

BARN

1

2021

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



 NTNU

BARN

1
2021

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

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

BARN NR. 1 2021

39. årgang

Utgiver:

Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NO-7491 Trondheim, Norge
Tlf: +47 73 59 65 86. E-post: barn@ipl.ntnu.no
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Marit Ursin, ansvarlig redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge
Ida Marie Lyså, redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge
Cristina Munck, redaktør, Professionshøjskolen KP, Danmark
Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige
Kaisa Vehkalahti, redaktør, University of Oulu, Finland
Ragnhild Berge, redaksjonssekretær, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

Redaksjonsråd:

Guðný Björk Eydal, University of Iceland
Karen Fog Olwig, Københavns universitet
Bengt Sandin, Tema Barn, Linköpings universitet

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

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

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

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter

Innhold

Fra redaksjonen

Å vokse opp i pandemiens tidsalder

Marit Ursin

7

Artikler

"Nu är man betydligt mer försiktig": Förskollärare om den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn

Maria Hedlin

11

Ikke dårligere enn før, men annerledes: En generasjonsstudie av lek i barndommen

Gunilla Eide Isaksen, Ragnhild Norderhus og Maria Øksnes

27

Men... I er jo venner i virkeligheden? Sammenstød mellem evidensbaserede anvisninger på socialt samvær og børns sociale liv i børnehaven

Anne Mette Buus

41

Ansattes vurdering av barns trivsel i barnehagen

Kathrine Bjørgen og Børge Moe

55

Sammendrag av doktorgradsavhandling

Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen

Marianne Ree

69

Prøveforelesning

Hva er problemet med at medvirkning er individorientert?
– medvirkning som en juridisk rettighet og som et pedagogisk fellesskapsanliggende

Marianne Ree

71

Essay

(Hur) Bidrar mer bedömning till ökat lärande?

Helena Ackesjö

83

Barn 39 (1)

Å vokse opp i pandemiens tidsalder

Som alle andre er vi i *Barn*-redaksjonen på ulike måter blitt preget av utbredelsen av covid-19, frykten for smitte, og alle restriksjonene dette har medført. Som andre med periodevis pålagt hjemmekontor og kalendre fylt med Zoom- og Teamsmøter, opplever vi endrede arbeidsdager og arbeidsrelasjoner. Vår hjemmekontortilværelse har på mange måter visket ut skillet mellom hjem og familieliv på den ene siden og lønnet arbeid på den andre, og mange opplever å måtte sjonglere undervisning og forskning med oppfølging av egne barn. Likevel sitter de fleste i akademia i trygge stillinger, og har lite å klage på sammenlignet med mennesker i yrkesgrupper som opplever usikkerhet, permitteringer, konkurser og oppsigelser. Andre yrkesgrupper, som helsearbeidere og renholdsarbeidere, står alene igjen med smittetrykket når samfunnet stenges ned. Politikere må daglig gjøre krevende avveininger mellom smittevern hensyn knyttet til mennesker i risikogrupper, økonomiske følger for ansatte i utsatte næringer, og indirekte konsekvenser for alle som påvirkes av restriksjonene.

Usikkerhet og uvitenhet har preget de politiske diskusjonene og avgjørelsene i året som har gått, og i den grad et barneperspektiv har vært gjeldende, har det stort sett vært knyttet til nedstenging av skoler, barnehager og fritidsaktiviteter. I norsk kontekst, må vi berømme statsminister Erna Solberg og hennes regjering for både å holde en pressekonferanse for barn da Norge stengte ned våren 2020 (Regjeringen 2020) og for å arrangere et digitalt møte med landets russepresidenter om russefeiringen våren 2021 for landets avgangselever ved de

videregående skolene¹. Til tross for at dødeligheten er svært lav blant barn som får covid-19, er det liten tvil om at den generasjonen som påvirkes mest av pandemien er de yngste. Barn og unge er avhengige av voksne på mange ulike måter, og fungerer derfor som buffere i samfunn i krise. Dette innebærer at det som rammer voksne, stort sett alltid påvirker barn og unge direkte eller indirekte. Permitteringer og oppsigelser bidrar til økt barnefattigdom. Stengte barer og økt alkoholsalg bidrar til høyere alkoholkonsum i private hjem. Sosial distansering medfører mindre kontakt med alternative omsorgsgivere. Redusert fysisk og psykisk helsehjelp til voksne reduserer omsorgsevnen til foreldre og foresatte.

