical Activity Among Adolescent Girls: A Meta-analysis*. Academic Pediatrics [Internett], 15 (1), s. 9–18. DOI: 10.1016/j.acap.2014.08.009.
- Polit, D.F., Beck, C.T. (2017) *Nursing Research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. 10 utg. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Regjeringens strategi (2015–2017) Barn som lever i fattigdom*. Q-1230. Oslo: Barne, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Sam, D.L., Berry, J.W. (2010) Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science* [Internett], 5 (4), s. 472–481. DOI: 10.1177/1745691610373075
- Sletten, M.A. (2011) Å ha, å delta, å være en av gjengen. *Velferd og fattigdom i et ungdomsspespektiv*. NOVA Rapport 11/2011. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- The World Medical Association (WMA) (2013) *WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. [Internett] Tilgjengeleg frå: <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/> [Lest 22.05.17].

Forfatterpresentasjon

Mariann Enoksen er utdanna helsejukepleiar, har bachelor i kultur og samfunnsfag, og master i klinisk sjukepleie. Ho arbeider i dag som helsejukepleiar i skulehelsetenesta, og som prosjektkoordinator for eit førebyggjande undervisningsopplegg for barneskuleelevar om seksuelle overgrep i Bergen kommune. Enoksen er oppteken av korleis ein kan fremme helse og førebyggje sjukdom i samfunnet, særleg hjå sårbare barn og unge. E-post: mariann.enoksen@bergen.kommune.no

Karen Marie Moland er professor ved Senter for internasjonal helse på Universitetet i Bergen. Ho er involvert i rekke forskningsprosjekt, og samarbeider om kompetansebygging ved fleire institusjonar i Øst-Afrika. E-post: Karen.moland@uib.no

Merete O. Karlsen er tidlegare høgskulelektor ved HVL i Bergen, med arbeidsoppgåver innan faga helsefremming og førebyggjande arbeid og veiledingspedagogikk. Ho arbeider no som psykoterapeut i eigen praksis, med fagleg og terapeutisk ståstad i gestaltterapi og sensorimotorisk psykoterapi. E-post: Merete_karlsen@hotmail.com

En studie av barnehagebarns redesign av medieuniverset Ninjago

Christine B. Østbø Munch

Sammendrag:

I denne studien analyseres en gruppe barnehagebarns samtale og språklige uttrykk i en fargeleggingsaktivitet med figurer fra et medieunivers eksemplifisert med legoverdenen Ninjago. Hensikten med studien er å undersøke barnas språklige redesign av Ninjago. Det teoretiske rammeverket for studien er sosialsemiotikk. Metodisk foretar jeg en tekstanalyse av samtalen med et særlig fokus på tre utdrag av samtalen. Jeg analyserer hvordan barna konstruerer sin forståelse av Ninjago og knytter det opp mot begrepene semiotisk ressurs, tilgjengelig design og redesign. Avslutningsvis diskuteses forhold knyttet til relasjonen mellom fysisk og fiktiv virkelighet, språklig omskaping av og interaksjon med en medietekst og et medieunivers som et sted for utforskning.

Nøkkelord: Mediekultur, barn, barnehage, meningsskaping, språk

A study of children's redesign of a media universe in an ECEC context

Abstract:

In this study I take a social semiotic perspective on a group of children's meaning-making of a media universe exemplified with the Lego universe Ninjago. The aim of the study is to investigate the children's redesign of Ninjago, as it is expressed in a conversation during a colouring activity with characters from the universe. I conduct a text analysis of the conversation and especially of three sequences in order to examine how the children construct their interpretation of Ninjago. The analysis is conjoined to the concepts semiotic resource, available design and redesign. In the discussion I consider the relation between the physical and fictive reality, interaction with a media text, and a media universe as a place for exploration.

Key words: Media culture, children, ECEC, meaning making, language

Innledning

En gruppe skolestartere, Brage, Birger, Mats, Fredrik, Nora, Nils, Tilde, Erik, og assistent Tina sitter rundt bordet. Tina har skrevet ut mange ark med ulike karakterer fra lego- og medieuniverset Ninjago: den røde ninjaen Kai, den svarte ninjaen Cole, den blå ninjaen Jay, den gylne ninjaen Lloyd på gulldragen og Samukai. På bordet er det også mange blyanter i ulike

farger. Barna velger hvem de vil fargelegge og hvilke farger de trenger. Når figurene er fargelagt, skal de klippes ut og lamineres, slik at barna kan leke med dem ute. Mens de fargelegger, snakker barna og Tina sammen, de ler og innimellom leker de litt også.

Barn blir introdusert for medier og mediekultur i tidlig alder (Moinian, 2011). De bruker digital teknologi og medier som iPad og spill både hjemme og i barnehagen (Björk-Willén, 2011; Jernes, 2013; Jæger, 2016; Nielsen, 2011; Vangsnes, 2014). Populærkulturelle univers utvikles og utspiller seg på tvers av en rekke ulike medier – både digitale og analoge (Marsh, 2013, s. 103). Slike univers og mediene i seg selv påvirker barns liv, samtidig som de også er en integrert del av barns liv (Johansen, 2011).

Appropriering av mediekultur medfører en felles referanseramme og plattform for mange aspekter ved barns samvær. Å ha kjennskap til medieunivers som for eksempel Ninjago, kan være en forutsetning for felles lek og samtale (Alvestad et al., 2017; Fast 2008; Sparrman, 2002; Ågren, 2015). Det fungerer som et råmateriale barna kan gjenbruke og omskape videre i nye situasjoner (Ågren, 2015). Hvordan skolestarterne i den innledende fortellingen språklig gjenbruker, omskaper og interagerer med et populærkulturelt univers, er fokus i denne artikkelen. Tematikken eksemplifiseres med universet Ninjago og analyseres ut fra sosialsemitisk teori (Cope og Kalantzis, 2009; Halliday og Mathiesen, 2014).

Ninjago kom på markedet i 2011 (Lego Group, u.å.). Den eksisterer i mange medier, men særlig viktig er kanskje legosettene, altså de rent fysiske produktene, og animasjonsserien, hvor narrativene om Ninjago utvikles og formidles. Hovedessensen i narrativene er kampen mellom det gode og det onde i ulike former og gestalter. Sentralt i universet står de seks (gode) hovedkarakterene, ninjaene Kai, Jay, Cole, Zane, Lloyd og Nya (Kais søster) som har hver sine farger, elementkrefter, våpen og drager. I historiene møter de blant annet onde slanger, skjeletter, steinsamuraier og roboter som de nedkjemper. I tillegg til gjentatte kamper mot ulike motstandere, drives historien fremover av stadige transformasjoner av både hovedkarakterer og bikarakterer (Landay, 2014, s. 74). De gode blir onde, og de onde blir gode. Universet er en blanding av

ulike kulturer. Mye er hentet fra østlige kulturer og appropriert til en vestlig kultur (Landay 2014, s. 69). Personlighetene (og utseendet) til de fem mannlige ninjaene er ifølge Landay (2014, s. 75) tilpasset vestlige guttesinn, som den bøllete Kai og den teknologiinteresserte Zane. Ninjaene tuller og spiller dataspill, spiser fastfood, kjører raske kjøretøy og flyr på kule drager. De har mange våpen og slåss. Ninjago kan synes å være spesielt utviklet for å appellere til gutter (Landay, 2014).

Med en utvidet forståelse av begrepet tekst (Kress, 1997) kan hele Ninjagouniverset med alle sine narrativer forstås som en multimodal og multimedial tekst med et potensial for mening. I den innledende fortellingen er denne medieteksten manifestert med de utskrevne figurene som ligger på bordet. Når barna samtaler, produserer eller designer de nye og muntlige tekster om Ninjago. I et slikt redesign av Ninjago (Cope og Kalantzis, 2009) foretar barn en rekke valg underveis motivert av blant annet sine tidligere erfaringer og sine interesser i universet (Kress, 1997). Gjennom barnehageårene blir språket en stadig viktigere modalitet i meningsskaping og i sosial samhandling mellom barn (Høier, 2018; Slettner og Gjems, 2016). Ved å analysere et språklig redesign av et medieunivers, vil man kunne avdekke hvordan barn interagerer med et slikt kulturelt uttrykk. Problemstillingen i artikkelen er: *Hvordan redesigner en gruppe barnehagebarn språklig medieuniverset Ninjago?*

Hensikten med studien er å belyse et medieunivers fra et barneperspektiv og utvikle kunnskap om hvordan barn interagerer med og approprierer slike fiktive univers. Det er tidvis en del moralsk panikk knyttet til barn og mediekultur (Sparrman, 2017). Ved å studere barns redesign av et slikt univers, vil denne artikkelen kunne bidra til å vise hvordan barn både blir påvirket, men også selv kan påvirke og omforme medieunivers. Dermed vil studien også kunne bidra til å si noe om hvordan barndom fortørner seg i dag.

I det følgende gjør jeg rede for tidligere forskning på barn og mediekultur i barnehagen. Deretter gjør jeg rede for teorigrunnlag, metode og analyseprosess. Funnene fra studien presenteres før jeg avrunder artikkelen med en diskusjon der jeg drøfter forhold knyttet til relasjonen mellom fysisk og fiktiv virkelighet, språklig omskaping av og interaksjon med en medietekst og hvordan medieunivers kan brukes som et sted for utforskning.

Mediekultur blandt barn og i barnehagen

Mediekulturen er transmedial og utfolder seg på tvers av digitale medier (TV, iPad, dataspill), men også i ulike sosiale arenaer og situasjoner (Johansen, 2011; Aarsand, 2010; 2011). Mediekulturen er kjønnsdelt, og det kan ha konsekvenser for barnas utfoldelse i lek (Änggård, 2005; Fast, 2008; Lindstrand, Insulander og Selander, 2016). Den kan videre gi opphav til rollelekarakterer og rollelek som for eksempel kamplek (Alvestad et al., 2017; Giddings 2014).

Selv om ikke alle barn møter mediekultur i barnehagen (Fast, 2008; Marsh, 2013), vil barn likevel bringe med seg spor av slik kultur til barnehagen. Medieunivers infiltrerer hverdagslivet til barn og er en basis for fellesskapet som utfolder seg på ulike arenaer, som eksempelvis samtale og lek, også i barnehagen. Dette fordrer ulik kunnskap om de enkelte universene (Aarsand, 2010; 2011; Buckingham, 2011). Mange barn besitter stor kunnskap om slike medieunivers, i motsetning til barnehagepersonalet (Alvestead, et al., 2017). Sparrman (2002) undersøker hvordan en gruppe barn approprierer Sonic the Hedgehog (en TV-spill- og TV-seriefigur) og hvordan dette bidrar til å skape en felles jevnalderkultur i et svensk fritidshjem. I dette fritidshjemmet går Sonic igjen på ulike arenaer som tegning, vennskap og samtale om de store ting.

Pahl (2003) undersøker og viser hvordan et barn entrer Pokémonuniverset som aktør og omformer universet etter egne interesser.

Maagerø (2013) undersøker ved hjelp av sosialsemiotisk teori hvordan barn gjenskaper og samtaler om en av karakterene i en populær bildebokserie. Ett av hennes funn er at den gjenskapte karakteren måtte bli så lik originalen som mulig. Det fins rammer for hvor langt bort fra originalversjonen man kan bevege seg (Mertala og Meriläinen, 2019, s. 284). I en studie av barns tegninger av sine digitale favorittspill, finner Mertala og Meriläinen (2019) at de fleste barna ikke bare reprodukserte favorittspillet sitt, men tilførte elementer fra sin egen livsverden, egen personlighet/utseende samt drømmer om å krysse grensen mellom hverdagsliv og det fantastiske.

Giddings undersøker barns lek fra en rekke perspektiver, blant annet på tvers av fysisk og virtuell virkelighet (særlig TV-spill) og hvordan leken flyter mellom disse virkelighetene, både hvordan den virtuelle verdenen lekes ut i den fysiske, men også hvordan barna leker at de spiller TV-spill i denne fysiske verdenen. Slik blir leken også en metalek (Giddings, 2014, s. 150).

Siemiencki og Kubiak (2017) undersøker blant annet kroatiske fem- og seksåringers preferanser i animasjonsserier, hvilke favorittkarakterer de har og interessene deres i actionseriene. Det som interesserer barna i actionseriene, er først og fremst kampene mellom de gode og de onde (Buckingham og Sefton-Green, 2003). Preferanser for karakterer avhenger blant annet av om barna liker narrativene, karakterenes egenskaper (eksempelvis styrke, sjarme, utseende) og figurenes tilbehør (våpen etc.). I Ninjagouniverset fremheves den grønne ninjaen Lloyd som en favoritt fordi han er sterkt, kan forandre og redde verden, og fordi han dreper de onde.

Etter min kjennskap eksisterer det få studier om norske barnehagebarns lesing og fortolkning av medieunivers generelt og Ninjago spesielt. Denne studien er et bidrag i så måte.

Design og redesign i et sosialsemiotisk perspektiv

I et sosialsemiotisk perspektiv blir mening skapt i sosialt samspill (Halliday og Mathiessen, 2014; Kress, 1997). Mening kommuniseres gjennom tekster, skriftlige så vel som muntlige, og må forstås i kontekst (Halliday og Mathiessen, 2014, s. 3). Et utvidet tekstbegrep innebærer at meningsskapning kan skje ved hjelp av ulike meningsskapende systemer eller modaliteter (Kress, 1997). Modaliteter har ulike affordanser (Gibson, 1979). Én affordans til modaliteten bilde er å kunne vise, mens i modaliteten språk kan man eksempelvis etablere sammenhenger mellom ulike hendelser.

Vi er omgitt av semiotiske ressurser fra ulike modaliteter som f.eks. språk og bilder. Disse ressursene for meningsskapning er tilgjengelige for oss i den kulturkonteksten vi er en del av (Halliday og Mathiessen, 2014). En del av ressursene tar vi opp i oss ved at vi omskaper, eller designer, dem til nye, redesignede ressurser etter hva vi trenger i den situasjonen vi er i, for eksempel ved å gi dem et nytt meaningsinnhold (Cope og Kalantzis, 2009; Kress, 2010). Slik bærer hver og én med seg et mangfoldig sett av ressurser for meningsskapning. Når de redesignede ressursene kommer til uttrykk gjennom ord, farger, tegning eller andre former for tekst, blir de tilgjengelige for en ny designprosess. Det fins altså et sett av tilgjengelig design ('available design') som designeren anvender for å skape mening for seg selv eller andre ('designing'). De semiotiske ressursene kan settes sammen på nye måter, og dermed skapes også ny mening. Designprosessen resulterer i det redesignede – «[t]he world transformed» (Cope og Kalantzis, 2009, s.176) i form av ny tilgjengelig design eller i form av endring, altså læring, hos designeren.

Ninjagouniverset slik det fremstår på tvers av ulike medier, har et vell av muligheter og potensial for mening som leseren må tolke frem. I en slik fortolknings- eller designprosess kan bare noe av meningspotensialet eller bitene fra Ninjago velges ut. Disse settes sammen på

en litt ny måte og med en ny logikk slik at fremstillingen fremstår som sammenhengende og meningsfull for meningsskaperne. Når meningen i Ninjago redesignes gjennom språk, skjer det en transduksjon (Giddings, 2014; Kress, 1997) fra eksempelvis todimensjonale levende bilder til sekvensielt ordnede ord. På grunn av de ulike modalitetenes affordanser vil noe gå tapt i en slik oversettelse, og noe vil bli lagt til. Et språklig redesign av et multimodalt kulturelt uttrykk vil dermed i kraft av transduksjonen skille seg fra det originale uttrykket.

I begrepet meningsskaper, eller designer (Cope og Kalantzis, 2009; Kress, 1997), ligger at leseren ikke er en passiv mottaker som imiterer omgivelsene sine. Tvert imot er en designer et aktivt subjekt som agerer på og handler i møte med omgivelsene ut fra sine interesser og erfaringer. Mye av det redesignede vil ligne det opprinnelige, men det vil aldri bli helt likt (Giddings, 2014, s. 28).

Hvilke semiotiske ressurser designeren fester seg ved i det som er tilgjengelig for han/henne, og hvordan ressursene redesignes, avhenger av designerens interesser (Kress, 1997, s. 11). I en gjenskaping av Ninjago og alle ressursene som inngår der, kan ikke absolutt alt bli tatt med. Designeren velger ut det som fremstår som sentrale og definerende ('categorial') trekk. Hva som fremstår som sentralt, varierer fra individ til individ etter interesser. Interesse er ifølge Kress (1997) den drivende motivasjonen i all meningsskapning og ligger bak alle valg og design av semiotiske ressurser.

Barn som går i samme barnehage, tilbringer mange timer sammen hver dag og blir godt kjente med hverandre. På et slikt sted er barna aktive medskapere og deltakere i den lokale jevnaldringskulturen (Corsaro, 2015, s. 152). Jevnaldringskulturer approprierer og anvender mediekultur forskjellig avhengig av interessene til de enkelte barna og hvordan disse interessene samspiller. Interessen er tosidig. På den ene siden handler det om barnets egen interesse i det aktuelle medieuniverset, og på den andre siden handler det om å være

interessant og attraktiv i fellesskapet (Änggård, 2005, s. 79). Gjennom et medieunivers som Ninjago kan barn både uttrykke en individuell og en kollektiv identitet (Änggård, 2005, s. 128f).

Empirisk materiale og metode

Studien er en kvalitativ case-studie der barnehagen er strategisk valgt for å belyse studiens tema, nemlig Ninjagouniverset (Flyvbjerg, 2006; Tjora, 2017, s. 42). Gjennom bekjente barn ble jeg oppmerksom på en barnehage hvor barna lekte en del Ninjago, og hvor personalet også inkluderte Ninjago i planlagte aktiviteter.