Allerede før fødsel påvirkes babyens velvære gjennom den oppfølgingen mor får, eller mangel på sådan. Under pandemien har mange vordende mødre (og fedre) i Norge skrevet om svangerskap preget av uvisshet og redsel på grunn av restriksjoner og redusert tilbud på fødeavdelingene. Mange kvinner har opplevd både fødsel og barsel (fødselspermisjon) i ensomhet og usikkerhet. I tillegg til kortere liggetid på sykehuset og mindre oppfølging ved helsestasjonen i barnets første leveår, vanskeliggjør dagens restriksjoner sosial omgang med andre i samme situasjon gjennom naturlige møtepunkter som barselgrupper, babysanggrupper og åpne barnehager. Dette kommer i tillegg til mindre sosial kontakt med besteforeldre og andre. Det vi vet per i dag, er at antall nybakte mødre med fødselsdepresjon har økt under pandemien. Vi vet også at første leveår er avgjørende for menneskers videre utvikling. Det vi vet mindre om, er hvordan fødselsde-

1 Russ er avgangselever i den videregående skolen, hver skole velger sin president.

presjoner, redusert sosial kontakt og stimulus, og andre indirekte konsekvenser påvirker velvære og utvikling hos de aller minste.

Nedstenging av skoler og barnehager innebærer på mange måter en nedstenging av barns og unges sosiale liv og utvikling. De potensielle tapene når det gjelder den oppvoksende generasjons mulighet til å erverve seg kunnskap og erfaring, er vanskelig å begripe. Til tross for at hjemmeskole i stor grad er mulig på grunn av tilgjengelige digitale verktøy i nordiske land, vil visse typer kompetanser, som sosial, kulturell og emosjonell kompetanse, være vanskelig å utvikle gjennom skjermen. Samtidig er det utfordrende for læreren å se eleven, og bidra til økt motivasjon og selvfølelse, digitalt. Tilgang til høyhastighetsinternett og nødvendig teknologi er skjevfordelt også i de nordiske velferdsstatene, hvor barn og unge i hushold i relativ fattigdom gjerne har begrenset eller manglende tilgang. Hjemmeskole stiller andre krav til foreldre og foresatte, når det gjelder tid, energi og ressurser til oppfølging. Barn og unge som sliter med diagnoser og læringsvansker, med psykisk og fysisk funksjonshemming, eller i familier med mindre sosiale eller økonomiske ressurser vil oppleve større utfordringer knyttet til hjemmeskole, noe som forsterker eksisterende forskjeller i utdanningssystemet.

I tillegg opplever mange barn og unge nedstenging av fritidssysler, kulturelle tilbud og fysiske aktiviteter. På denne måten forsvinner viktige møteplasser, og arenaer hvor mange opplever mestring og glede. Dette innebærer også sterkt redusert fysisk aktivitet for mange. Både sosial omgang med jevnaldrende og fysisk aktivitet er viktig for barns og unges mentale helse. Som bemerket i et landsdekkende opprop innenfor barne- og ungdomspsykiatrien i Norge (Løken m.fl., 2021), medfører stengte skoler, færre sosiale arenaer, økt slitasje i familier og stor uforutsigbarhet i barn og unges hverdag til økt omfang av alvorlige psykiske vansker. En rapport i Storbritannia (Lifestyles Team, NHS Digital, 2020) viser også

barns og unges sensitivitet til spenninger i hjemmet og omsorgsgiveres arbeidsløshet og økonomiske bekymringer. Det er vanskelig å vite hvorvidt og hvordan psykiske vansker vil manifestere seg senere i livet, men studier indikerer at det kan øke sjansen for skolevansker, relasjonsproblemer, og psykiske og kroniske lidelser (se f.eks. Ashikkali, Carroll og Johnson, 2020).