I en case-studie undersøkes grundig én eller flere bestemte situasjoner. Det å gjøre en næranalyse av én konkret situasjon gir et nyansert bilde av virkeligheten (Flyvbjerg, 2006). I dette tilfellet studerer jeg hvordan akkurat disse barna redesigner Ninjago i akkurat denne situasjonen. Det går ikke an å predikere disse barnas Ninjago «redesigned», for det fins få universalier som kan si noe om enkeltgruppens atferd (Flyvbjerg, 2006, s. 7). Resultatet av studien vil imidlertid kunne fortelle noe om meningspotensialet i Ninjago sett fra et barnehaperspektiv, og hvordan barn kan appropiere et medieunivers.

Det ble samlet inn data på avdelingen for de eldste barnehagebarna (fire til seks år) tidlig på våren. På avdelingen ble det gjennomført lydopptak i sju ulike situasjoner: frokost, tilrettelagte aktiviteter med puslespill, leire, ninjagofigurfargelegging og legobygging. Lydopptakene har en varighet på totalt 2 timer og 54 minutter. Det var kun i situasjonen der barna fargela ninjagofigurer, at samtalen hadde Ninjago som hovedtema. I denne situasjonen er det åtte skolestartere som sitter rundt bordet sammen med assistent Tina, seks gutter og to jenter. Oppaket har en varighet på 37 minutter og består av 572 replikker. Barna visste at samtalen ble tatt opp på bånd, og i den gjeldende situasjonen kommenteres innledningsvis lydopptakeren av ett barn og assistent Tina. At samtalen ble teipet, kan ha vir-

ket begrensende for noen barn, alternativt kan det ha hatt motsatt effekt på andre barn, som kan ha ønsket å vise seg. Det kan også være at oppmerksomheten mot båndopptakeren ble lavere etter hvert som samtalen skred frem. Uansett ble hele situasjonen forstyrret av et fremmed element, slik at situasjonen ikke kan betegnes som helt naturlig.

Supplerende data i denne studien er noen av de fargelagte ninjagofigurene, som jeg har fått se i etterkant. Det er en begrensning for studien at ikke også disse er inkludert i hovedmaterialet og analysert. Det fullstendige multimodale redesignet til barna inkluderer både disse fargelagte figurene og deres handlinger underveis i samtale og lek. Talespråket er likevel den bærende modaliteten i barnas meningsskaping, og det er i denne modaliteten barna skaper mening om f.eks. sammenhengen mellom ulike hendelser.

Barnehagen administrerte innsamlingen av data, og jeg var ikke selv deltakende i datainnsamlingen (Høier, 2018; Solstad, 2011). At barnehagen selv administrerte innsamlingen av data, har både fordeler og ulemper. Barnehagen slapp å forholde seg til en person utenfra som kom inn i barnehagen. De kunne gjennomføre planlagte og spontane aktiviteter slik de pleide, og foreta lydopptaket når det passet barnehagen. Barn og ansatte ble ikke forstyrret og oppmerksomme på en utenforstående (Solstad, 2011, s. 98). Med andre ord minimeres observatørens paradoks (Labov, 1972, s. 209).

Ulempen er at forskeren ikke direkte observerer de enkelte situasjonene, men bare får indirekte tilgang til det som foregår og som ikke dokumenteres av innsamlingsmetoden. Datamaterialet blir altså mindre i omfang, og det blir mindre data som kan støtte opp under tolkninger av det foreliggende materialet. For dette prosjektets del vurderte jeg det slik at lydopptak ville generere tilstrekkelig materiale, ettersom jeg først og fremst var opptatt av den verbale meningen barna skapte om Ninjago (Tjora, 2017, s. 101).

Etisk sett må man i forskning med barn etterstrebe et syn på barn hvor barn har sine rettigheter, og hvor de ses som eksperter i eget liv med kommunikative ferdigheter og i stand til å skape mening (Clark, 2017, s. 20). Det forsøker jeg i denne studien å ivareta ved at alle barna skulle samtykke til lydopptak og gjennom analysene hvor jeg etterstrebter å ta barnas perspektiv.

Lydopptaket har blitt transkribert talemålsnært og korrigert for feil og uklarheter. Tekstutdragene har blitt normalisert til bokmål for å lette forståelsen for leseren.

Analyseprosessen

Jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming til analyseprosessen for å kunne svare på problemstillingen om hvordan barna redesigner Ninjago. Jeg har gjennomført en tekstanalyse av transkripsjonen fundert i sosialsemiotisk teori (Skovholt og Veum, 2014). Transkripsjonens meningsinnhold er analysert frem gjennom en analyse av enkeltreplikker sett i lys av hele transkripsjonen, med hensyn til blant annet ordvalg (substantiv, adjektiv, verb), aktører og setningsstruktur. Det har vært en gjentagende pendling mellom transkripsjoner og teori, samt mellom innholdet i transkripsjonene og ninjagouniverset. Min forståelse og erfaringsbaserte kunnskap om Ninjago har vært sentral i denne prosessen. Min ninjagokunnskap er hovedsakelig ervervet gjennom min rolle som guttemamma og mine barns interaksjon med ninjagouniverset gjennom f.eks. Lego og animasjonsserien. Jeg har sett alle de 30 første episodene av Ninjago mer enn én gang. I arbeidet med denne artikkelen har jeg underveis i analyseprosessen hentet frem min forståelse ved å lese på nettsidene til Lego (Lego group, u.å.) og resymeer av alle episodene i de to første sesongene (Netflix.com), og ved å studere ulike sekvenser i noen strategisk valgte episoder (ut fra innhold).

De semiotiske ressursene som bidrar til å representere en virkelighet, i dette tilfellet Ninjago, er blant annet ord og prosesstyper

(Skovholt og Veum, 2014). Hvilke ord som er valgt, som for eksempel egennavn (Lloyd, Zane), substantiv (ninjaer, våpen), adjektiv (kul, gull) og verb (tegne, være), sier noe om innholdet i teksten. Prosesstyper omhandler tekstens betydningsrelasjoner. De uttrykkes gjennom verb og hvilke deltakere som er knyttet til disse verbene. Én sentral deltakerrolle er aktøren, men ikke alle prosesstyper (verb) har den deltakerrollen. Skovholt og Veum (2014, s. 62) opererer med de tre hovedkategoriene tilstand, hendelse og handling. I prosesstypene tilstand og hendelse er ikke aktøren uttrykt. I prosesstypen handling, derimot, er det en aktør som får noe til å skje, og som er uttrykt. Hvilke ord barna har brukt, og hvordan ting skjer i Ninjago, bidrar til å kunne analysere frem barnas redesign.

Det tilgjengelige designet for barna i den innledende fortellingen er blant annet de utskrevne ninjagofigurene (ninjaene og den onde skjelettkongen Samukai), de semiotiske ressursene de kjerner fra ninjagouniverset (narrativer, karakterer etc.), tidligere erfaringer med Ninjago, og annen kunnskap og erfaringer de selv besitter. I tillegg har barna tilgang til materiell som fargeblyanter og sakser. I det følgende presenterer jeg og gir en oversikt over innholdet i samtalen, før jeg analyserer tre tekstsekvenser fra situasjonen rundt bordet. I de utvalgte sekvensene er barna engasjerte, og samtalen løper over flere turer. Sekvensene eksplifiserer hvordan barna designer Ninjago på en slik måte at redesignet tydelig skiller seg fra originalen. I redesignet har de brukt tilgjengelige ressurser fra ninjagouniverset, men de har enten lagt til noe, tatt bort noe eller agerer bevisst på universet selv. De ulike sekvensene illustrerer også hvordan barna ser på ulike forhold i Ninjago som tilstander eller hendelser, og hvordan barna konstruerer handlinger.

Analyse av tekstsekvenser

Samtalen og praten rundt bordet inneholder flere ulike emner (f.eks. at barna ønsker drikke), men hovedemnet er Ninjago. Dette

kan sorteres i tre delvis overlappende emner: Ett der barna samtaler om Ninjago, et annet der barna samtaler om fargeleggings- og klippeaktiviteten, og et tredje der barna leker Ninjago. Tekstanalysen viser at barna gjør rede for sin kunnskap om Ninjago, sin kunnskap om Ninjago som et transmedialt univers, og sine egne besittelser av ninjagotting. Videre evaluerer barna Ninjago («Skjelettene de er kjempedårlige», «Ninjaene er veldig smarte, da»), de forsøker å skape en dypere mening i det de allerede forstår, men også i det de ikke forstår, og de anvender semiotiske ressurser fra Ninjago i egen lek.

Barna viser en felles kunnskapsbase om Ninjago ved å gjengi navn på ninjaer, farger, våpen, ninjaenes elementkrefter og kjøretøy. De vet at noen er snille og andre slemme, og at dette utgjør to lag. De navngir også noen slemminger som slanger og skjelettet Samukai. I fargeleggingen er barna opptatte av at figurer og våpen får korrekte farger (Maagerø, 2013). Likevel fraviker noen av barna dette og fargelegger enkelte figurer etter eget forgodtbefinnende, som f.eks. skjelettet Samukai, noe som avstedkommer en liten disputt om hvilken farge skjelett kan ha (Mertala og Meriläinen, 2019). I det følgende gjør jeg tre næranalyser av sekvenser fra samtale om Ninjago og leken.

Sekvens 1: Redesign av narrativ

I de to første sesongene av Ninjagoserien står ninjaene på de godes side og Lloyds far, Lord Garmadon, på de ondes side. Gjennom flere episoder bygger begge sidene seg opp til den endelige kampen som skal skje mellom Lloyd og hans far, og som fører til at faren blir snille sensei Garmadon. Noen av barna gjenforteller dette til assistenten (Bhg) etter at de har snakket om det firearmede skjelettet Samukai, som kan ha fire sverd på en gang. Barna trenger hverandre i denne sekvensen for å skape meningen sammen.

- 1 Mats: *Det kan pappa'n til Lloyd [Lord G.] også.*
- 2 Bhg: *Er han også skjelett eller?*
- 3 Mats: *Nei, han er bare.*

- 4 Birger: *Han er et vanlig menneske.*
- 5 Bhg: *Som har fire armer?*
- 6 Birger: *Ja.*
- 7 Mats: *Og når han [Lord G.] døde som drage, så blei han til et ordentlig menneske.*
- 8 Bhg: *Så han var en drage?*
- 9 Mats: *Ja.*
- 10 Birger: *Nei.*
- 11 Mats: *Han [Lord G.] blei til en drage, også døde, også Lloyd han gjorde sånn at han. Hva skjedde egentlig?*
- 12 Bhg: *Hva skjedde med'n?*
- 13 Birger: *Han bare, jeg trur han [Lloyd] brukte lyset sitt.*
- 14 Bhg: *Han brukte lyset sitt?*
- 15 Brage: *Han [Lloyd] brukte lyset sitt sånn at alt blei vanlig.*
- 16 Bhg: *Sånn magisk lys?*
- 17 Nils: *Det var sånn at han brukte gul strøm også plutselig så.*
- 18 Mats: *Så blei hele verden ordentlig igjen. Egentlig.*
- 19 Birger: *Han [Lloyd] redda byen i hvert fall.*
- 20 Nils: *De gravde etter gull også plutselig så når han [Lloyd] gjorde noe også plutselig så blei han [Lloyd] gull.*
- 21 Bhg: *Han blei til gull?*
- 22 Nils: *Ja.*
- 23 Brage: *Ja, Lloyd likte'n.*
- 24 Bhg: *Er det noe dere ser på TV'n det her eller?*
- 25 Alle: *Ja.*

Mats og Birger starter denne sekvensen med å snakke om pappen til Lloyd i presens. Han *kan* noe og han *er* noe (replikkene 1, 3, 4). Bruken av presens gjør at han inkluderes i nåtiden og i virkeligheten til samtaledeltakerne. Først i replikk 24, når assistent Tina spør om barna ser dette på TV, blir det tydelig at det er tale om to ulike former for virkeligheter (jf. Sparrman, 2002).

De beskriver Lord Garmadon, eller papæn til Lloyd, som de kaller han, for assistent Tina. De gjør det ved å nevne det de anser som sentrale trekk ved han, nemlig at han, i motsetning til skjelettet Samukai, er et vanlig

menneske (replikk 4), som blir til et ordentlig menneske (replikk 7). Først ble han imidlertid til en drage, som deretter døde før han ble til et ordentlig menneske (og snill) (replikk 7 og 11). Lloyd brukte lyset sitt (replikk 13 og 15) eller gul strøm (replikk 17) sånn at Lord Garmadon og hele verden plutselig ble ordentlig (replikk 18), og han reddet byen (replikk 19). Til slutt ble Lloyd plutselig gull (altså den gylne ninja) (replikk 20).

Barna velger å fortelle om forvandlinger av både Lord Garmadon, verden og Lloyd. Hva årsakene til transformasjonene er, eller hvem som er aktører, nevnes ikke. De fremstår som uforskbarlige og magiske, bortsett fra da Lloyd brukte lyset sitt og agerte på faren sin. I transduksjonsprosessen fra film til tale reduseres fortellingens kompleksitet fra årsakssammenhenger til kronologiske relasjoner. Ved at det er forvandlingene som nevnes, og ikke årsakene/aktørene, er det nærliggende å anta at det er dem barna opplever som interessante og spennende (Kress, 1997). Forvandlinger av karakterer fins også i andre medieunivers som f.eks. Pokémon, og fenger barn (Buckingham, 2011). I tillegg er det kanskje enklere å få med seg og huske slike fantastiske forvandlinger enn mer komplekse årsakssammenhenger. Det oppleves kanskje heller ikke som så nødvendig å forstå hvordan et menneske kan forvandles til drage når det skjer i et fantastisk medieunivers?

Lord Garmadon blir hovedsakelig fremstilt ved hjelp av prosesstypene *bli* og *dø* – han blir utsatt for noe og fremstilles som passiv. I motsetning til Lord Garmadon konstrueres Lloyd som aktiv og som en helt. Han *gjorde* noe, *brukte* lys og *reddet* byen (replikkene 11, 13, 15 17, 19 og 20). Ved å kalte Lord Garmadon for «pappaen til Lloyd» tar barna perspektivet til Lloyd, og det er nærliggende å anta at de identifiserer seg med Lloyd. Lord Garmadon kan sies å representere voksenverdenen. Forholdet mellom dem kan kanskje leses som en ønskedrøm der barn har makt over voksne (Änggren, 2005; s. 101f).

Sekvens 2: Redesign av ondskap

I det følgende snakker Mats, Nils, Brage, Fredrik og assistent Tina om det levende skelettet Samukai og hvor ond han er. Samukai er blant de utskrevne figurene barna fargelegger.

- 1 Mats: Ja. Han pussa aldri tennene sine da.
- 2 Nils: Tina, Samukai pussa aldri tennene sine.
- 3 Bhg: Men han er jo død, er han ikke det? Så skelett?
- 4 Mats: Han er til og med på slemmelaget.
- 5 Brage: Ja.
- 6 Bhg: Da trenger han vel kanskje ikke [tenner], jo han har vel tennene att enda?
- 7 Nils: Ja, han har tenner.
- 8 Fredrik: Men han har ikke så veldig mange tenner.
- 9 Bhg: Nei, okei.
- 10 Fredrik: Han har bare tre tenner.
- 11 Mats: Det er fordi at han er så ond, han er kongen av skelettene også, skjønner du.

I sekvensen snakker barna om skelettgeneral Samukai. Han plasseres i nåtiden (replikk 4), men utskrevne figurer av han befinner seg på bordet. Han beskrives hovedsakelig ved hjelp av tilstander (verbene *være* og *ha*). Barna tillegger han flere egenskaper: Samukai pusset aldri tennene (replikk 2), men han har ikke så veldig mange tenner (replikk 8), nemlig bare tre (replikk 10). Guttene knytter manglende tannpuss og få tenner til at han er så ond (replikk 10) og på slemmelaget (replikk 4). Det å pusse tenner er noe som barn vanligvis oppdras til å gjøre, og som konnoterer positivt i norsk kultur, jf. barneboken *Karius og Baktus* av Torbjørn Egner, der hovedpersonen Jens tilpasser seg morens (og de voksnes) verdier og pusser tennene sine ved bokens slutt. Å ikke pusse tenner og det å ha få tenner er dermed noe negativt, som barna kjenner til og tilsynelatende bruker for på en måte å maksimere Samukais ondskap. Jo høyere på strå, jo ondere (replikk 11). Det er likevel noe paradoksalt i det at den negative handlingen Samukai utfører, er å ikke pusse tennene sine.

Samtidig kan utdraget sies å vise at barna opphoyer Samukai. Adverbialet «til og med» (replikk 4) fremhever at Samukai ikke er på et hvilket som helst lag, men på slemmelaget. I tillegg omtales Samukai som «kongen av skjelettene» (replikk 11). I serien er han en general som på et tidspunkt regjerer i underverdenen. Bruken av substantivet «konge» er kanskje mer kjent for norske barn enn «general». I en norsk kontekst er det nærliggende å anta at «konge» også har positive konnotasjoner. Han er en mester, noe som appellerer til barn (Buckingham og Sefton-Green, 2003, s. 383). Änggård (2005, s. 128f) hevder at én årsak til at populærkultur appellerer til barn, er at det ofte mislikes av voksne. Kanskje kan også guttene fascinasjon for Samukai ha et tilsvarende opphav, nemlig at voksne kanskje ofte misliker at barn engasjerer seg i negative krefter?

Sekvens 3: Redesign av ninjagokamper
Noen av guttene leker også Ninjago på slutten av fargeleggingsaktiviteten. De regisserer leken ved blant annet å endre statusen til karakterene (hovedsakelig ninjaene) fra snill til ond eller omvendt og tilbake igjen: «Jeg later som at han her er ond», «Jeg må gjøre'n snill først». Barna er aktører og redesigner universet. Språket til barna er annerledes i leken enn i samtalen. Prosesstypen endres i leken til handling, og Ninjago bringes så å si til live (jf. Aarsand, 2010).

- 1 Mats: Når Samukai blei skelett, da trudde ... Jeg trudde at han skulle drepe dem.
- 2 Birger: Jeg skal drepe Samukai.
- 3 Brage: Jeg skal drepe han på ekte.
- 4 Birger: Nei, jeg skal gjøre det.
[...]
- 5 Birger: Da dreper jeg Cole, jeg.
- 6 Mats: Hvis du dreper Cole, så dreper jeg Kai.
- 7 Birger: Men jeg sitter jo på dragen, Mats.
- 8 Mats: Men det gjør ikke Cole.
[...]
- 9 Birger: Han må sitte på Cole, for han må sitte på fly.