Sårbare barn og unge som opplever omsorgssvikt, misbruk eller vold i hjemmet er trolig pandemiens største usynlige ofre. Når barnehage og skole er tilfluktssteder i hverdagen, og nødvendig omsorg, oppmerksomhet og kjærlighet hentes hos besteforeldre, trenere eller i klassekameraters hjem, får sosial distansering, karantene og isolasjon helt nye betydninger. Parallelt med reduserte sikkerhetsnett for barn og unge, opplever flere foreldre sosiale, medisinske og økonomiske utfordringer i livene sine. Dette fører ofte til høyere nivå av frustrasjon, aggresjon og konflikter på hjemmebane. Samtidig gjør samfunnets nedstenging at det blir vanskeligere å avdekke vold og overgrep i nære relasjoner. Til tross for at krisesentre og barnevernsmottak opplevde færre henvendelser da Norge stengte ned i fjor vår, vet vi i etterkant at det var en økning i både familievold og seksuelle overgrep av barn og unge mange steder i Norge i koronaåret 2020 (Politidirektoratet, 2021; Sør-Øst politidistrikt, 2021; Trøndelag politidistrikt, 2021).

Samtidig som vi må ta de negative ringvirkningene på alvor, finnes det også positive ringvirkninger av samfunnets koronahåndtering for noen barn og unge. Dette kan innebære foreldre som er mer til stede i hjemmet på grunn av hjemmekontor og reiserestriksjoner; økt læringsutbytte og sosial omgang blant barn og unge som lider av skolevegring eller av andre grunner ikke har mulighet til å gå fysisk på skolen; og barn og unge som kjenner på mindre stress og prestasjonspress når fritidsaktiviteter er stengte. Og kanskje har også nedstengingen vist at vi kan forandre våre liv og levestett i en mer klimavennlig retning. Vi

som barne- og ungdomsforskere er forpliktet til å sette søkelys på hvordan pandemien og dens ringvirkninger påvirker barn og unge, og deres omgivelser og levevilkår. Vi må benytte oss av vår barnefaglige kompetanse til ikke bare å løfte fram hvordan barn og unge rammes, men også å dokumentere, drøfte og analysere på hvilke måter og med hvilke følger, på kort sikt og på lang sikt. Med dette håper vi i redaksjonen i *Barn* at våre nordiske kolleger bidrar til å sette barn og unge på agendaen, også i pandemiens tidsalder.

I årets første utgave av *Barn* presenterer Maria Hedlin en retrospektiv studie av synet på fysisk kontakt mellom barnehagepedagoger og barn i artikkelen «*Nu är man betydligt mer försiktig*»: *Förskollärare om den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn*. Basert på 30 intervju med erfarne førskolelærere i Sverige, finner Hedlin historiske endringer innenfor fire områder: Synet på barn, førskolelæreren, mannlige pedagoger og nakenhet. Hun diskuterer hvordan summen av disse endringene har ført til en mer restriktiv holdning når det gjelder fysisk kontakt mellom barnehageansatte og barn, og hva som kan være konsekvenser av dette.

Også Gunilla Isaksen, Ragnhild Norderhus og Maria Øksnes benytter seg av et retrospektivt forskningsdesign i sin artikkel *Ikke dårligere enn før, men annerledes – En generasjonsstudie av lek i barndommen*. Basert på 90 intervju med forskningsdeltakere i tre generasjoner—20-30 år, 50-60 år og 70-80 år—undersøker de minner, erfaringer og refleksjoner knyttet til lek i egen barndom og barns muligheter til lek i dag. Gjennom rik empiri viser Isaksen, Norderhus og Øksnes både likheter og forskjeller over tid når det gjelder barns former for, og tid til, lek i norsk kontekst. Det empiriske materialet diskuteres opp imot historiske endringer knyttet til barndom og arbeid, kommersialisering av lek og leketøy, og mediebruk og teknologi samt ulike diskurser knyttet til barndom og tid.

Anne Mette Buus står bak artikkelen *Men... I er jo venner i virkeligheten! Sammenstød mellom evidensbaserte anvisninger på sosialt samvær*

og *børns sociale liv i barnehagen*. Gjennom langvarig etnografisk feltarbeid i danske barnehager, studerer Buus hvordan evidensbaserte metoder som 'De Utrolige Årene' blir brukt i stadig større grad og hvilke konsekvenser dette får for møtet mellom barn og pedagoger. Analysen er forankret i barndomssosiologisk litteratur og belyst av eksisterende politiske og forvaltningsmessige målsetninger om å effektivisere barnehagepedagogisk praksis. Gjennom feltobservasjoner viser Buus at metoden som benyttes er entydig og kausal, og dermed ikke favner barns fleksible og situerte sosiale samvær.

Katrine Bjørgen og Børge Moe presenterer funn fra en spørreskjemaundersøkelse hos 25 barnehager i Norge i artikkelen *Ansattes vurdering av barns trivsel i barnehagen*. Fokuset for undersøkelsen er todelt: For det første studerer de hvordan ansatte vurderer faktorer som påvirker barnehagebarns trivsel, og for det andre utforsker de hvordan de ansatte tilrettelegger for barns trivsel. Bjørgen og Moes studie viser blant annet at et flertall av respondentene anså fysiske, psykiske og sosiale forhold som svært viktig for barns trivsel, men færre vektla kognitive forhold som viktig. Forfatterne diskuterer funnene opp imot gjeldende barnehagefaglige diskurser.

I tillegg til de fire vitenskapelige artiklene, inneholder dette nummeret av *Barn* et sammendrag av en doktorgradsavhandling og en prøveforelesning av Marianne Ree, samt essayet (*Hur*) *Bidrar mer bedömning till ökat lärande?* av Helena Ackesjö. Tittelen på Rees avhandling er *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*. Basert på gruppeintervjuer med femåringer, videoobservasjoner av barn og personale, og individuelle intervjuer av personale i tre utvalgte barnehager, ser Ree på barns medvirkning i fellesskap i barnehagen i norsk kontekst. Avhandlingen er forankret i Habermas' kommunikative handlingsteori og Biestas tanker om demokrati. Tittelen på prøveforelesningen er *Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? Drøft forholdet*

mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet (FNs barnekonvensjon, Norges Grunnlov, Barnehageloven og Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver) og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende. Prøveforelesningen tar for seg medvirkning som juridisk rettighet og som et fellesskapsanliggende, og drøfter forholdet mellom dem i lys av lovverkets intensjoner, barnehagehistorikk, globalisering og sosial bærekraft.

I sitt essay (*Hur*) *Bidrar mer bedömning till ökat lärande?* diskuterer Ackesjö en ny reform som inkluderer økt kartlegging av språk og matematisk forståelse i den svenske førskolen. Reformen utgjør en del av en global trend av skolarisering av førskolen, ideen om tidlig innsats, og målbar performativitet av barns læring. Forfatteren belyser tematikken gjennom en rekke studier og argumenter, deriblant forholdet mellom læring og lek, synet på kunnskap, og barns utvikling.