- 10 Brage: Hvis du dreper Kai, så dreper jeg ...
- 11 Mats: Jeg sa at jeg skulle drepe han, da.

I denne sekvensen er Birger, Brage og Mats i rollelek som ninjaene, og de diskuterer, eller kjemper om hvem som skal ha retten til å drepe. De later som om de snille ninjaene er onde. Verbet *drepe* gjentas eksplisitt eller ved referentkobling i åtte av de elleve replikkene. Det er tidvis litt uklart hvilke roller de har – om de i det hele tatt er karakterer i Ninjago eller om de har entret universet som seg selv. I replikk 7 responderer Birger på Mats' ytring om at han skal drepe Kai på en måte som viser at Birger er Kai («jeg sitter jo på dragen»). Samtidig ytrer han denne kommentaren utenfor leken, etter som han benevner Mats med sitt eget navn og ikke sitt Ninjago-alias. Kamper og diskusjoner i lek kan forflytte seg til ikke-leken (Giddings, 2014, s. 85).

Flere eksempler på hvordan barna agerer på universet er når Birger og Mats leker, og Birger først sier «Jeg har tenner på dragen min» og deretter «Jeg biter deg i ræva», og når Ailo og Brage snakker om kniver, og Brage sier «Jeg skal skjære av tennene dine». Det å kjempe er en stereotypisk maskulin verdi som populærkulturelle univers utnytter (Buckingham og Sefton-Green, 2003, s. 383).

I animasjonsserien brukes ikke ord som *drepe* og *død*. Når eksempelvis ninjaene i episode 13 må drepe herskeren over slangene, som er én av ninjaenes motstandere, snakker ninjaene om at de må «stoppe» og «ødelegge» den store slangen – ikke at den må drepes eller dø. Etter at denne storslangen faktisk er drept, vises et grønt slim som er spredt utover hele Ninjago by. Da sier en slange at «The Great Devouer har blitt ødelagt» – drapet uttrykkes som en hendelse med skjult aktør. Barnehagebarna leker handlingene i rolleleken og setter ord på det de ser skjer i seriene, man kan si at det skjer en utvidelse gjennom transduksjonen. I denne barnegruppen kan det se ut som om det å leke kamp på liv og død appellerer til (noen av) barna. Barna kan sies å konstruere en jevn-

alderkultur der denne formen for lek inngår (jf. Aarsand, 2010; Sparrman, 2002; Änggård, 2005).

Diskusjon av funn

Medieunivers er en integrert del av vår vestlige kulturkontekst. Transmediale medieunivers er fiktive verdener som eksisterer som en parallel verden gjennom eksempelvis mange sesonger med animasjonsserier. Når et medieunivers strekker seg over flere år og fins i ulike medier, vil noen barn kanskje sies å ha «vokst opp» med et eller flere slike univers (Buckingham og Sefton-Green, 2003). Da vil de stå med ett ben i hver verden og slik forbinde de ulike virkelighetene (jf. Marsh, 2018 og 'connected play'). De fiktive karakterene eksisterer dermed også i begge virkeligheter. I samtaleutdragene 1 og 2 omtales både Lord Garmadon og Samukai i presens, som om de eksisterer sammen med oss i vår verden. Samukai befinner seg riktignok i utskrevet versjon på bordet foran barna, men det gjør ikke Lord Garmadon. Presensformen indikerer at karakterene er nær og til stede i livene til samtaledeltakerne. Dette kan skje med eksempelvis litterære karakterer og fantasivenner (Giddings, 2014, s. 137), men man kan spørre seg om ikke omfanget av fiktive karakterer i barns verden er langt større i dag enn i tidligere tider? En medietekst som Ninjago, som har eksistert og blitt videreført over flere år, inneholder etter hvert mange ulike karakterer. Det betyr også at barn har flere karakterer å velge mellom når man skal samtale om det eller leke det. Mens TV-spill ofte har manipulerbare avatarer (spillfigurer) hvor man kan velge f.eks. kjønn, hår og klær tilpasset egne interesser (Mertala og Meriläinen, 2019), er ikke medieunivers som Ninjago interaktive på samme måte. Den enkelte karakteren kan eksempelvis ikke tilpasses utseendemessig, men karakterene har forskjellig utseende og ulike personligheter (Landay, 2014).

Noen av barna i denne studien har fascinasjon for de «slemme» (Mertala og Meriläinen, 2019) – enten det onde skjelettet Samukai

eller ved at de snille ninjaene blir slemme. Den norske barnehagekulturen kan kanskje karakteriseres som snill. Barn skal være snille mot hverandre og gjerne være venner. Dersom det er slik, er det lite rom for å utforske eksempelvis uønskede handlinger som slåssing og språkbruk i hverdagen (Jenkins, 2006). I medieunivers kan barn få forbilder og handlingsmønster som de også kan teste ut i lek og utforskende samtaler om universet. I den kroatiske studien til Siemiencki og Kubiak (2017) foretrak mange barn Lloyd fordi han var god. Kanskje spiller det en rolle at den og min studie befinner seg i to ulike kulturkontekster? I motsetning til Norge har det vært mer uro på Balkan. Kanskje er det et uttrykk for den norske kulturkonteksten og hvilke ressurser som er tilgjengelig knyttet til ondskap, at den onde Samukai i sekvens 2 får få og dårlige tenner. I et sosialsemiotisk perspektiv skapes mening i samspill med andre. Å utforske kulturkontekstens betydning for barns appropriering av medieunivers vil derfor være interessant for fremtidig forskning.

I medieunivers som i stor grad er visuelle, trenger ikke alt å uttrykkes språklig. I Ninjago gjelder dette f.eks. begreper som *drepe*, *slåss*, *bite*, *skjære*, *dø* (jf. sekvens 3). I serien benyttes som nevnt ikke ordene *drepe* og *dø* eller andre voldsrelaterte ord. Serien utnytter meaningspotensialet til de ulike modalitetene til fulle. Den «milde fantasivolden» utspiller seg i det visuelle og i lyder, mens talespråket inneholder få ord som navngir vold. Også aktørskapet av vold i seriene formidles gjennom den visuelle modaliteten. Det verbalspråklige i serien, som f.eks. utsagnet om at noen «har blitt ødelagt» når noen blir drept, tilslører de faktiske handlingene. Serien kan kanskje sies å svare på samfunnets moralske panikk (Sparrman, 2013) ved å utelate uønskede ord.

Legofigurene understrekker det ikke-reelle i Ninjago, noe som kanskje også gjør volden mer akseptabel. Barna kan sies å gjennomskue dette når de likevel benytter ord som *drepe* og *dø*. Det hjelper altså ikke i særlig grad at barn

ikke blir eksponerte for slike ord gjennom TV. Ordene er meningsfulle for barna når de skal leke ut et fiktivt medieunivers, og det er bare i leken disse blir benyttet. Hvordan barn forstår slike ord ut over at de er meningsbærende i lek, er vanskelig å vite. Det vil være interessant å forske videre på barns, og kanskje særlig gutters appropriering og interaksjon med actionfylte medieunivers, og hva et actionmedieunivers som Ninjago tilbyr av ressurser, også i et kjønnsperspektiv.

Gjennom det foreliggende materialet i denne artikkelen har jeg vist at barna redesigner Ninjago ved å forsøke å gjenskape deler av det en kan kalle inventaret i Ninjago, så likt originalen som mulig (Maagerø, 2013; Mertala og

Meriläinen, 2019). Dette inventaret har barna mer eller mindre sikker kunnskap om, slik som de ulike karakterene, hvem som er snille og onde, hvilke attributter de ulike hovedkarakterene har, samt noen sentrale hendelser i fortellingene. Mot dette bakteppet tilfører barna så nye ressurser, som f.eks. ved at enkelte karakterer tillegges kjennetegn som få tenner eller annen farge, eller at karakterene veksler mellom å være snille og onde og handler på nye måter i barnas rollelek. Det er barnas felles meningsskaping i samtal og lek, sammen med en støttende voksen, som synliggjør deler av deres gjenskaping, omforming av og interaksjon med medieuniverset.

Referanser

- Aarsand, P. (2010) Young Boys Playing Digital Games. From Console to the Playground. *Nordic Journal of Digital Literacy* 5/1, s. 38–54.
- Aarsand, P. (2011) Barns spilling. Om digital spill-kompetanse i ulike praksiser. *Barn* 29 (3–4), s. 93–109.
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å. D. og Berner, K. (2017) Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 101(1), s. 31–44.
- Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2011) *The Material Child. Growing Up in Consumer Culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. og Sefton-Green, J. (2003) Gotta catch 'em all: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. *Media, Culture & Society* 25, s. 379–399.
- Björk-Willén, P. (2011). Händelser vid datorn. För-skolebarns positioneringsarbete och dator-spelets agents. *Barn* 29 (3–4), s. 75–92.
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children. A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cope, B. og Kalantzis, M. (2009) «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* (4)3: 164–195. DOI: 10.1080/15544800903076044
- Corsaro, W. (2015) *The Sociology of Childhood*. 4. utgave. Los Angeles: Sage.
- Dyson, A. H. (2003) «Welcome to the Jam»: Popular Culture, School Literacy, and the Making of Childhoods. *Harvard Educational Review* 73(3), s. 328–361.
- Fast, C. (2008) *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Flyvbjerg, B. (2006) Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12(2), s. 219–245.
- Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton, Mifflin and Company.
- Giddings, S. (2014) *Gameworlds. Virtual Media and Children's Everyday Play*. New York: Bloomsbury.
- Halliday, M. A. K. og Matthiessen, C. M. I. M. (2014) *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Fourth Edition. Abingdon: Routledge.

- Høier, J. (2018) Tidlig innsats for livslang læring – Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 330–342.
- Jenkins, H. (2006) Complete Freedom of Movement: Video Games as Gendered Play Spaces. I: Salen, K. og E. Zimmerman, red. *The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology*. Cambridge, Mass.: MIT Press, s. 330–363.
- Jernes, M. (2013) *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. PhD. Stavanger: UiS.
- Jæger, H. (2016) Å lese medietekster på iPaden. Observasjoner av en medievant fireårigs bruk av iPad i hjemmet. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 12(3), s. 1–11.
- Johansen, S. L. (2011) Medialisert legepraksis i børns hverdagsliv. Hvad betyder det at være "digital native"? *Barn* 29 (3–4), s. 111–131.
- Kress, G. (1997) *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London/New York: Routledge.
- Kress, G. (2010) *Multimodality. A social semiotic Approach to Contemporary Communication*. Oxon: Routledge.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Landay, L. (2014) Myth Blocks: The Ninjago and Chima Themes. I: M. J. P. Wolf, red. *Lego Studies. Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*: 55–80. New York: Routledge.
- LEGO Group (U.å.) *Ninjago. Masters of Spinjitzu*. Internett. <https://www.lego.com/nb-no/themes/ninjago>.
- LEGO Ninjago: Masters of Spinjitzu. Netflix.com.
- Lindstrand, F., Insulander, E. og Selander, S. (2016) Multimodal Representations of Gender in young Children's Popular Culture. *MedieKultur Journal of media and communication research* 6, s. 6–25.
- Maagerø, E. (2013) Pulverheksa og Grønnskollen. Literacy i barnehagen. I: Skjelbred, D. og Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 80–97.
- Marsh, J. (2013) Early Childhood Literacy and Popular Culture. I: Larson, J. og Marsh, J. (red.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage, s. 207–222.
- Marsh, J. (2017) The Internet of Toys: A Posthuman and Multimodal Analysis of Connected Play. *Teachers College Record*, 119, s. 1–32.
- Mertala, P. og Meriläinen, M. (2019) The best Game in the World: Exploring young children's digital game-related meaning-making via design activity. *Global Studies of Childhood* 9(4), s. 275–289.
- Moinian, F. (2011) Growing up in a digital world. An explorative study of toddlers' access to and use of digital technologies at home. *Barn* 29 (3–4), s. 55–74.
- Nielsen, C. B. (2011) «Tamagotchi-ing». Processer af socio-materielle forhandlinger i interaktionen mellem børn og teknologi. *Barn* 29 (3–4), s. 131–151.
- Pahl, K. (2003) Children's Text Making at Home: Transforming Meaning Across Modes. I: Jewitt, C. og Kress, G. (red.) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishers, s. 139–154.
- Sparrman, A. (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. Linköping: Linköpings universitet.
- Sparrman, A. (2013) Young People's Consumption of Visual Culture. *Noridcom Review* 28(1), s. 114–116. DOI: <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0225>
- Siemiencki, B. og Kubiak, H. (2017) Social factors determining 5–6 year-old children's absorption of aggressive behavioural patterns from television programs. *Cognitive Science – New Media – Education* 2(1), s. 111–125.
- Slettner, S. og Gjems, L. (2016) Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 12(2), s. 1–16.
- Solstad, T. (2011) Litterære samtaler i barnehagen. I: Gjems, L. og Løkken, M. (red.) *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 92–116.

- Skovholt, K. og Veum, A. (2014) *Tekstanalyse. Ei innføring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* 3. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vangsnes, V. (2014) *The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming: a Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens.* PhD. Bergen: UiB.
- Änggård, E. (2005) *Bildskapande – en del av för-skolebarns kamratkulturer.* Diss. Linköping: Linköping universitet.
- Ågren, Y. (2015) *Barns medierade värld. Syskon-samspel, lek och konsumtion.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Forfatterpresentasjon

Christine B. Østbø Munch er førsteamannensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim. Hun har PhD i nordisk språkvitenskap og underviser i norskfaglige emner og literacy på henholdsvis bachelor- og masternivå. Forskningsinteressene hennes omfatter blant annet språk, barn og språk, barn og mediekultur. E-post: cbom@dmmh.no

Barn 38 (3)

"Det viktigaste är att växterna får leva och sånt": en studie om att förebygga barns växtblindhet

Maria Hammarsten

Abstrakt

Studien syftar till att bidra med en fördjupad förståelse av hur barns växtblindhet kan förebyggas genom en närläggning av hur barn uppfattar och använder en skogsträdgård. Det teoretiska ramverket utgår från barndomsforskning och dess antagande om det aktiva, sociala och kompetenta barnet. Studien omfattar 28 barn, varav majoriteten är 9 år, som deltagit i samtalspromenader med fotografering. Gibsons begrepp *affordances* har använts som analysverktyg. Analysen tar avstamp i de fotograferade företeelser som barnen anser är betydelsefulla, minnesvärda och speciella i skogsträdgården. Studiens resultat visar att växterna inklusive träd och buskar är framträdande företeelser genom de sinnliga, estetiska och emotionella affordances som de enligt barnens beskrivningar erbjuder. Denna studie indikerar att skogsträdgårdens miljö och skogsträdgårdspedagogernas pedagogiska arbetssätt i olika miniprojekt med växter kan förebygga barns växtblindhet. Studiens slutsats är att det är dags att planera för att plantera i barns närliggande utomhusmiljö.

Nyckelord: Skogsträdgård, barndomsforskning, barns perspektiv, samtalspromenader, affordances, växtblindhet

"The most important thing is that the plants are allowed to live and things like that": a study to prevent children's plant blindness

Abstract

This study aims to contribute to an in-depth understanding of children's plant blindness. Plant blindness is explored through close study of how children perceive and use a forest garden. The theoretical framework is based on social studies of childhood and the assumption that children are active, social and competent. The study includes 28 children, the majority of whom were 9 years old, who participated in walk-and-talk conversations during which they took photos. Gibson's concept of *affordances* has been used as the analysis tool. The analysis centered on those elements of the forest garden, which the children had photographed most frequently and considered to be important, memorable, and/or special. The results show that plants, including trees and shrubs, are a markedly dominant feature for children and are linked to sensory, emotional and aesthetic affordances that the children describe. This study suggests that the environment of the forest garden, in conjunction with the forest garden educators' pedagogical approach including various mini

projects with plants can contribute to preventing children's "plant blindness". The study concludes that it is important to plan for plant exploration in children's immediate outdoor environments.

Keywords: Forest garden, social studies of childhood, children's perspectives, walk-and-talk conversations, affordances, plant blindness

Inledning

Den här artikeln handlar om hur barn upplever växter i en skogsträdgård baserat på ett forskningsprojekt med särskilt fokus på barns perspektiv. "Växterna är speciella" tycker Mona (9 år). Det är svaret jag får när Mona ska berätta och visa mig vad hon tycker är speciellt med skogsträdgården under vår gemensamma samtalspromenad. Hon fortsätter att berätta att växterna "går att äta, att de är goda och att man kan plantera dem". Det är "därför det heter skogsträdgård». En skogsträdgård är en variant av "agroforestry" (sv. skogsjordbruk), där odlingstekniken bygger på systematisk plantering av hög- och lågväxande träd, nöt- och bärbuskar och perenna växter i olika nivåsikt (Whitefield, 2002; Jacke och Toensmeier, 2005; Crawford, 2012). Denna studie har genomförts mot bakgrund av en ökad uppmärksamhet på jordens ekosystem och betydelsen av kunskap om växter och växtermiljöer. Díaz et al. (2019) visar i den globala utvärderingen av jordens ekosystem, utförd av den mellanstatliga organisationen Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services, IPBES, att vi befinner oss i den sjätte massutrotningen i jordens historia. Deras resultat pekar på att vi behöver anstränga oss för att skydda och bevara växter och växtermiljöer. Pany (2014) visar också att den dominerande andelen av ekosystemens biomassa, växterna, inte uppmärksamas av den övervägande majoriteten av världens befolkning, oavsett åldersgrupp.

En internationell tillbakablick när det gäller forskning om barn och utomhusmiljöer visar att träd och buskar påverkar barns motoriska utveckling positivt (Hart, 1979; Heft, 1988; Fjørtoft, 2000; 2001). Träd och buskar ger också återhämtning och stressreducering

(Kuo och Faber Taylor, 2004; Mårtensson et al., 2009) samt skydd mot skadlig UV-strålning (Boldemann et al., 2011). Men det finns också studier som handlar om vad som benämns "växtblindhet" eller uttryckt på engelska "plant blindness" (Wandersee och Schussler 1999; Frisch et al., 2010; Pany, 2014) som definieras är "en oförmåga att se eller uppmärksamma växter i sin omgivning" (Wandersee och Schussler, 2001, s. 3, författarens översättning). Växtblindhet kan leda till begränsad förståelse för växters betydelse för livet på jorden samt oförmåga att uppskatta det estetiska värdet hos växter (Wandersee och Schussler, 1999).

Begreppet växtblindhet beskrevs redan för två decennier sedan i undervisningssammanhang då det visade sig att få elever var intresserade av växter. En studie visar att 300 elever, 8-12 år, inte ser växter som levande organismer utan som ett slags scen eller fond till djuren (Wandersee och Schussler, 1999). Det här kan i sin tur leda till bristande medvetenhet och kunskap om växters betydelse för ekosystemen, och i förlängningen mänsklighetens överlevnad (Díaz et al., 2019). Jose et al. (2019) anser att växtkunskap är nedprioriterat i biologiundervisningen på bekostnad av undervisning om djur. Enligt forskare kan en anledning vara att djur förekommer mer i serietidningar, böcker, TV och filmer och det går att skapa en interaktion med djur som figurer och kunna identifiera sig med dem eftersom flertalet djur har ögon, ben och äter (Wandersee, 1986). Det finns också forskare som pekar på djurens rörlighet som bidragande faktor till identifikation (Sanders, 2019). Frisch et al., (2010) visar att läroböckerna ger växtkunskaper ett begränsat utrymme, vilket läraren kan tolka som att växter inte är så be-

tydelsefulla. Frisch et al. beskriver även hur lärare kan förmedla växtnegligering genom att gå förbi växterna utan att visa dem uppmärksamhet när de är utomhus tillsammans med eleverna. Växter som finns i elevers närmiljö borde vara bekanta för dem, men är alltför ofta främmande. I detta sammanhang föreslår Gatt et al. (2007) att en växtmentor kan involveras för att ge elever kunskap om, hjälpa dem att plantera, observera, medvetandegöra och uppskatta växter i sin omgivning. Växternas minskade betydelse i barns värld kan också ha att göra med barns minskade anknytning till naturen (Wandersee och Schussler, 1999). I dagens samhälle har barn ofta ett långt fysiskt avstånd till naturmiljöer vilket kan utgöra ett hinder för barns möjligheter till regelbunden naturkontakt (Sandberg, 2009; Manni, 2015). Detta knyter an till tidigare studier om "ekologisk literacitet" (Häggström, 2019).

Ekologisk literacitet kan sammanfattas som förmågan att förstå de naturliga systemen som gör livet på jorden möjligt och kommer till uttryck som "knowing, caring and practical competence" (Orr, 1992, s. 92). Tidigare studier visar att barn har svårt att läsa av naturen (Woottorton, 2006; Magntorn, 2007), vilket snarare påvisar en "ekologisk illiteracitet". Elever kan få bättre förståelse för växter och växters livsvillkor efter flera naturvistelser och de tenderar att se växter som levande organismer i högre grad än vad de gjorde innan de deltagit i naturvistelserna (Häggström, 2019). En tidigare skogsträdgårdsstudie med pedagogiska intentioner visar i likhet med Häggströms forskning att barn kan utveckla ekologisk literacitet i en skogsträdgård (Hammarsten et al., 2018). Forskning med fokus på barns naturvistelser visar dock att barns naturvistelser inte självklart leder till ökat fokus på växter (Änggård, 2012; Lerstrup och Möller, 2016). Nioåriga Monas fokus på växter är intressant som en kontrast till detta. Kan möjligen en skogsträdgård vara en utomhusmiljö som kan främja och utveckla barns förhållande till växter? De barn som deltar i den studie som redogörs

för i föreliggande artikel har vid flera tillfällen uppsökt en skogsträdgård, som är en ganska ny pedagogisk utomhus- och lärmiljö för barn. Denna studie syftar till att undersöka på vilket sätt barns växtblindhet kan förebyggas i en skogsträdgård. Följande forskningsfråga står i fokus; hur gestaltas växterna i en skogsträdgårdsmiljö ur barns perspektiv?

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Föreliggande studie grundas i barndomsforskning (James och James, 2012; Jenks, 2015) som tar sin utgångspunkt i ett ontologiskt antagande att barn är aktiva, sociala och kompetenta (Corsaro, 1997; James et al., 1998). Detta har legat till grund för studiens design och val av metod. Studien använder sig av den amerikanske psykologen Gibson's begrepp *affordances*, som syftar på vad en miljö erbjuder i mötet med en individ (Gibson, 1979; Heft, 1988; Waters, 2017), som att exempelvis träd erbjuder möjlighet till klättring (Heft, 1988; Fjørtoft, 2000; 2001; Änggård, 2012). Barnen kan åka rutschkana på en lekplats eller åka kana nedför en hal sluttning i en skog vilket visar på hur vitt skilda utomhusmiljöer erbjuder barnen likartade affordances (Fjørtoft; 2000, 2001; Lerstrup och Konijnendijk van den Bosch, 2017). En utomhusmiljö kan också ge upphov till varierande affordances (Fjørtoft 2001; Jørgensen, 2014), där ett dike med vatten erbjuder vissa möjligheter (*affordances*) för barnen medan ett torrlagt dike erbjuder andra möjligheter (Lerstrup och Möller, 2016). Affordances kan också genereras i mötet och samspelet mellan en individ och ett enskilt föremål. Till exempel en knytnävsstor sten kan du välja att hålla eller kasta (Gibson, 1979). När begreppet används inom barndomsforskning är det den affordances som uppstår ur barnets perspektiv i mötet med miljön som är det intressanta, oavsett vilka syften miljön ursprungligen planerats för (jf m Heft och Chawla, 2006). Det vill säga de affordances barnet beskriver utifrån skogsträdgårdens företeelser, som genereras i relation

med dem och skogsträdgårdsmiljön.

Studiens miljökontext

I studien ingick 28 barn, 11 pojkar och 17 flickor i åldrarna 7–9 år, varav majoriteten var 9 år. De medverkande barnen har fått fingerade namn och bor i Lunden eller Solgläntan, två olika miljöprogramsområden i södra Sverige. Barnen i studien ingick i ett pågående projekt som syftade till att utveckla och utforska skogsträdgården som en pedagogisk lärmiljö för barn (Wandt, 2012). En skogsträdgårdsmiljö är en variant av agroforestry, en odlingsteknik med systematisk plantering av hög- och lågväxande träd, nöt- och bärbuskar och perenna växter i olika nivåsikt (Whitefield, 2002; Jacke och Toensmeier, 2005; Crawford, 2012). För denna anläggning krävs kunskap om växter i förhållande till andra växter samt den aktuella utomhusmiljöns förutsättningar för plantering. Exempelvis är skogsbynets ekosystem en inspirationskälla för flera av skogsträdgårdarna i Sverige. Det finns ingen universell design för hur en skogsträdgård måste byggas upp utan den är miljöspecifik (Björklund et al., 2019).

Holma skogsträdgård

Studiens skogsträdgård i Holma ligger i det skånska samhället Höör och anlades 2004 av föreningen Skogsträdgårdens vänner (2015) som en experiment- och demonstrationsträdgård. Holma skogsträdgård omvandlades 2012 av verksamma skogsträdgårdspedagoger, från att ha varit en 3 000m² stor åker till en pedagogisk utomhus- och lärmiljö för barn (Wandt, 2012). Den innehåller olika planerade, tillrättalagda och namngivna områden som t.ex. Härdiga lunden, Myntalunden, Örtlunden, Torrängen, Grönsakslunden och Normalbeskärningslunden (Wandt, 2012). Skogsträdgårds-pedagogerna samverkar med olika skolor i södra Sverige och skolklasserna besöker regelbundet Holma skogsträdgård. Barnen i studien vistades i Holma skogsträdgård fyra gånger per år mellan 2013–2015 under obligatorisk undervisningstid. De deltog

parallelld i ett projekt av skogsträdgårdspedagogerna, som pågick mellan 2012–2015, i syfte att stärka barns aktiva medverkan i uppbyggnaden av ett hållbart samhälle (Wandt, 2012; Almers et al., 2018).

En vistelsedag på Holma skogsträdgård för studiens barn

En skogsträdgårdsvistelse på Holma startar för barnen kl. 9:00 efter en timmes bussfärd. Efter en gemensamhetsskapande samling introducerar skogsträdgårdspedagogerna vilka förutbestämda miniprojekt som finns för barnen att delta i. Till exempel att gräva i jordobservatoriet, anlägga en stenmur, bygga fjärilsrabatter eller förbättra insektshotellet. Aktiviteter som barnen får göra med fokus på växter är exempelvis att leta upp de växter som finns på ett laminerat papper och lära sig vilka växter som ingår i lunchsalladen. Barnen delas in i grupper och följer respektive skogsträdgårdspedagog till den angivna platsen och där blir de sedan guidade till sina miniprojekt. Efter lunch har barnen möjlighet att fortsätta med samma miniprojekt eller genomföra egeninitierade aktiviteter fram till hemfärdens kl. 14:00.

Metod

Studien har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer. Vårdnadshavarna och barnen informerades före datainsamlingen, både skriftligt och muntligt om syftet med studien; att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst utan särskild orsak. Läraren hade också gett ytterligare muntlig information till vårdnadshavarna. Som tidigare nämnts utgår denna studie från ett ontologiskt antagande om barn som aktiva, kompetenta och sociala individer. Metoderna i studien har valts mot bakgrund av detta för att ge de medverkande barnen möjlighet, att så långt som möjligt, få utrymme att både visa, berätta och delge sina perspektiv på företeelserna i skogsträdgården. Tidigare studier visar att det kan vara svårt för barn att minnas, berätta om sina upplevelser och erfarenheter om de befinner sig i en annan

miljökontext (Cele, 2006; Klerfelt och Haglund, 2015). Dessutom ökar forskarens möjligheter att förstå barnen genom att vara i samma kontext (James et al., 1998) istället för i en retroperspektiv intervjustuation.

I studien användes samtalspromenader, en kombination av berättande, fotografering och deltagande observation under en promenad (Einarsdóttir, 2005; Cele, 2007; Green, 2012; Klerfelt och Haglund, 2015; Norðahl och Einarsdóttir, 2015; Änggård, 2015b). Lerstrup och Möller (2016) beskriver att under deltagande observation befinner sig forskaren och barnet på samma plats, upplever den rådande väderleken och har samma fokus. I synnerhet får de deltagande barnen möjlighet att själva, välja ut och peka på sådant som känns betydelsefullt, minnesvärt och speciellt. Detta för att försöka få kunskap och förståelse ur barns olika perspektiv på deras utomhusmiljö (Einarsdóttir, 2005; Harju och Rasmusson, 2013; Änggård, 2015a).

Samtalspromenaden inleddes med frågan: "Kan du visa mig vad du tycker är speciellt med den här platsen?" Därefter berättade barnet för forskaren om vad hen kände, tänkte och ville visa i sin interaktion med skogsträdgården samt fotografera det som var speciellt, minnesvärt och betydelsefullt. Det fanns ingen utstakad agenda utan barnen guidade forskaren genom skogsträdgården och hade därmed stort inflytande över forskningssituationen genom att aktivt och självständigt välja vart de ville gå och bestämma över vad som berättades, visades, demonstrerades samt fotograferades.

Ett exempel som belyser detta är Elif (9 år) som under samtalspromenaden berättade att "det var när jag fick vara med mina kompisar och plantera" och pekade mot planteringarna. Hon fortsatte berätta att "vi fick jobba hela tiden att plantera". Denna sekvens visar att samtalspromenader där berättande kombineras med kroppens rörelser och fotografering kan generera ökade möjligheter för barnen att klargöra vad de menar genom att visa och

berätta på samma gång. Datamaterialet samlades in på plats i slutet av barnens skogsträdgårdsvistelse. Samtliga samtalspromenader genomfördes på svenska, trots att andra språk som exempelvis arabiska erbjöds. Det förklrar varför flera berättelser inte var så mångfasetterade, detaljerade eller grammatiskt begripliga. En viss redigering för ökad läsbarhet har gjorts. Det var endast ett barn som valde att avbryta sin medverkan efter att ett fotografi tagits.

Analys

Datamaterialet bestod av inspelade samtalspromenader som tog mellan 15–50 minuter/barn, forskarens fältnoteringar och barnens 172 fotografier, exklusive ett tiotal fotografier som togs bort eftersom de var kopior. Barnens individuella berättelser transkriberades i nära anslutning till datainsamlingsdagarna. Jag upprättade en tabell över samtliga fotograferade företeelser. *Affordances* (Gibson, 1979) är som nämnts ovan ett teoretiskt begrepp som jag använder för att tydliggöra vad barnen säger, beskriver och visar i sitt möte med skogsträdgården. Affordances applicerades i analysen av studiens empiriska datamaterial om vad barnen uppgav utifrån skogsträdgårdens företeelser (Gibson, 1979; Heft, 1988; Waters, 2017). Barnen i studien har olika preferenser som innebär att det både finns likheter och olikheter i relation till affordances ur barnens perspektiv. Urvalet för analysen begränsades till en av de fyra mest fotograferade förekommande företeelserna och speglar vad barnen ansåg vara betydelsefullt, minnesvärt och speciellt i skogsträdgården. Enskilda växter och växtplanteringar inklusive träd och buskar var i majoritet på barns fotografier. Det fanns sammanlagt 172 fotografier varav 57 fotografier – tagna av 20 barn – på växter, träd och buskar. Därefter kommer dammen med bryggen som fotograferades av 12 barn, fotografier på grillplatsen som togs av 11 barn och slutligen tipin [en konformig typ av tält som användes av amerikanska urinvånare] foto-

graferad av 7 barn. Antalet tagna fotografier var inte fokus i analysen utan utgjorde enbart en avgränsning och ett förtydligande om att växterna var dominerande i skogsträdgården. Det är barnens berättelser utifrån sina fotografier från samtalspromenaden som väglett mig i min tolkning och jag beskriver företeelserna med hjälp av affordances. George (8 år) tog ett fotografi som föreställde dammen med dess växtlighet. Jag läste och lyssnade igenom transkriptionerna från George som förmedlade att han ville minnas dammen därför att "vi var här när vi skulle plantera" och för att det var "riktigt roligt här". Detta är ett exempel på hur barns fotografier tillsammans med ljudupptagningen visar vad barnen har velat berättat, visat, pekat och demonstrerat om växter under samtalspromenaden.

Analysen visar att dammen med bryggan, eldstaden och tipin är företeelser som barnen i studien använder för att leka äventyrliga lekar, laga mat och för att umgås med vänner. Barnen i studien anknyter väl till redan kända favoritteman bland barn, vilket illustrerats i tidigare forskning om barns uppfattning om och sätt att använda utomhusmiljöer. Forskning visar att barn gillar platser som ger möjlighet till samvaro och social interaktion (Hart, 1979; Halvors-Franzén, 2007) och att barn vill kunna vara för sig själva i olika typer av kojor och krypin utan vuxensyn (Fjørtoft, 2001; Halvors-Franzén, 2007; Änggård, 2015a). Forskning visar också att några barn gärna söker sig till lite mer riskfyllda aktiviteter och platser (Linzmayer och Halpenny, 2015). I föreliggande studie har jag valt att fokusera på barnens uppmärksamhet och på sätt att berätta om enskilda växter och växtplanteringar, träd och buskar, som var ett dominerande tema i datamaterialet.

Resultat

Resultatet av studien visar att barn har mest fokus på växter trots att det finns många andra företeelser i den undersökta skogsträdgården såsom dammen med bryggan, eldstaden och tipin. Barnen i studien berättar ofta att de ser,

berörs av och upplever växter med sina sinnen. Till exempel ville Gabriel (9 år) fotografera sitt favoritställe som är en bärbuske och Mona tyckte att växterna var särskilt speciella.

Blomma till brännässla

Barnen berättar ofta att nästan allt som växer i skogsträdgården är ätbart och smakupplevelserna kommer bland annat från svarta vinbär, äpplen, päron, krusbär, hallon och tomater. George (8 år) säger att "nått bra här" [skogsträdgården] "är att man kan lära sig om växter och insekter och vad dom heter". I skogsträdgården finns det skytar vid de flesta växter. Elif (9 år) går runt i skogsträdgården och pekar på en skylt. Hon stannar vid skylten för att ljuda "vår-skön-a" [vårsköna]. Samtalspromenaden fortsätter och hon berättar att man kan lukta på örterna och att de luktar gott. Andra barn säger att innan man smakar på växten är det säkrast om det finns en skylt bredvid, annars ska man helst fråga en vuxen. Barnen får upplevelser av växterna, vilket märks eftersom de inte enbart kan titta och peka utan oftast vill lukta, känna och smaka på växterna under samtalspromenaden. Det är inte bara kryddväxterna som är i barnens fokus utan även de ätliga perenna växterna. Ella (9 år) konstaterar exempelvis att doften av ramslök påminner om vildlök eller lakrits. Elif (9 år) visar att doften av citron kan framkallas genom att gnugga en citronmeliss med händerna. Därefter tar hon några andra blad för att smaka på dem. När det gäller känslor så väcker växterna glädje och Elif (9 år) säger att lungörten "är färgglad". Den har så många färger att det känns som att växten gör att "den vaknar upp kroppen". Elif (9 år) menar att växterna gör att "man blir glad". De enda växter som barnen uttalar sig negativt om är brännässlorna. Gabriel (9 år) vill visa var brännässlorna finns och därför går vi tillsammans till detta ställe. Han berättar att "sen brukar jag bränna mig på brännässlor", men att skogsträdgårdspedagogerna sagt att "lite jord" kan "hjälpa". Det resulterar i att Gabriel säger att han lägger "jord lite överallt"

på kroppen och visar med händerna hur detta gick till. Andra barn säger att man inte bör vara på denna plats och beskriver att de har lagt ut en matta på marken, en markduk som ska hindra bränässlorna från att växa igenom. Berättelserna handlar också om att barnen själva och insekterna kan bränna sig. Gabriel uttrycker även empati för bränässlorna eftersom "bränässlorna också kan bränna sig".