God lesning,
Marit Ursin
Redaktør

Referanser

- Ashikkali, L., Carroll, W. og Johnson, C. (2020) The indirect impact of COVID-19 on child health. *Paediatrics and child health*, 30(12), s. 430–437. DOI: 10.1016/j.paed.2020.09.004
- Lifestyles Team, NHS Digital (2020) *Mental Health of Children and Young People in England, 2020: Wave 1 follow up to the 2017 survey*. Publication, Part of Mental Health of Children and Young People Surveys. National Health Service (NHS), England. Publisert 22.10.2020. Hentet 10.03.2021 fra: https://files.digital.nhs.uk/AF/AECD6B/mhcpy_2020_rep_v2.pdf
- Løken, P. M. m. fl. (2021) Bekymringsmelding. Dette er et varsel! Vi er hundrevis av norske barnepsykologer som er alvorlig bekymret. Kronikk og opprop på NRK.no undertegnet av 245 norske psykologspesialister og psykologer. Hentet 10.03.2021 fra: <https://www.nrk.no/ytring/bekymringsmelding-1.15380488>
- Politidirektoratet (2021) Antall anmeldelser redusert i 2020. Publisert 15.02.21. Hentet 10.03.2021 fra: <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/aktuelt/nyheter/2021/02/15/antall-anmeldelser-reducert-i-2020/>
- Regjeringen (2020) Statsministeren holder pressekonferanse for barn. Pressemelding Dato: 15.03.2020 Nr: 50/20 Hentet 10.03.2021 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministeren-holder-pressekonferanse-for-barn/id2693657/>
- Regjeringen (2021) Digitalt møte med russen Hentet 10.03.2021 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/digitalt-mote-med-russen/id2832548/>
- Sør-Øst politidistrikt (2021) Straffesaktall 2020 (Strasak). Hentet 10.03.2021 fra: <https://www.politiet.no/globalassets/lokale-blokker/sor-ost/statistikk/straffesakstall-sor-ost-2020-050321.pdf>
- Trøndelag politidistrikt (2021) Kriminalitetsoversikt. Trøndelag politidistrikt 2020. Hentet 10.03.2021 fra: https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/kriminalitetsutvikling/kriminalitetsoversikt_trondelag-politidistrikt_2020.pdf

"Nu är man betydligt mer försiktig": Förskollärare om den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn

Maria Hedlin

Abstract

Många studier har rapporterat om att det har skett en förändring över tid när det gäller den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn. I den här studien är syftet att undersöka hur erfarna förskollärare beskriver de historiska förändringar som skett under deras yrkesliv vad beträffar synen på fysisk kontakt mellan pedagoger och barn. Det empiriska materialet utgörs av semistrukturerade intervjuer med 30 utbildade och erfarna förskollärare. Materialet har analyserats utifrån Becks teori om risksamhälle samt begreppen "becoming" och "being". Resultatet visar att deltagarna ger uttryck för att synen har förändrats på fyra områden, vilka i sin tur påverkar hur fysisk kontakt mellan pedagoger och barn uppfattas. Dessa fyra områden är synen på barn, på förskolläraryrket, på manliga pedagoger samt på nakenhet. Att barnsynen och synen på förskolläraryrket har förändrats är väl känt, och kunskap om den historiska förändringen ingår i förskolläraryrket. Synen på manliga pedagoger ur ett historiskt perspektiv har behandlats i många studier. Förändring när det gäller synen på nakenhet har däremot diskuterats i mindre utsträckning. Sammantaget har förändrade synsätt inom alla fyra områden lett till en mer restriktiv hållning avseende fysisk kontakt. I värsta fall kan detta innebära att barns behov av fysisk kontakt och kroppslig närhet kommer i skymundan i förskolan.

Nyckelord: fysisk kontakt; fysisk beröring; omsorg; förskola; förskollärare

"Today we are much more careful": Preschool teachers on the physical contact between educators and children

Abstract

Many studies have reported that there has been a change over time in the physical contact between educators and children. The purpose of this study is to investigate how experienced preschool teachers describe the historical changes that have taken place during their professional lives in terms of the view of physical contact between educators and children. The empirical material consists of semi-structured interviews with 30 qualified preschool teachers. The material has been analyzed on the basis of Beck's theory of risk society and the concepts "becoming" and "being". The results show that the participants express that the view has changed within four different areas, which in turn affects how physical contact between educators and children is perceived. These four areas are the view of the child, of the role of preschool teachers, of male educators, and of nudity. It is well known that the view of the preschool teaching profession, as well as the view of children, have changed and the awareness of the historical change is part of

the preschool teacher education. The view of male educators from a historical perspective has been investigated in many studies. Changes in the view of nudity, on the other hand, have been discussed to a lesser extent. Overall, changed views in all four areas have led to a more restrictive approach to physical contact. In the worst case, this may mean that children's need for physical contact and physical closeness is overshadowed in preschool.

Keywords: physical contact; physical touch; care; preschool; preschool teachers

Inledning

"Kom nu!", sa hon och så tog hon tag i barnen så där som man gjorde förr. Hon var omtyckt och det var inget konstigt, men det var helt omodernt. Ett helt omodernt förhållningssätt!

Citatet ovan kommer från en intervju med en förskollärare med lång yrkeserfarenhet som har intervjuats i studien. Hon beskriver hur en kollega tog tag i barnen på ett sätt som var vanligt på 1970- och 80-talen, men som sällan förekommer numera. Kollegans handgripliga sätt benämns som "helt omodernt", vilket tyder på att en förändring har skett över tid när det gäller den vardagliga fysiska kontakten inom förskolan. Den här förändringen är i fokus i föreliggande studie. Å ena sidan är den fysiska beröringen mellan förskollärare och barn en självklar del av den svenska förskolans verksamhet. Till exempel har studier beskrivit hur kramar och annan nära kroppskontakt ingår i de dagliga rutinerna (Månsson, 2000; Hellman, 2010; Odenbring, 2010). Å andra sidan är det inte självklart att pedagogerna rör vid och tar i barn på samma sätt idag som för flera decennier sedan, något som citatet ovan också pekar på. Dessutom har många studier rapporterat om att det har skett en förändring över tid när det gäller den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn. Pedagoger har blivit mer försiktiga när det gäller fysisk kontakt på grund av oro för att bli anmälda för otillbörlig beröring (McWilliam och Jones, 2005; Piper och Stronach, 2008; Owen och Gillentine, 2011; Öhman och Quennerstedt, 2017).

I den här studien är syftet att undersöka hur erfarna förskollärare beskriver de historiska

förändringar som skett under deras yrkesliv när det gäller synen på fysisk kontakt mellan pedagoger och barn. Det som framkommer analyseras utifrån Becks (1992) teori om risk-samhälle samt begreppen "becoming" och "being" (Lee, 2001; James och James, 2008).

Nedan tecknas en bakgrund till den praktik som förskollärares fysiska kontakt med barn utgör. Därefter beskrivs föreliggande studies utgångspunkter, metod och genomförande följt av en presentation av studiens resultat i form av fyra teman; synen på barn, på förskolläraryrket, på manliga pedagoger samt på nakenhet. I det avslutande avsnittet diskuteras studiens resultat och slutsatser dras.

Den svenska förskolan och förskolläraryrket i ett historiskt ljus

Den Fröbelinspirerade barnträdgårdsrörelsen brukar framhållas som den viktigaste kraften bakom spridningen av det som skulle utvecklas till den moderna förskolepedagogiken (Westberg, 2008). Barnträdgårdsrörelsen växte fram vid sekelskiftet 1900 då de flesta utbildningar och yrken var stängda för kvinnor. Kvinnor inom de lägre klasserna arbetade som pigor eller inom den framväxande industrin, medan kvinnor från familjer som hade högre ställning förväntades gifta sig och ägna sig åt hemmet. Många kvinnor inom borgerskapet ville dock ha en utbildning och ett arbete; att arbeta med barn var ett av de relativt få områden som inte ansågs olämpliga för kvinnor (Tallberg Broman, 1991). Barnträdgårdar och seminarieutbildningar i den så kallade kindergarten-

pedagogiken startades. Barntädgårdarna blev således ett område där kvinnor kunde verka utan att bryta mot tidens könsnormer (Tallberg Broman, 1991; Westberg, 2008). De pedagoger som utbildades i seminarierna benämndes barntädgårdsledarinnor, vilket under 1940-talet ändrades till barntädgårdslärarinnor. 1955 antogs yrkesbenämningen förskollärare (Vallberg Roth, 2017).

Under första hälften av 1900-talet stod enskilda individer och ideella organisationer för seminarieutbildningen och verksamhetens ekonomi var ofta ett bekymmer. Därför restes krav på att staten skulle engagera sig mer i utbildningen, något som hörsammades under 1940-talet. Förskoleseminarierna tilldelades statsbidrag för sin verksamhet, men många seminarier hade ändå svårt att klara sig. Från och med 1963 förstatligades seminarierna och Skolöverstyrelsen blev tillsynsmyndighet för utbildningen som då var på fyra terminer (Johansson och Åstedt, 1996; Korpi, 2006; Korpi, 2015). Barnobservationer ingick i utbildningen. Observationerna användes som redskap för att i dialog med barnen möta deras behov (Tellgren, 2008; Jfr SOU, 1972:27).