Färger och former

Skogsträdgårdsvistelserna sker året runt, vilket innebär att barnen sätter växter i relation till årstider. Elif, Mazen, Emina och Sam berättar om växternas många olika färgnyanser, medan Olivia specifikt berättar att färger "påminner om sommaren". Ett barn pekar och berättar i närheten av trädet att när det blir vår så öppnar knopparna sig och det blir vackert. Andra barn förtydligar att våren är finast eftersom då har växterna slagit ut. Barnen uppmärksammar, upptäcker och beskriver även växternas mönster och former genom att exempelvis visa att det finns taggiga blad. Zahra (8 år) fotograferar en ramslok och förklrar varför den är speciell. Hon säger att "jag tyckte den såg fin ut, så fin typ". Det är särskilt mönstret som hon vill visa och berättar att det går "lite sicksack och så har den lite ränder på sig". Växterna är tilltalande och vackra anser barnen. Olivia (8 år) utbrister entusiastiskt att det är "härliga färger på blommorna" när hon går förbi några växter under samtalspromenaden. Hon berättar att växter generellt är speciella "för att ... jag tycker om grönt". Växterna är "så fina med bladen".



Figur 1 – Ett fotografi som tagits av ett barn för att visa lungörtens vackra färger

Plantera och plocka

Skogsträdgårdens miljö med växter i kombination med miniprojekt gör att barnen vill ta hand om, hjälpa till och berättar att man ska vara rädd om växterna. Under samtalspromenaden beskriver Zahra (9 år) en känsla av att vilja ta hand om växterna. Hon pekar på en blomma och säger att "den är jättefin och känns skönt", vilket gör att hon gärna "vill plocka den".

Ett barn beskriver att man inte ska trampa på växterna eftersom de kan bli smutsiga. Leyla (9 år) förklrar att de inför ängens planering och anläggning fick "ta bort rötter från dom växter som vi skulle plantera om" och "så fick vi plantera om nya växter". Hon fortsätter och nämner att det fanns "växter som djuren inte kunde äta av" och att hon hade hört att dessa växter var "såna som gjorde att man [djuren] dog". Andra barn berättar att de är aktiva och deltar i olika miniprojekt såsom att gräva vid jordobservatoriet, bygga på stenmuren och anlägga en småkrysrestaurang.



Figur 2 – Ett fotografi som ett barn tagit för att visa planteringarna

I bland tog det tid innan barnen upplevde plantering som något positivt. Elif (9 år) tyckte inte det var roligt under de första skogsträdgårdsvistelserna, eftersom det skulle "planteras hela tiden". Hon uttrycker att "vi ville gå runt och kolla och lära oss om växterna", men

fortsatte och summerade till slut att "det känns bra att få minnas tillbaka på allting som man planterat". Aktiviteter med fokus på växter var till exempel att barnen kunde läsa på skyltarna bredvid växterna och vattna växterna som var markerade med en blå pinne.



Figur 3 – Ett fotografi som ett barn tagit för att visa en växtskytt. Barnen läser och lär sig växters namn samtidigt som de känner och smakar på växten.

Barnen beskriver ofta att de får olika möjligheter att exempelvis gräva i jorden, vattna och skördha växterna. Under samtalspromenaden stod Mona (9 år) bredvid växterna och berättade "att man inte ska plocka dom om man vet att dom smakar äckliga". Hon förklrar och visar att det går bra att först plocka en växt, men i fall den smakar illa så ska man inte plocka fler växter. Mona fortsätter berätta att "sen är det äckligt, sen kastar man iväg dom utan man tar dom är dör dom". Det innebär att hon talar om att det är onödigt att plocka många växter, för att sedan konstatera att de inte smakar gott. Mona plockar en växt och demonstrerar att det inte går att sätta tillbaka växten i jorden igen. Hon böjer sig fram över en växt och säger att "man ska ta en liten bit först och om man tycker det är äckligt kan man lägga bort det och gå och ta något annat". Mona går några steg därifrån och fortsätter berätta att så bör man göra "annars dödar man växterna". Andra barn berättar att växterna ska få leva, så därför ska man inte plocka

för många växter. Barnen försöker ibland beskriva pollinering och Gabriel (9 år) förklrar hur bin går från växt till växt. Han tillägger att "dom flesta blommorna är, ibland ros, ibland vanliga solrosor och vanliga vita blommor". Han fortsätter berätta varför växter är betydelsefulla för humlor och bin. Det är svårt, men Gabriel försöker och säger att "det växer av regn, och pollen, av solsken".

Under samtalspromenaderna berättar barnen ibland att trädens löv är vackra. Mazen (8 år) säger att "jag älska grön färg". Han förtydligar ytterligare att "jag älska dom gröna blad" och som skiftar "färg i träden", men på "våren" brukar de "bli gröna" igen. Sedan fortsätter han med att "på vintern" då brukar trädens blad falla och på "våren" brukar det ändra färgen". Bladen blir "grön", men när hösten kommer tillbaka så brukar bladen "ändra färg, det blir gul". Det är komplicerat att beskriva fotosyntesen men barnen försöker ändå. När det gäller träd så får alla barnen i studien vara delaktiga i hela tillverkningsprocessen av äppeljuice. Barnen förklrar att de först fick plocka frukterna på marken och sedan safta, pressa och musta, för att slutligen ta hem äppeljuicen. Något annat som barnen uppskattade med träden var "trädgrevsemojsen" eller "fågelplingan" som de kallar den, ett vindspel som hänger i grenarna och avger ljud i vinden.

Resultatdiskussion

Föreliggande studie visar att skogsträdgårdar utgör en relevant pedagogisk utomhus- och lärmiljö för barn. Genom att erbjuda en rad möjligheter för barn att både uppleva och lära sig om växter och växtlighet, kan den förebygga den växtblindhet som uppmärksammats i andra studier (Wandersee och Schussler, 1999; Frisch et al., 2010; Sanders, 2019; Jose et al., 2019). Denna studie indikerar att skogsträdgårdens miljö utgör en viktig resurs för barns fokus och intresse för växtlighet.

Tidigare studier visar att barns regelbundna vistelser i naturmiljöer med tillgång till växtlighet kan skapa relationer till naturen (Magntorn,

2007; Bailie, 2012; Manni, 2015). Detta kan leda till att motverka växtblindhet (Magntorn, 2007; Manni, 2015), och Wandersee och Schussler (1999) hävdar också att minskad kontakt med naturmiljöer bidrar till växtblindhet. Andra studier visar att, trots att barnen vistas i miljöer med tillgång till växter och växtlighet i sin utomhusmiljö, t.ex. i skogen (Änggård, 2012) eller i ett dike (Lerstrup och Möller, 2016) inte alls uppmärksammar eller tillägnar växterna någon större betydelse. Barnen i denna studie visar att skogsträdgårdsvistelserna bidrar till att växterna upplevs som framträdande och närvarande. Det innebär att växterna i skogsträdgården inte existerar som en bakgrund eller fond (Wandersee och Schussler, 1999) för barnen i studien.

Skogsträdgårdspedagogerna spelar en viktig roll i detta arbete. De visar handlingsbunden kunskap, erbjuder aktivitetsskapande och praktiska metoder med varierande arbetssätt, vilket gör att studiens barn aktivt involveras med växter. Det liknar beskrivningen av en växtmentor som kan ge barn växtkunskaper, hjälpa dem att plantera, medvetandegöra och observera växtligheten i sin närhet (Gatt et al., 2007). De miniprojekt som skogsträdgårdspedagogerna involverat barnen i visade sig leda till sinnes- och känsломässiga relationer mellan barnen i studien och skogsträdgårdens miljö, med särskilt fokus på växterna. Barnens interaktion med växter skapas inte enbart via visuella intryck utan också genom ökad förståelse av växternas behov av livsmiljö till följd av de aktiviteter som barnen varit involverade i. Barnen i studien framhåller exempelvis att växterna behöver vatten för att kunna leva och att växterna kan skadas om man trampar på dem. Detta resultat kan jämföras med Häggströms (2019) studie där eleverna försöker motverka nedskräpning eftersom det förorenar växternas livsmiljö. I föreliggande studie framhåller barnen att träden i skogsträdgården är vackra och ger frukt som de kan äta och musta. Träd är annars något som barn, i tidigare studier, ofta förknippar med möjligheten att klättra (Hart, 1979; Heft, 1988;

Lerstrup och Konijnendijk van den Bosch, 2017). Det finns få berättelser i denna studie om klättring. Skogsträdgårdsmiljöns buskar förknippas med att barnen kan plocka bär, medan Fjørtoft (2001) visar att buskar främst används för att erbjuda skugga, skydd eller som gömställen när man leker kurragömma.

Denna studie visar på att skogsträdgårdspedagogernas pedagogiska verktyg för utomhusundervisning, med fokus på växter, kan förebygga barns växtblindhet. Frisch et al. (2010) visar att om lärarna involverar eleverna i betydelsefulla aktiviteter med växter kan det leda till att eleverna uppmärksammar växter. Det är också av vikt att läraren undervisar om de växter som finns i elevernas närmiljö och att de får möjlighet att se växterna i sin autentiska miljö. Några exempel på aktiviteter som skogsträdgårdspedagogerna använder med fokus på växter är att låta barnen vattna särskilt märkta växter och lära sig vilka växter som ingår i lunchsalladen. Barn i denna studie har lärt sig växternas namn genom att läsa på skyltarna vid respektive växt. Det ligger i linje med Sanders studie (2019) som visar betydelsen av att barn får tillgång till informationsskyltar vid växterna, eftersom det kan leda till att växterna får en mer framträdande position i miljöer där djur också finns. Pany (2014) pekar på vilka växtgrupper som läraren bör starta med i sin växtundervisning för att förebygga barns växtblindhet. Pany konstaterar att av 1 299 elever mellan 10–19 år, är de flesta intresserade av växtbaserade läkemedel och medicinalväxter medan elevernas intresse för ätliga växter är lågt. Här utmärker sig barnen i Holma genom sitt intresse för de ätliga perrenna växterna, kanske beroende på att de är yngre, eller på att just ätlighet varit i fokus för många av aktiviteterna i skogsträdgården. I föreliggande studie har skogsträdgårdspedagogerna i skogsträdgården haft utomhusundervisning. I likhet med vad Häggström (2019) visar kan detta leda till att eleverna lär sig om natur, djur och växter eftersom de erbjuds regelbundna möten och vistelser i en naturmiljö.

Detta kan också skapa empati för naturen och växterna. Barnen i studien känner sig som en del av naturen, vilket kan ge upphov till empati för växter, något som slagits fast i tidigare studier (Schultz 2000; Häggström 2019). Det är fölaktligen både skogsträdgårdens miljö och skogsträdgårdspedagogerna som erbjuder en rad möjligheter för barn att uppleva, uppskatta, uppmärksamma växter, vilket leder till att växterna är bestående (jfm Pany, 2014), och det går att både skydda och bevara växter och växtmiljöer (jfm Díaz et al., 2019).

Slutsats: planera för att plantera

När vuxna får fördjupad kunskap om barns perspektiv på en enskild, ganska ny utomhus- och lärmiljö för barn bör kunskapen användas i praktiken, både när nya utomhusmiljöer ska anläggas och när befintliga utomhusmiljöer ska ses över. Det innebär att miljöer för barn blir barns miljöer (Rasmussen 2004). Den här

studiens resultat är av vetenskapligt intresse i det att den visar hur skogsträdgårdens miljökontext kan fungera som utgångspunkt för att främja och utveckla barns förhållande till växter. Föreliggande studie kan också användas i utbildningssammanhang när det gäller natur, ekologi och hållbarhet för barn. Denna studie visar på möjligheter till en förändrad skolundervisning när det gäller intresse för, kunskap och medvetenhet om växter som kan förebygga barns växtblindhet. Den beskrivningen kan i kombination med barns regelbundna skogsträdgårdsvistelser och skogsträdgårdspedagogernas pedagogiska arbetssätt påverka barnens upplevelser av växter. Det sker i förhållande till andra företeelser som barn generellt brukar uppskatta i utomhusmiljöer. Denna studie indikerar att det är dags att börja planera för att involvera barn i att plantera, lära om och ta hand om växter, träd och buskar i sina utomhusmiljöer.

Referenser

- Almers, E. Askerlund, P. och Kjellström, S. (2018) Why forest gardening for children? Swedish forest garden educators' ideas, purposes, and experiences. *The Journal of Environmental Education* 49(3), s. 242–259
- Bailie, P. (2012). Connecting Children to Nature: A Multiple Case Study of Nature Center Preschools. Faculty of The Graduate College: University of Nebraska Balding.
- Björklund, J., Eksvärd, K. och Schaffer, C. (2019). Exploring the potential of edible forest gardens: experiences from a participatory action research project in Sweden. *Agroforestry Systems* 93(3), s. 1107–1118
- Boldemann, C., Dal, H., Mårtensson, F., Cosco, N., Moore, R., Bieber, B. ... Söderström, M. (2011). Preschool outdoor play environment may combine promotion of children's physical activity and sun protection. Further evidence from Southern Sweden and North Carolina. *Science & sports* 26(2), s. 72–82
- Cele, S. (2006). *Communicating place: Methods for understanding children's experience of place*. Solna: Stockholms universitet, doktorsavhandling.
- Cele, S. (2007). Platser för barn: Platsinteragerande metoder som verktyg för att förstå barns känsla för plats. *Locus* 4, s. 15–25
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Sage Publications.
- Crawford, M. (2012). *Creating a forest garden: Working with nature to grow edible crops*. Totnes: Green Books.
- Díaz, S. Settele, J. Brondízio, E. Ngo, H. Guèze, M. Agard, J. . . . Zayas, C. (2019). Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. Bonn, Germany: IPBES secretariat.

- Einarsdóttir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early child development and care* 175(6), s. 523–541
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape as playscape: Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children*. Oslo: Norwegian university of sport and physical education.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal* 29(2), s. 111–117
- Frisch, J. K. Unwin, M. M. och Saunders, G. W. (2010). Name that plant! Overcoming plant blindness and developing a sense of place using science and environmental education. In A. M. Bodzin, B. Shiner Klein, och S. Weaver., red. *The inclusion of environmental education in science teacher education*. Dordrecht: Springer, s. 143–157
- Gatt, S. Tunnicliffe, S. D. Borg, K. och Lautier, K. (2007). Young Maltese children's ideas about plants. *Journal of Biological Education* 41(3), s. 117–122
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Green, C. (2012). Listening to children: Exploring intuitive strategies and interactive methods in a study of children's special places. *International Journal of Early Childhood* 44(3), s. 269–285
- Halvors-Franzén, B. (2007). Platsens kopplingar. Att göra rundturer med barn. *Locus* 4, s. 26–36
- Hammarsten, M., Askerlund, P., Almers, E., Avery, H. och Samuelsson, T. (2019). Developing ecological literacy in a forest garden: children's perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 19(3), s. 227–241
- Harju, A. och Rasmussen, B. (2013). Stadsbarndom: om barns erfarenheter av platser i staden. *Barn* (31)2, s. 23–35
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York: Irvington.
- Heft, H. och Chawla, L. (2006). Children as agents in sustainable development: the ecology of competence. In Christopher Spencer och Mark Blades., red. *Children and their Environments – Learning, using and designing Spaces*. Cambridge: University Press.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly* 5(3), s. 29–37
- Häggström, M. (2019). Besjälning av träd som ett steg att förebygga växtblindhet hos grundskoleelever: En aktionsforskningsstudie av Storylinearbete i år 2 och 6, i Reimers, E., Harling, M., Henning Loeb, I. och Rönnerman, K., (red.) *Lärarprofession i en tid av förändringar: Konferensvolym från den tredje nationella ämneskonferensen i pedagogiskt arbete*, Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet s. 123–143.
- Jacke, D. och Toensmeier, E. (2005). *Edible forest gardens: Ecological vision and theory for temperate climate permaculture*. (2 utg.). Vermont: Chelsea Green Publishing Company.
- James, A. och James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. (2 ed.). London: Sage.
- James, A. Jenks, C. och Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. (2015). Constructing childhood sociologically. In M. J. Kehily., red. *An introduction to childhood studies*, 3 ed. New York: Open University Press, s. 93–111.
- Jose, S. B. Wu, C. H. och Kamoun, S. (2019). Overcoming plant blindness in science, education, and society. *Plants, People, Planet* 1(3), s. 169–172
- Jørgensen, K. A. (2014). *What is going on out there? – What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature- landscapes and its places*. Göteborg: Göteborgs universitet, doktorsavhandling.

- Klerfelt, A. och Haglund, B. (2015). Walk-and-talk conversations: A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educare. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education* 2(2), s. 119–134
- Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence from a national study. *American journal of public health* 94(9), s. 1580–1586
- Lerstrup, I. och Konijnendijk van den Bosch, C. (2017). Affordances of outdoor settings for children in preschool: revisiting heft's functional taxonomy. *Landscape research* 42(1), s. 47–62
- Lerstrup, I. och Möller, M. S. (2016). Affordances of ditches for preschool children. *Children, Youth and Environments* 26(2), s. 43–60
- Linzmayer, C. och Halpenny, E. (2015). Children's Experiences in a Botanical Garden: Nature of Risk and the Risk of Nature, i Freeman, C., Tranter, P. och Skelton, T. (red.) *Risk, Protection, Provision and Policy. Geographies of Children and Young People*, vol 12. Singapore: Springer, s. 1–28. https://doi.org/10.1007/978-981-287-035-3_25
- Magntorn, O. (2007). *Reading nature: developing ecological literacy through teaching*. Göteborg: Göteborgs universitet, doktorsavhandling.
- Manni, A. (2015). *Känsla, förståelse och värdering. Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. Umeå: Umeå universitet, doktorsavhandling.
- Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E. och Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health & place* 15(4), s. 1149–1157
- Norðdahl, K. och Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 15(2), s. 152–167
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: Suny Press.
- Pany, P. (2014). Students' interest in useful plants: A potential key to counteract plant blindness. *Plant Science Bulletin* 60(1), s. 18–27
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places. *Childhood* 11(2), s. 155–173
- Sandberg, M. (2009). *Barn och natur i storstaden: En studie av barns förhållande till naturområden i hemmets närhet – med exempel från Stockholm och Göteborg*. Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sanders, D.L. (2019). Trapped in time: Lingering with "Plantness". *Plants, People, Planet* 1(2), s. 64–66.
- Schultz, P. W. (2000). New environmental theories: Empathizing with nature: The effects of Perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of social issues* 56(3), s. 391–406.
- Skogsträdgårdens vänner. (n.d.). Hämtat från: <http://skogstradgardensvanner.se>
- Wandersee, J. H. (1986). Plants or animals— which do junior high school students prefer to study? *Journal of Research in Science Teaching* 23(5), s. 415–426
- Wandersee, J. H. och Schussler, E.E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher* 61(2), s. 84– 86
- Wandersee, J. H. och Schussler, E. E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin* 47(1), s. 2–9
- Wandt, E. (2012). *Bärfis – Barns upptäcker och skaparglädje med naturen [The Stinkbug]*. Manuscript.
- Waters, J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play, i Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K. och Wyver, S. (red.) *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. Los Angeles: Sage.
- Whitefield, P. (2002). *How to make a forest garden*. East Meon, Hampshire, UK: Permanent Publications.
- Wooltorton, S. (2006). "Ecological Literacy 'Basic' for a Sustainable Future." In proceedings of the Social Educator's Association of Australia (SEAA), Brisbane, Australia.

Änggård, E. (2012). Att skapa platser i naturmiljöer: Om hur vardagliga praktiker i en I Ur och Skur-förskola bidrar till att ge platser identitet. *Nordisk barnehageforskning* 5(10), s. 1–16

Änggård, E. (2015a). Gåturer som forskningsmetod med barn. *Educare-Vetenskapliga skrifter* (1), s. 93–116

Änggård, E. (2015b). Digital cameras: Agents in research with children. *Children's Geographies* 13(1), s. 1–13

Författarpresentation

Maria Hammarsten är doktorand i pedagogik med inriktning mot didaktik och universitetsadjunkt i pedagogik vid Jönköping University, Sverige. Hennes nuvarande forskningsprojekt handlar om en skogsträdgårds möjligheter ur barns perspektiv. Hammarsten har tidigare arbetat i ett utomhuspedagogiskt pilotprojekt i samarbete med Naturskolan och Jönköpings kommun. Email: Maria.Hammarsten@ju.se

Barn 38 (3)

«Hva ser vi?» Om betydningen av den reflekterte observatør

Mona Halsaunet Frønes

Sammendrag

Artikkelen omhandler betydningen av å være en bevisst og reflektert observatør til barns beste. Artikkelen presenterer og drøfter funn fra en intervjuundersøkelse med tre barnehagelærere, hvor intervjuene satte søkelys på hvordan og hvorfor observasjon ble gjennomført i barnehagen. Et av punktene som diskuteres, er hvordan en ureflektert observasjonspraksis kan få negative konsekvenser for barns utviklingsmuligheter i barnehagen. Jeg diskuterer blant annet betydningen av å være reflektert i observasjonsarbeidet. Et spørsmål som stilles er hvilke muligheter observatøren har til å se og om observatøren ser det som forventes i en praksis preget av selektiv persepsjon. I artikkelen rettes et kritisk blikk på barnehagelærerens observasjonspraksis i en hverdag hvor det er stramme rammer rundt et observasjonsarbeid som ikke vektlegger refleksjon og samarbeid.

Nøkkelord: Forforståelse, observasjon, reflektert, selvoppfyllende profeti

“What do we see?” The significance of the reflective observer

Abstract

This article addresses the importance of being a conscious and reflective observer in the best interest of the child. The article discusses findings from interviews with three early childhood education and care teachers. The focus was on how and why observation was carried out in kindergartens. A topic of discussion is how unreflected observation practices can have negative impact on children’s opportunities for growth in everyday life. Among all, I discuss the importance of being reflective when working with observations. One of the questions asked is what possibilities the observer is able to see and if s/he only observes what is expected in a practice characterized by selective perception. Furthermore, the article is critical towards kindergarten teachers’ observation practice in a hectic work-day characterized by a tight framework concerning observation, and where reflection and cooperation is not emphasized.

Keywords: Preconception, observation, reflection, self-fulfilling prophecy

Innledning

Observasjon er beskrevet som barnehagelærerens viktigste verktøy (Greve, 2016). I denne artikkelen blir det stilt spørsmål ved hvordan barnehagelærerne bruker dette verktøyet og hvilke muligheter de har til å være gode ob-

servatører i egen yrkesverdag. Observasjon er fremhevet som en arbeidsmetode i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017), men hvordan og hvorfor er ikke like godt definert. I de nasjonale retnings-

linjene for barnehagelærerutdanningen (2012, s. 9) står det at gjennom «observasjon og refleksjon skal studenten få innblikk i arbeidet som barnehagelærer», og videre understrekkes det at studenten skal «ta i bruk observasjon som redskap for refleksjon over seg selv, barns væremåter og deres omsorgs-, leke- og læringsbehov». I disse sitatene er det to elementer som vil være grunnleggende for denne artikkelen: 1. sammenhengen mellom observasjon og refleksjon, og 2. redskap for refleksjon over seg selv.

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen leverte rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag» (KD, 2018). Denne rapporten viser blant mye annet et stort behov for mer forskning på hvordan observasjon brukes i barnehagen. Et element de trekker frem her er «hva slags kunnskap barnehagelærerne bruker i sine skjønnsmessige vurderinger, og hva slags kunnskap de bygger valgene sine på» (KD, 2018, s. 255). Linken mellom kunnskapsgrunnlag og gjennomføring av observasjon i barnehagen vil være relevant å se nærmere på. Rapporten understreker at barnehagelærere som har jobbet en stund, har et bedre metodisk grunnlag til å gjennomføre observasjon, og dette settes i sammenheng med at utdanningen hadde større vektlegging av observasjon tidligere. «Med tanke på videreutviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor viktig at barnehagelærerne som utdannes, får tilgang til et bredt spekter av metoder og det teoretiske grunnlaget for disse» (KD, 2018, s. 144).

Denne artikkelen ønsker å løfte frem betydningen av den reflekterte observatør. Ekspertgruppen (KD, 2018) etterlyser mer kunnskap om hvordan observasjon brukes i barnehagen, og de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (2012) fremhever observasjonskunnskap som viktig i barnehagelærerrollen. Hvilke muligheter har den enkelte barnehagelærer til å oppnå innsikt i barnets liv om det ikke er påfølgende refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser i ob-

servasjonsarbeidet? Dette fører til følgende problemstilling:

Hvilke konsekvenser kan en ureflektert observasjonspraksis ha for barnehagelærerens forståelse av eget observasjonsarbeid?

For å belyse denne problemstillingen vil jeg se på hvordan barnehagelæreren påvirkes av sin forhåndskunnskap, sine verdier, holdninger og meninger i observasjonsarbeidet. Som et utgangspunkt for denne artikkelen er det gjennomført to runder med intervju med tre ulike barnehagelærere, og funn fra undersøkelsen danner grunnlaget for diskusjonen i artikkelen. Som teoretisk forankring har jeg hovedsakelig hentet inspirasjon fra Rosenthal og Jacobson, Koch og Foucault, samt tatt i bruk tidligere forskning på feltet som blir presentert i artikkelen.

Tidligere forskning

Observasjonsløpets tre faser, *registrering, nedskriving, refleksjon*, blir i fag litteraturen sett på som elementære for at observasjon som en prosess blir jobbet med på en god måte (Løkken og Søbstad, 2013). Når observasjon brukes som arbeidsmåte, er det ikke nok å se, man må *systematisk* se og legge merke til barn (mennesker) og fenomener, noe som blir utfordrende om ikke refleksjoner blir en viktig del av observasjonsarbeidet. Studier viser at mange barnehagelærere ikke jobber med en observasjonspraksis i tråd med det de har lært gjennom utdanningen (Birkeland og Ødegaard, 2018). I Birkeland og Ødegaards undersøkelse har ca. 200 informanter deltatt for å gi innblikk i barnehagelærernes begrunnelse for bruk av observasjon i hverdagen. Metodene som ble benyttet, var spørreskjema, workshop og fokusgruppeintervju (2018). Birkeland og Ødegaard viser til en observasjonspraksis som de hevder baserer seg på et mangelperspektiv. Dette peker mot en arbeidsmåte som unnlater å ta utgangspunkt i det rådende synet på barn, et syn hvor barn er aktive og deltagende. Et interessant funn er det som fremstår som mangel på refleksjon over observasjonene. Refleksjon

er fundamentalt i barnehagelærerprofesjonen, og pedagogisk arbeid skal knyttes til utvikling av kritisk tenkning (Birkeland, 2018).

Otterstad og Nordbrønd (2015) utfordrer i artikkelen «Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser» bruken av observasjon som er etablert i den norske barnehagen, da denne måten å jobbe på lett fører til generaliseringen kunnskap om barnas liv. De oppfatter at observasjoner som pedagogisk metode kan representere dominerende forskningsparadigmer og ønsker å bryte med disse. Forfatterne trekker frem betydningen av å være affektivt til stede, og de problematiserer en observasjonspraksis hvor observatøren passivt betrakter livet i barnehagen. Videre er de kritiske til en praksis som kategoriserer og diagnostiserer barn, og følgelig også kritiske til hvordan observasjon som metode er befestet i barnehagen. Forfatterne viser motstand mot en observasjonspraksis hvor det observeres og hvor resultatene i etterkant kodes i spesiifikke kategoriinndelinger. Artikkelen bygger på et forskningssamarbeid med en barnehage gjennom en toårsperiode og viser tendenser som støtter opp under Birkeland og Ødegaards (2018) funn om at observasjon tar utgangspunkt i et mangelperspektiv. Otterstad og Nordbrønd (2015) har gjennom å være forskende deltakere i feltet, erfart at personalet opprettholder sine forståelser av barndom. Dette bygger ofte på en utviklingsorientert tilnærming til individuelle barn, hvor personalets arbeid bygger på observasjon som metode.

Artikkelen «Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis» (Frønes, 2017) viser betydningen av blikket som ser og betydningen av en barnehagelærer som er en oppmerksom iakttaker for å oppnå forståelse for barnas hverdagsliv. Denne artikkelen bygger på intervju med tre barnehagelærere om deres forståelse av observasjon og hvordan dette brukes i hverdagen. De tre informantene har litt ulike fortellinger om i hvor stor grad observasjon vektlegges i deres hverdag, da to av disse job-

ber systematisk med ulike observasjonsmetoder og bruker refleksjoner i personalgruppa for å utvide sin kunnskap med og om observasjon. Den tredje forteller om lite systematikk over observasjonsarbeidet sitt, og om en praksis hvor observasjon ikke er vektlagt. De som jobber systematisk med observasjon påpeker betydningen av å reflektere sammen over det de har sett og erfart, og at dette gir ansatte muligheter til å løfte frem ulike stemmer og sannheter i personalgruppa. Dette bidro til at personalgruppa i fellesskap utviklet sin kompetanse og forståelse for praksisfeltet. Å være bevisst til stede i observasjonsarbeidet er noe informantene erfarer er essensielt, og det samme gjelder det å være åpne for flere sannheter om barnet. Studien understreker betydningen av en bevisst barnehagelærer i møte med barn i hverdagen, og hvor refleksjon over observasjoner vektlegges i en lærende praksis.

Barndomssynets betydning i observasjonsarbeid

Den utviklingspsykologiske tradisjonen sto sterkt forankret i barnehagen utover 1900-tallet, og allmenne psykologiske teorier var forklaringsgrunnlaget for alle barn når det gjaldt barns utvikling. En utfordring med slike allmenne teorier er at barnets utviklingsløp er determinert, og med en slik tilnærming vet man hvordan utviklingen forventes å være, «... utviklingssekvensen må gå fra barnslig umodenhet til voksen modenhet som det siste stadiet» (Sommer 2014, s. 25). Dette kan føre til at barnet objektiviseres, noe som innebærer at barnet blir sett på som en ting som kan påvirkes og formes etter de ansattes ønsker.

Sommer, (2014) viser til at det utover 1990-tallet foregikk et paradigmeskifte i synet på barn og barndom, og det ble et annet kunnskapsgrunnlag som definerte forståelsen av hva et barn er og bør være. Bae (2017, s. 4) hevder at utfordringen i det nye barndomssynet er å møte barna som «fullverdige mennesker» i det livet de lever som barn. Barn må altså møtes som medmennesker, og ikke ut fra et mangel-

perspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli». Selv om barn karakteriseres som kompetente, er det også et element av sårbarhet (Sommer, 2014). Men problemet med å se på barnet som skrøpelig og sårbart, er at det kan legge begrensninger på barnets muligheter til å handle og påvirke i eget liv.

Det pedagogiske rommet speiler vårt syn på barn, det vil si at synet på barn blir grunnleggende for hvordan barnehagepersonalet jobber og hvilke muligheter barna gis i hverdagen sin (Nordin-Hultman, 2004). Pedagogisk grunnsyn er et begrep som kan trekkes frem i denne forbindelsen (Lillemyr og Søbstad, 1993; Gunnestad, 2018). Det primære i arbeidet med å bli klar over eget pedagogisk grunnsyn er å tydeliggjøre sine egne verdier og holdninger i arbeidet i barnehagen. Det den enkelte barnehagelærer opplever er viktig og riktig, blir med og påvirker handlingene. Dette kan indikere at om barnehagelæreren har et mangelperspektiv i sin forståelse av barn, vil dette ligge til grunn for hans eller hennes ulike valg i hverdagen og påvirke samspillet mellom barnehagelæreren og barna, og barnas muligheter til å være aktører i egen hverdag. Den enkeltes barndomssyn er en ting, men noe annet er hva som dominerer i feltet. Utover 2000-tallet har det blitt mer og mer vanlig at barnehagene bruker ulike kartleggingsverktøy i observasjonsarbeidet sitt, og dette er verktøy som barnehagelærerne i stor grad blir pålagt å bruke av eier. Metodene som er i bruk, står i kontrast til tanken om at barnehagelæreren gjennom sitt observasjonsarbeid skal fange opp ulike sider av barnets liv, da slike skjema kun gir et begrenset bilde av barnet. I Kunnskapsdepartementets (2011) vurdering av ulike kartleggingsverktøy som er i bruk, påpekes det at de utviklingspsykologiske tradisjonene med vekt på barnets alder og stadier gjenspeiles i de fleste verktøyene. Med kartleggingsskjema som utgangspunkt for observasjonsarbeidet, er allerede blikket til barnehagelæreren styrt til å se etter noe spesifikt som besvarer kategoriene som kartleggingsskjemaet spør etter (Koch, 2012). Dette legger

ikke premissene godt til rette for en reflektert observasjonspraksis, da strukturelle krav vil påvirke hvordan barnehagelæreren vil arbeide med observasjon. Allerede når det blir bestemt at ulike kartleggingsverktøy skal tas i bruk, blir retningen for observasjonsarbeidet lagt for barnehagelæreren (Frønes, 2019).

I denne forbindelse er det også relevant å trekke inn «Lærerprosjonens etiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012). Her understrekkes den etiske bevisstheten i arbeidet med å skape gode vilkår for barna i hverdagen. Respekt og likeverd er verdier som fremheves, og ingen barn skal oppleve noen form for undertrykkelse eller fordomsfulle vurderinger. Kan en ureflektert observasjonspraksis bidra til nettopp det motsatte – at barna blir møtt med fordomsfulle vurderinger?

Hva ser observatøren?

Observasjonsarbeid kan sammenlignes med sansetrenings, og synet er kanskje den viktigste sansen i dette arbeidet – tett sammenbundet med observatørens andre sanser. Men det er ikke så enkelt som å si at observatøren ser det som skjer, da blikket er både sammensatt og komplekst slik at det er umulig å trekke enkle slutninger. Med øynene ser observatøren det som skjer rundt dem, men blikket blir styrt av holdninger, verdier, kunnskaper med mer som del av en levd kropp (Frønes, 2017). «Blikk impliserer performativitet i auga» (Ulla, 2014, s. 3). Øyet ser det som forstås som riktig, naturlig og sant, og denne forståelsen vil trolig forsterkes gjennom observasjonsarbeidet. *Persepsjon* handler om hvordan sanseapparatet fungerer og kan defineres som «oppfatning, og det er mer omfattende enn sansing» (Løkken og Søbstad, 2013, s. 41). For barnehagelæreren handler det om å innhente informasjon, tolke den, velge ut viktig informasjon og organisere inntrykkene (Frønes, 2019). I barnehageverdagen klarer ikke barnehagelæreren å se alt som foregår, og det den enkelte ansatte ser, er subjektivt og påvirket av hva barnehagelæreren til enhver tid er i stand til

å legge merke til. Dette kan tyde på at barnehagelæreren blir oppmerksom på hendelser som gir mening i situasjonen, og at det er en selektiv utvelgelse av hva som blir lagt merke til. I observasjonsarbeidet i barnehagen skapes det lett tradisjoner og vaner for gjennomføring av arbeidet, og barnehagelæreren sorterer kunnskapen sin i mønster (Frønes, 2019). Dette peker mot en arbeidsmåte hvor hendelser som underbygger tidligere erfaringer, trer tydeligere frem for observatøren og blir dokumentert. Det kan her sies at persepsjonen fungerer selektivt og påvirkes av sansevevne og hvilken kapasitet barnehagelæreren har til å oppfatte det som skjer rundt seg. Selektiv persepsjon kan sees som en «[...] målrettet aktivitet, hvor det gjelder for personen å danne seg et stabilt, realistisk bilde av omverdenen, og hvor sanseintrykkene bare er et middel, ikke selve byggesteinene» (Svartdal og Teigen, 2018). Her kan det lett bli misforståelser av situasjonen, da de som ser, ifølge Svartdal og Teigen, kan være mer interessert i å oppfatte «meninger» enn de enkelte stimuli. Om dette settes i sammenheng med observatøren i barnehagen, kan det innebære at det er lettere å se det som er forventet da det blir med på å underbygge allerede etablerte forståelser av barna fremfor de uventede hendelsene (Frønes, 2017).

Pygmalion-effekten blir beskrevet som effekten av sosiale forventninger (Rosenthal og Jacobson, 1992/1968) og kan beskrives som selvoppfyllende profeti (Manger & Wormnes, 2015). «Den voksne (læreren, instruktøren, treneren) ønsker ikke bevisst å påvirke resultatet. Likevel påvirker hans eller hennes holdninger barnas og de unges utvikling» (Manger og Wormnes, 2015, s. 163). Dette handler i korte trekk om at ubegrunnet forventning blir oppfylt, rett og slett fordi det er forventet. Når mennesker samhandler over lengre tid, blir relasjonen forutsigbar og systematisk, og forventninger kommuniseres både bevisst og ubevisst i samspillet. En undersøkelse gjennomført av Rosenthal og Jacobson viser at når læreren forventer at elevene gjør det bra, gjør

de det bra og har en god utvikling. Og motsatt – om læreren ikke har store forventninger, har ikke eleven den samme positive utviklingen. «People, more than not, do what is expected of them» (Rosenthal og Jacobson, 1992/1968, s. vii). Dette kan sees i sammenheng med hverdagen i barnehagen. Om barnehagelæreren har klare forventninger til et barns atferd og væremåte, er det gjerne dette som blir lagt merke til: en selvoppfyllende profeti. Om barnehagelæreren ikke har et reflektert forhold til eget syn på barn og barndom, kan det bidra til at barns handlingsmuligheter i hverdagen blir begrenset. Foucault hevder at vi ser etter «det vi vet noe om, vi leter der det er lett å lete» (Germeten, 2012, s. 44), observatøren ser kun det som er synlig (Foucault, 2000), og det gjenkjennelige blir lagt merke til.

Det skuende blikket som observasjonstilnærming

Koch (2012) presenterer tre ulike måter barnehagelærerne ser på: *det vurderende blikket*; som er opptatt av evalueringer, dokumentasjoner og vurderinger, *det skuende blikket*; som tas i bruk når barnehagelærerne ønsker oversikt og holde øye med noe, og *det kroppslige øyet*; som rommer det blikket og nærværet som behøves for å få tilgang til barns opplevelsesverden. De to første kategoriene beskriver ulike måter å ta i bruk øynene på i tradisjonell forstand, ulike måter å ta i bruk blikket sitt for å se på. Når Koch bruker «øyet» i den siste kategorien, handler det om at hun vil presentere et alternativt sanseorgan hvor hele kroppen og dens ulike sansereseptorer blir påvirket i arbeidet. Birkeland og Ødegaard (2018) fant i sin forskning at observasjon i barnehagen gjerne ble til en generelt observerende holdning, noe som kan indikere at mange av observasjonene som tas i barnehagehverdagen, tas med det skuende blikket, jf. Kock (2012). Med det skuende blikket følger det sjeldent refleksjoner i særlig grad, noe som peker på at observasjon som prosess ikke blir fullstendig, dersom en observasjons tre faser legges til grunn: regis-

trering, nedskriving og refleksjon (jf. Løkken og Søbstad, 2013).

Koch (2012) hevder at når barnehagelærerne tar i bruk det skuende blikket, har de mulighet til å overvåke, holde øye med og ta vare på barna samtidig. Koch bygger blant annet på Foucault (1999) og hans fortolkninger av Panopticon inn i samfunnsforståelsen når hun beskriver det *skuende blikket*. Panopticon er en fengselsoppfinnelse, med en rund bygning med et kontrolltårn i midten som har utsikt til alle fengselscellene på en gang. Fangevokterne har hele tiden mulighet til å se fangene, men fangene har ikke mulighet til å se sine voktere. De vet ikke om de blir overvåket hele tiden, men de vet at det er store muligheter for at de er det. Den panoptiske hovedvirkningen er at de innsatte skal være – og vite at de er – synbare, og det bidrar til at makten fungerer automatisk. Ønsket atferd oppnås ved at fangen tror seg overvåket og sett, og individet underkuer seg makten uten at maktmidler må tas i bruk. Panopticon kan sies å være en metafor for det vestlige samfunns tendenser til å observere og normalisere (Koch, 2012). Makt og kunnskap kommer av å observere de innsatte, og jo flere observasjoner og registreringer som tas av fangevokteren, jo sterkere blir vedkom mendes makt. Faren ved en slik maktutøvelse er ikke at menneskene blir utsatt for den, men at individets handlinger nøye konstrueres inn i forventet og ønsket atferd. Foucault (1999) sier at makt fins overalt, og videre at kunnskap er en form for makt som kan sees på som en produsent av virkeligheten da det gjennom makten vil utvikles sannheter som blir sanne for deltakerne. Den som har makt, vil ha muligheten til å forme andres atferd, om en er klar over det eller ikke. Makt i seg selv er ikke negativt (Foucault, 1999), det som vil være interessant å se på, er hvilken effekt makt vil få på menneskene rundt.

Koch hevder at det å være barn på mange måter er ensbetydende med å være under overvåking, både i institusjoner og hjemme. Kan vi kanskje si at det skuende blikket på en

måte blir tosidig? 1. barna holdes under oppsyn med henblikk på å sikre seg, at alt foregår innenfor de sosialt og sikkerhetsmessig aksepterte regler og rammer (Koch, 2012, s.7), og 2. det er alltid en voksen til stede som kan oppsøkes for hjelp, trøst, m.m. Det skuende blikket blir også ensbetydende med trygghet og omsorg (Koch, 2012, s. 7), og barnehagelæreren får både en overvåkingsfunksjon og en omsorgsfunksjon. Et aspekt ved at det alltid er en voksen til stede, er at det trolig vil påvirke barna i deres samspill. Om barna vet at noen ser dem, vil de handle med utgangspunkt i dette. På samme måte som i Panopticon vet ikke barna når de blir observert eller ikke, og deres atferd vil tilpasses dette. På den andre siden vet barna at det er en voksen i nærheten. Det kan bidra til større trygghet for barnet i leken og i hverdagen generelt.

Barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag

Ekspertilrapporten om barnehagelærerrol len understrekker at det forventes av barnehagelærerne som profesjonsutøvere at de trekker inn akademisk kunnskap i de vurderingene og fortolkningene de gjør (KD, 2018). Styringsdokumenter og ulik faglitteratur påpeker betydningen av at barnehagelærerne skal utøve yrket på grunnlag av blant annet faglig akademisk kunnskap. Birkeland og Ødegaards studie viser trekk av en generell observerende holdning (2018), mens det i utdanningen er krav om kunnskap og ferdigheter i observasjon. De stiller spørsmål ved om barnehagelærerne har nødvendig kunnskapsgrunnlag og ferdigheter i profesjonsutøvelsen. For å jobbe godt med observasjoner, er barnehagelærerne avhengig av fagkunnskap for å få hjelp til å reflektere over hendelsene. Kanskje er det ikke barnehagelærerne selv som i utgangspunktet mangler kunnskapen, men at fagterminologien tilpasses en hverdag uten et profesjonelt faglig fellesskap. Den faglige kunnskapen som tilegnes gjennom utdannelsen, må videreutvikles i møte med praksis,

mens Ekspertilrapporten viser til forskning som sier at barnehagelærerne endrer språket sitt og bruker mindre fagbegrep, i tillegg til at egen kompetanse undergraves. Faglegging er et spennende begrep å trekke frem i denne sammenhengen (Skoglund & Sundvall, 2017). Ifølge Rammeplanen (KD 2017) skal den pedagogiske lederen veilede sine medarbeidere, noe som peker mot et ansvar for fagligheten på egen avdeling. «Faglegging handler om at pedagogiske ledere og barnehagelærerne deler sine barnehagefaglige kunnskaper med sine nærmeste kollegaer» (Skoglund og Sundvall, 2017, s. 23), og som en videreføring av dette har de ansvar for å legge faget i egen arbeidsgruppe. I stedet for å bli bakpå faglig sett, som Ekspertilrapporten viser, bør det være en praksis i barnehagene hvor faget blir løftet frem i et lærende fellesskap.

Metode

For å finne svar på problemstillingen, ble det gjennomført to runder med intervju med tre barnehagelærere som alle har lang erfaring i yrket. Alle informantene jobber i kommunale barnehager. Målet med undersøkelsen var å få forståelse for informantenes erfaringsverden, og informantene ble valgt med utgangspunkt i at de har erfaringer og kunnskaper innen det gitte fokusområdet (Rubin og Rubin, 2012). Dette kan sees som en tolkende intervjustudie som har som mål å oppnå forståelse, det handler om å forstå hvordan den som blir intervjuet oppfatter og skaper mening i tilværelsen (Hallin og Helin, 2018). Grunnleggende i denne type intervju er at menneskene selv skaper sin egen virkelighet i samspill med omgivelsene. «Den tolkande intervjun gör alltså ikke nødvändigtvis anspråk på att säga något generelt och objektivt om det fenomenet som studeras» (Hallin og Helin, 2018, s. 89). Det informanten forteller, er subjektive konstruksjoner og fortellinger om virkeligheten de er en del av, og denne tolknin- gen påvirker hvordan vedkommende handler. I en slik tilnærming til intervju er det viktig å være bevisst på forskerens egne tolkninger av

informantens fortelling. Bevisstheten om at det er flere sannheter om et fenomen, tydelig gjør at formålet med studien ikke er å presentere en sannhet om hvordan dette fungerer i barnehagehverdagen, men å bidra til en større forståelse for hvordan fenomenet som undersøkes, oppleves av informantene.

I denne undersøkelsen ble det gjennomført to runder med intervju. I møtet med informantene var jeg som forsker inspirert av Rubin og Rubin (2012), som skriver om *responsive interviewing*. Det er især to punkter som har vært viktige: 1. viktigheten av å respondere på hva som blir hørt i intervjuet i stedet for vektlegging av forutbestemte spørsmål, altså gjennomføre et åpent intervju. 2. analyse foregår gjennom hele undersøkelsen, så etter hvert som forskeren får større innsikt i fenomenet, kan undersøkelsen tilpasses og videreutvikles. Dette viser en forskerrolle hvor forskeren må lytte aktivt til det som sies, og lage spørsmål underveis for å utforske informantenes opplevelser. I denne undersøkelsen påvirket dette valget om å møte informantene uten en klar intervjuguide, men kun med noen tema som intervjuene ble bygd opp rundt. Disse temaene var: Tanker om observasjonens betydning i barnehagens hverdagsliv, tanker om hva barnehagelæreren ser i observasjonsarbeidet og hvorfor nettopp dette blir sett, tanker om betydningen av refleksjon for å se barnet og dets muligheter. De ulike temaene ble presentert, og informantene ble oppfordret til å dele sine fortellinger, som ble fulgt opp med spørsmål. Dette krevde at jeg som forsker var godt opplest på tema og hadde kunnskap å bygge spørsmål på under intervjuene. «The essence of responsive interviewing is picking people to talk to who are knowledgeable, listening to what they have to say, and asking new questions based on the answers they provide» (Rubin og Rubin, 2012, s. 5). Intens lytting og respekt for informantene blir grunnlagende i forskerrollen for å oppnå mening i et fleksibelt tilrettelagt intervju. «The model assumes that what people have experienced is true for them and that by sharing these experien-

ces, the researcher can enter the interviewee's world" (Rubin og Rubin, 2012, s. 7). Forskerens oppgave i en slik tilnærming til intervju blir å samle fortellinger, beskrivelser og tolkninger fra informantene og se disse i sammenheng med hverandre for å forstå hvordan informantene opplever egen hverdag.

Siden målet med undersøkelsen var å oppnå forståelse av et fenomen, ble det gjennomført intervju med en induktiv tilnærming. Målet med en induktiv tilnærming er at forskeren skal være åpen for det som blir sagt i intervjuet, og at «intervjumaterialet ska driva fram analysen, på ett mer öppet sätt» (Hallin og Helin, 2018, s. 42). Analysen har vært til stede fra oppstart til avslutning, noe som også viser en induktiv tilnærming. Gjennom hele prosessen har teori og tidligere erfaringer og kunnskap blitt tatt i bruk for å tolke og forstå informantenes innspill. I en slik måte å jobbe med analyse på, vil hermeneutikken bli kjernen i en prosess på vei mot forståelse og mening (van Manen, 1998), hvor helhet søkes forstått ut fra delementene som dukker opp både i intervju og nærlæring av intervju i etterkant.

Jeg gjennomførte en oppsummering av det første intervjuet som en avrunding med de respektive informantene. I denne oppsummeringen av intervju 1 sammen med informantene var fokuset på deres opplevelse av intervjuet sett opp mot forskningsspørsmålet. Alle informantene var tydelige på at samtalen som var gjennomført, hadde bidratt til at de så at de var for lite reflekterte i observasjonsarbeidet sitt. I mellomperioden mellom intervjuene var det et mål at de skulle jobbe mer systematisk med observasjon; skrive ned og reflektere. Intervju 2 bygger på erfaringene fra intervju 1 og mellomarbeidet i egen barnehage, med de samme tematiske omdreiningspunktene. I tillegg fortalte de om hvordan de opplevde endringer i observasjonsarbeidet sitt.

Ved å lese gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger, vokste det stadig frem nye forståelser av teksten. Med større kjennskap til ordene i intervjuet, ble det et tydeligere bilde

av hva informantene ville fortelle om sin forståelse av hva en ureflektert observasjonspraksis kan bety i hverdagen. Teksten presenterer forskerens forståelser av hva informantene presenterer, og deres fortellinger blir løftet frem. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i mindre enheter, for å synliggjøre at jeg ikke prøver å presentere en helhetlig forståelse, men viser til ulike innfallsvinkler. De ulike grupperingene jeg har konstruert, er:

- Forhåndsdefinering av barn
 - Bevissthet i møtet med barn i hverdagen
- Valg av begrepet *bevissthet* handler om at det rommer både erkjennelsen av hvem en selv er i møtet med barna, og hvordan barnehage-lærerens klokskap og kunnskap er med på å påvirke – og sette forutsetninger for – det arbeidet som gjennomføres i hverdagen. Videre i denne teksten vil jeg presentere Ulrikkes, Julies og Lailas (fiktive navn) tanker om egen observasjonspraksis sortert under de to ulike grupperingene.

Funn

Forhåndsdefinering av barn

I den første samtalen med Ulrikke fortalte hun en praksisfortelling om et barn de hadde strevd med å forstå. De var på jakt etter svar, og i en foreldresamtale med mor kunne hun fortelle at far hadde Aspergers syndrom.

Da tenkte vi – ja vel, da forstår vi. Da ble vi heller ikke så opptatt av å se, bare godtok at sånn var det bare.

Ulrikke forteller om en hverdag hvor de ansatte hadde jobbet hardt med barnets stahet og prøvd ulike tiltak som ikke fungerte. Etter at de ansatte fikk svar på hva som var utfordringen, ble de ikke like opptatt av å finne gode løsninger for barnet. Etter en tid så de at barnet endret atferd og ble roligere i hverdagen. Ulrikke gjør seg noen tanker om hvorvidt dette kan handle om at barnet erfarte de ansattes «stress» med å finne gode løsninger, og når de sluttet med dette ble også barnet roligere.

Vi fikk det ikke til – vi prøvde alle måter; vi ventet, vi støttet, gikk tilbake – det må da være noe, har aldri møtt en så sta unge før, sa vi. Og så kom jo mor med det her. Og da fikk vi noe å henge det på.

Dette var en praksisfortelling som Ulrikke selv syntes var ekstrem, og som hun karakteriserte som en «tabbefortelling». Hun sier at hun blir rød på ørene av skam når hun forteller om denne situasjonen, men samtidig beskriver hun også en situasjon som har gjort at hun har lært mye av erfaringen; både om egne kunnskaper, men også om den felles kunnskapsforståelsen som er i hennes personalgruppe.

Og sånn er vi – enkel løsning kanskje, men det kunne forklare. Dette er jo et godt eksempel, selv om det er ekstremt. Men det er jo oss da – det er jo det. Vi er ikke bedre enn dette.

Selv om Ulrikkes eksempel blir litt ekstremt med tanke på å ta konklusjoner basert på eget observasjonsarbeid, er nok dette opplevelser som kan være gjenkjennelige for andre barnehagelærere. Julie forteller også om lignende praksis. Hun beskriver et barn som strever med å komme inn i leken i barnehagen, og hun har ulike tilnærminger til hvorfor det er slik. Det er ikke gjennomført et systematisk observasjonsarbeid for å finne disse svarene, men de er basert på Julies opplevelse av barnets væremåte i barnehagen. Dette blir brukt som forklaring på hvorfor gutten har det slik han har det og handler slik han gjør. Julie forteller at hennes kunnskap om barnet bygger på opplevelser og episoder hun er fortalt fra andre i barnehagen; han strever med å komme inn i leken og er generelt urolig i hverdagen. Hun beskriver at han nærmer seg andre barn på en negativ måte, noe hun eksemplifiserer slik:

Om det sitter ei jente og leker med lego – så rolig og koser seg. Så kommer han bare og tar lekene. Flytter på det – bare for å få oppmerksomheten. Så blir det en reaksjon fra ungen som på en måte tilkaller de voksne. Sånn at vi liksom må kom å ordne opp.

Her viser Julie et eksempel, og forteller at de ansatte lett blir oppgitt fordi det er så mange slike runder i hverdagen. Gutten mister raskt interessen eller oppmerksomheten og oppleves forstyrrende for de ansatte, og også for de andre barna, ifølge Julie. Det er en forventning om at han mister konsentrasjonen i samlingsstunden og at han er urolig ved måltidet. Det er ventet atferd av denne gutten.

I intervju nummer 2 forteller hun at han har blitt roligere, og at forventet atferd ikke blir sett like ofte.

Har blitt en helt annen gutt. Er med i leiken sammen med de andre. Så på mange områder har det blitt mye bedre for han.

Dette mener hun er et resultat av at hun har observert, reflektert og tilrettelagt hverdagen på en annen måte for han. De har sett på hvordan de gjennomfører måltid, samlinger og lek og har prøvd å strukturere for at gutten skal finne seg bedre til rette med utgangspunkt i det de har sett i observasjonene sine. De erfarer at han virker mer tilfreds i hverdagen sin.

Laila beskriver et barn som hun opplever det har vært vanskelig å bli kjent med. Hun har opplevd at gutten er svært streng i samspill med både barn og voksne. Barnet har ikke så mye verbalt språk, men bruker kroppsspråk mye. Gutten er hardhendt mot de andre barna, men hun ser også at han har gode sider. Laila beskriver bakgrunnen til gutten, og ser den som betydningsfull for hans atferd i barnehagen. Han er vant til å forholde seg til eldre barn på hjemmebane.

Han er nok ganske vant til å gjøre som han vil hos de eldre barna rundt seg. At han bare kan kjøre på som han vil – og de erfaringene tar han med seg inn i barnehagen, ikke sant.

Gutten har også vært samtaletema i personalgruppa, der de har snakket om grunnen til at han er hardhendt med andre barn.

Nei altså vi har diskutert dette med at han er hardhendt – de mener at han har lært det av noen, ansatte som har sett familien på privaten.

Konklusjonene om barnet trekkes med utgangspunkt i kjennskap til familien. Laila peker på at det har satt seg noen forstålser i personalgruppa som har definert hvem denne gutten er i samspillet i barnehagen. Og hun er opptatt av at de må begynne å bli flinkere til å observere gutten i positive situasjoner og løfte disse frem. Hun forteller blant annet om at styrer i barnehagen formidlet en positiv praksisfortelling om denne gutten. Hun hadde en forventning om at han skulle gjøre noe spesifikt, og var «klar til å ta han» da utfallet ble annerledes enn hun trodde.

Vi er litt farget. Og slige fortellinger snur om på tankesettet. Vi må bli flinkere til å løfte frem disse – må ta han der han gjør gode ting og løfte dem frem. Vi blir påvirket.

Laila er tydelig på at hun blir påvirket av fortellinger om gutten, og at det nok har preget hennes forståelse av han.

Det som kommer frem i alle disse eksemplene, er at forforståelsen barnehagelæreren møter barnet med, legger premissene for hva de ansatte ser. Når Julie forteller at hun forventer hva som skal skje i ulike situasjoner med gutten hun har beskrevet, viser dette at det er hennes forforståelse av barnet som preger hennes blikk. Når Laila forteller om forventninger til handling basert på kjennskap til familien, viser det et blikk som er påvirket av forhåndskunnskap om hvem barnet er. Når Ulrikke viser til at de setter diagnosen Aspergers syndrom på barnet, er det også et tegn på at kjennskap til familien og nettverket rundt barnet er med på å påvirke hvordan de ser barnet.

Får nesten frysninger – hva er det egentlig vi driver med. For vi kan definere dette barnet livet ut vi. Og da sitter jo denne oppfatningen igjen – sånn var hun og sånn var hun ... Vi så det. Livsfarlig....

Ulrikke setter ord på opplevelsen ved å ha gått i «fella» og tatt så ureflekerte valg, som hun sier:

Vi må ikke definere – vi må ikke ut fra egen uerfarende definere.

Bevissthet i møtet med barn i hverdagen

Bevissthet i møtet med barna i hverdagen var et punkt som var mest tydelig i runde to med intervju. Da hadde barnehagelærerne vært tilbake i egen barnehage og observert med et litt mer bevisst blikk på barna; de observerte og reflekterte systematisk, og observasjon som tema var prioritert i hverdagen. Informantene satte ord på at de opplevde det å observere på en annen måte. Ulrikke ordla seg på følgende måte:

Det er jo to vidt forskjellige verdener. Kan nesten ikke tro det. Så uvitende – du må nesten ikke si det til noen ... Vi har jo nesten begått overgrep.

Ulrikke beskriver at både hun og hennes medarbeidere har fått noen a-ha-opplevelser når de har hatt sterkere ønskelys på observasjon. Hun er veldig tydelig på betydningen av kunnskap når man jobber i barnehagen, og hun har et stort håp om at fremtidens medarbeidere i barnehagen har større fagkunnskaper enn nå.

Barna er så sårbare, og vi er grunnmuren til disse barna. Og hvis vi ikke gjør det riktig, så er det fatalt.

Kunnskapen om barn og barns liv er noe hun understreker må læres av alle som jobber i en barnehage, og da også kunnskap om å jobbe med observasjon. I Ulrikkes barnehage er det svært dårlig dekning av pedagoger. Hun forteller at hun har verdens beste personale som har de beste intensjoner og gjerne vil lykkes, det skorter ikke på vilje eller godhet, men det skorter på kunnskap.

At kunnskap har betydning for de valgene som blir tatt i hverdagen er også Julie veldig tydelig på. Etter runde én med intervju gikk hun

tilbake til barnehagen sin og gjorde små grep med organiseringen av hverdagen. De jobbet med måltidet, samlingsstunden og leken, og gjorde små endringer de trodde kunne ha betydning for guttens opplevelse av situasjonene. Effekten av disse endringene ble observert. Hun bruker ikke selv ordet observert når hun forteller om det, men at hun «føler seg frem»; prøver nye organiseringer og ser hvordan det påvirker barnet, og prøver igjen. Når hun blir spurt om det er observasjon hun mener når hun sier at hun føler seg frem, svarer hun bekräftende. Fagliggjøring av hverdagen er ikke noe Julie er vant med.

Har ikke vært praksis for noen av de barnehagene jeg har jobbet i å sette fagord på det vi jobber med. Bruker feil ord, feil begrep. Vi observerer jo hele tida. Men er ikke så flink til å skrive dem ned. Og her er vel noe av poenget – vi stopper ved selve observasjonen og gjør ikke noe med dem videre.

Dette er noe også Laila bemerker. Hun har justert fagspråket til at hun har vært eneste barnehagelæreren på avdelinga.

... jeg føler at jeg har lagt meg litt nedpå. Har begynt å jobbe litt mer med det nå. Har tenkt litt slik i det siste – kanskje kan vi med utdannelse hjelpe de andre. Ser jo at de suger til seg og er kjempeinteressert. Det å få opp engasjementet, gleden.

Alle de tre informantene i denne undersøkelsen var tydelig på at kunnskap er viktig, både kunnskap om observasjon – men også god barnehagelærers kunnskap. Det var elementært at kunnskap lå til grunn for observasjonene. Men også at kunnskap ervervet via observasjon skulle synliggjøres og deles i hverdagen. Dette opplevde de at de ikke var så gode på. Som Ulrikke sa det:

Kunnskap om å bruke observasjon er kunnskap som skal deles.

Bidrar en ureflektert observasjonspraksis til uheldige konsekvenser for barns liv?

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen synes å være lite reflekterte i sitt observasjonsarbeid, og informantene har tilsynelatende i utgangspunktet ikke klare tanker om hvordan de jobber med observasjon. Det kan se ut som om det har utviklet seg noen rutiner som blir fulgt, uten at de reflekterer over det de ser. Dette kan sees i sammenheng med funnene til Birkeland og Ødegaard (2018) og bidra til å forsterke inntrykket av at det er mer en generell observerende holdning. Når især Julie og Laila forteller om sine observasjoner, indikerer de at de bruker det skuende blikket som handler om å overvåke, holde øye med og ta vare på barna (Koch 2012). Når observasjonsarbeidet i barnehagen blir preget av stort sett å være overflatisk, vil det understreke en ureflektert praksis, da det ikke gjøres noe med observasjonene videre i det pedagogiske arbeidet til beste for barna. Dette understekes av Julie over i teksten. Barnehagelærerne opprettholder sine forståelser (Nordbrønd & Otterstad, 2015), og en slik observasjonspraksis gir dem ikke muligheten til å oppnå innsikt i barnas livsverden. Faren for at det enkelte barnet ikke blir sett, er til stede. Om barnet ikke blir sett, er forutsetningene for barnets utviklingsprosesser dårligere enn i et nært relasjonelt samspill mellom barn og barnehagelærer hvor barnet har mulighet til å tre frem. Observatøren bør være interessert i å prøve å forstå barnet, og i å forstå hvilke muligheter barnet har i hverdagen sin. En manglende systematikk i arbeidet med refleksjon og observasjon vil gjøre det vanskelig nettopp å se hvem barnet er i de ulike situasjonene gjennom hverdagen.

Informantene i denne undersøkelsen forteller om en praksis hvor forhåndskunnskapen er med dem inn i arbeidet, og at dette bidrar til at de definerer barnets liv og muligheter. Dette eksemplifiseres aller sterkest av Ulrikkes fortelling. Barnehagelæreren møter barnet ut fra

egne oppfatninger av barnet, og inntrykket av barnet forsterkes gjennom observasjonsarbeidet. Den etablerte kunnskapen om barnet forsterkes, men det reflekteres ikke over funnene og hvordan egen rolle som observatør, og omgivelsene, kan virke inn på barnets handlingsmuligheter i hverdagen. Barnehagelærerne ser gjerne det de forventer å se, og barna handler i tråd med deres forventninger – en selvoppfyllende profeti (jfr. Rosenthal og Jacobson, 1992/1968). Selv om dette gjøres ureflektert, er det en maktutøvelse barna blir møtt med, og effekten av dette er at barnets handlingsmuligheter i slike praksiser blir begrenset (jfr. Foucault, 1999). Dette blir tydelig i Julies fortellinger, som viser at barnets væremåte blir annerledes når hun er mer bevisst i møte med barnet.

Konklusjon og veier videre

Problemstillingen som var utgangspunktet for denne artikkelen, var som følger: *Hvilke konsekvenser kan en ureflektert observasjonspraksis ha for barnehagelærerens forståelse av eget observasjonsarbeid?*

Som en konklusjon på dette arbeidet vil jeg si at informantene har gitt svar som tyder på en ureflektert observasjonspraksis, som bidrar til at barn ikke blir sett og forstått i den hverdagen de er deltakere i. Et observatørblikk som er preget av forhåndskunnskap i møtet med barnet, begrenser barnets muligheter til å tre frem i eget liv. Det er ikke barnet som blir sett, det er det barnehagelæreren forventer å se, som trer frem. Barnet som aktivt, kompetent og deltakende i eget liv, får små muligheter til å vise hvem det er. For å være gode observatører til barns beste, bør evnen til å reflektere løftes opp som et viktig element i barnehagelærerens yrkesverdag for å tydeliggjøre for observatøren hvem en selv er i møtet med barna. Å være differensiert i egen observatørrolle vil være essensielt (Bae, 1985).

Slik informantene i denne undersøkelsen beskriver sitt arbeid med observasjon, er det mange likhetstrekk med sammenligningene

Koch (2012) gjorde med Foucaults (1999) *panoptikon*. Det som vil være ekstra spennende i denne sammenhengen, er hvordan barnehagelærerens makt i møte med barn blir utøvd, og kanskje like viktig er den manglende forståelsen om maktutøvelse i hverdagens samspill. Ved en ureflektert observasjonspraksis er det stor fare for at barnehagelærerens observasjoner av barn bidrar til at barns atferd formes mot ønsket og forventet væremåte. På denne måten vil en ureflektert observasjonspraksis bidra til en maktutøvelse som vil påvirke barns muligheter i egen hverdag. Den selvoppfyllende profeten vil også være relevant å se i sammenheng med dette. Jo flere observasjoner som blir tatt, desto mer kunnskap oppnås, og etablerte bilder av barn forsterkes og preger forventingene til hva som skjer.

Når observasjon gjennomføres på en ureflektert måte, vil ikke barnehagelærerne oppnå den kunnskapen og forståelsen som de har mulighet til å oppnå via observasjon. Funnene i denne undersøkelsen peker på at barnehagelærerne tilsynelatende har for liten kunnskap om hvordan og hvorfor de observerer, og refleksjonene mangler i stor grad. Men i intervjurunde nummer to har dette tilsynelatende endret seg. Informantene forteller da om en observasjonspraksis hvor de har brukt blikket på en annen måte, og de har reflektert over det de har erfart og sett. Informantene erfarer at det er stor forskjell på disse to måtene å jobbe med observasjon på. Dette bidrar til å understreke betydningen av at observasjon som metode løftes opp som et viktigere tema i barnehagelærerutdannelsen, noe Ekspertilrapporten (KD 2012) foreslo som fremtidig tiltak, samt at faglegging blir en viktig strategi for den enkelte barnehagelærer (Skoglund og Sundvall 2017).

En slutning som kan trekkes av disse funnene, er at refleksjoner rundt både barnets liv og egen yrkesrolle – som påpekt i rammeplanen for barnehagelærerutdanningen (2012) – er noe som i mye sterkere grad bør løftes opp som en viktig del av observasjonsløpet. Et ure-

flektert arbeid med observasjon i barnehagen legger ikke forutsetningene godt til rette for det kompetente barnet. Det kompetente barnet fortjener reflekterte barnehagelærere som ser betydningen av et bevisst og reflektert blikk i møtet med barna. Den bevisste barnehagelæreren har en observasjonspraksis som er preget av aktiv og kritisk refleksjon som stiller spørsmål ved det de har observert, og som klarer å se seg selv og eget bidrag inn i observasjonsarbeidet. Om barnet skal ha mulighet til å være aktivt deltagende i eget liv, er det behov for at barnet blir sett ut fra egne kompetanser i møtet med reflekterte observatører med barns beste som mål. Lærerprofesjonens etiske plattform understreker, som sagt, at ingen barn skal oppleve noen form for undertrykkelse eller fordomsfulle vurderinger. Funnene i denne undersøkelsen påpeker at det nettopp blir fordomsfulle vurderinger. Et mål for barnehagelæreren må ut fra dette være å jobbe mot en observasjonspraksis hvor det kroppslige øyet blir det normale (Koch, 2012). Om barnehagelæreren skal få tilgang til barns opplevelsesverden, må deres observasjonspraksis ha et større fokus på refleksjoner som løfter frem både barnet og den ansatte i de daglige møtene. Med en reflektert observasjonspraksis

har barnehagelæreren bedre muligheter til å være bevisst i møtet med barna, slik at den enkeltes makt som observatører brukes til barnets beste og lar barnet tre frem i barnehagehverdagen. En slik observasjonspraksis krever at organisasjonen legger til rette for dette og ikke stiller krav til spesifikke metoder barnehagelæreren skal ta i bruk. Ulike kartleggingsmetoder styrer, som nevnt, blikket i spesifikke retninger. Skal barnehagelæreren klare å ha en reflektert observasjonspraksis til barns beste, krever dette en mulighet til å ta i bruk det kroppslige øyet i observasjonsarbeidet og til å ta gode valg for observasjonsarbeidet med utgangspunkt i opplevelser og hendelser i barnehagehverdagen. Observasjoner som er preget av forståelse er sterkt til stede i barnehagene. Denne artikkelen viser betydningen av å legge til rette for et systematisk observasjonsarbeid hvor barnehagelærerne vektlegger felles refleksjoner for å bearbeide den kunnskapen de har oppnådd. Dette krever tid og ressurser slik at det er rom for refleksjoner, alene og sammen med kolleger, noe som i dag nok oppleves krevende av mange barnehagelærere med de ramme faktorene de er tildelt i hverdagen sin.

Referanser

- Bae, B. (1985). *Hvor er opplevelsen?: Rapport fra et forprosjekt om voksen-barn-relasjonen i barnehagen. Barnevernsakademiets skriftserie, 1985 nr. 4.* Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo
- Bae, B. (2017). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvense/id440489/>
- Birkeland, J., Ødegaard, E.E. (2018). Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i Barnehagen, *Nordisk barnehageforskning* vol. 17 (3), s. 1–18.
- Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikk læreres perspektiver på observasjon i Barnehagelærerutdanningen, *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, s. 154.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel.* København: Hans Reitzels forlag.
- Frønes, M.H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis, *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 14 (9), s. 1–13.
- Frønes, M.H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet, i Rønbeck, A.E. (red.) *Inspirert av Foucault.* Bergen: Fagbokforlaget, s. 36–52.
- Greve, A. (2016). Barnehagelærerens viktigste verktøy. *Barnehagefolk*, nr. 1/2016, s. 30–35.

- Gunnestad, A. (2018). *Didaktikk for barnehagelære*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallin, A., Helin, J. (2018). *Interviewer*. Lund: Studentlitteratur.
- Koch, A.B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), s. 1–21.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport fra Ekspertutvalg. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale rinningslinjer for barnehagelærerutdanning*.
- Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O.F., Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenking i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Løkken, G., Søbstad F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin Hultmann, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Otterstad, A. M., og Nordbrønd, B. (2015). Post-humanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1214>.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992\1968). *Pygmalion in the Classroom*. Carmarthen, Wales, UK: Crown House Publishing Limited.
- Rubin, H.J., Rubin, I.S. (2012). *Qualitative interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Skoglund, T., Sundvall, P. (2017). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F., Teigen, K. H. (2018, 1. september). *persepsjon – psykologi*, i *Store norske leksikon*. Hentet 14. mai 2019 fra https://snl.no/persepsjon_-psykologi
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2014). Auge som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til Barnehagelæraren, *Nordisk barnehageforskning*, 8(5), s 1–16.
- Utdannningsforbundet (2012). *Lærerprosjonens etiske plattform*.
- Van Manen, M. (1998). *Researching lived experience*. Ontario: The Althouse press.

Forfatterpresentasjon

Mona Halsanet Frønes er høyskolelektor i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim, Norge. Hun er utdannet med mastergrad i førskolepedagogikk (2007), og har videreutdanning innen ledelse, veiledning og uh-ped. Frønes har jobbet som pedagogikklærer og praksisveileder i barnehagelærerutdanningen, samt veileder i barnehagebasert kompetanseutviklingsarbeid i flere år. For tiden jobber hun som studieleder for barnehagelærerutdanningen. Hennes faglige interesseområder er observasjon, didaktikk og veiledning. E-post: Mona.Frones@dmmh.no