För att bli antagen till förskoleseminariet måste den sökande uppfylla vissa villkor. Bland annat fick den sökande inte ha fyllt 30 år och förpraktik och intyg om lämplighet för det blivande yrket var andra villkor för att bli antagen. Fram till 1970 krävdes även att de sökande kunde sjunga och spela piano (Johansson och Åstedt, 1996).

Det var svårt att locka manliga sökande till utbildningen, vilket föranledde regeringen att besluta om ett kvoteringsförfarande som gav manliga sökande förtur. Denna könskvotering var i bruk under ungefär tio års tid, från början av 1970-talet till början av 1980-talet. Manliga förskollärare efterfrågades, men det fanns också en viss oro för män inom förskolan. Oron handlade om att det befarades att männen skulle lämna arbetet i barngruppen för att i stället avancera till chefspositioner inom verksamheten (Johansson och Åstedt, 1996).

Förskolan etablerades som en heldagsinstitution under 1970-talet och betraktades då främst som en förutsättning för föräldrarnas (dvs. mödrarnas) förvärvsarbete. Syftet var därmed såväl arbetsmarknadspolitiskt som familjepolitiskt. I början av 1980-talet blev förskolan en del av Socialtjänsten och dess socialpolitiska inriktning tydliggjordes. I en regeringsproposition angavs att målet var att förmedla och ge konkret innebörd åt demokratiska värderingar. Vidare angavs att verksamheten skulle fostra barn till solidaritet med andra barn samt lägga grunden för deras uppfattning om allas lika värde, självbestämmande och integritet. Mål och nyckelord för verksamheten skulle vara demokrati, solidaritet, jämlikhet, trygghet och ansvar (Prop. 1984/85:209; Johansson och Åstedt, 1996). Benämningen daghem, som användes under den här tiden, vittnar om hur verksamheten betraktades, det vill säga som en förlängning av hemmet (Nyberg, 2008). Förskolan präglades också av en hemlik miljö eftersom syftet till stor del var att fungera som ett ställföreträdande hem där barnen fick god omvårdnad i en trivsamt och trygg miljö (Nordin-Hultman, 2004).

Både förskolan och förskollärarytbildningen byggdes ut kraftigt under 1970- och 1980-talen. I och med högskolereformen 1977 blev förskollärarytbildningen en del av högskolan. Under 1980-talet beslutades att alla barn från 1,5 års ålder skulle erbjudas plats inom förskolan. Förskolans uppgift skulle inte endast vara att ta hand om barnen när deras föräldrar arbetade utan förskolan skulle även betraktas som en rättighet för barnen själva (Halldén, 2007; Tellgren, 2008). Persson (1998) talar om förskolans två funktioner, dels en samhällelig funktion som handlar om att erbjuda barn tillsyn och därigenom möjliggöra föräldrarnas förvärvsarbete, dels en pedagogisk funktion som syftar till att främja barns utveckling. Förskoleverksamheten räknades dock fortfarande under hela 1980-talet till det socialpolitiska området och sorterades under Socialdepartementet. I det pedagogiska pro-

gram som infördes av Socialstyrelsen under 1980-talet lyftes det tematiska arbetssättet fram. Här underströks att även lek och skapande verksamhet skulle prägla förskolan (Socialstyrelsen, 1987; Nyberg, 2008). Ord som betonades under den här tiden var samspel, omsorg och trygghet. Undervisning var ett begrepp som sällan användes (Vallberg Roth, 2017).

Föreliggande studie

Teoretiska utgångspunkter

I den här studien är en teoretisk utgångspunkt att pedagogers fysiska kontakt med barn är en situerad praktik, vilket innebär att den är beroende av sitt specifika samhälleliga och historiska sammanhang (Lave, 1996). Samtidigt brukar nya synsätt och praktiker sprida sig från land till land (Said, 1983).

Becks (1992) teori om risksamhället handlar om den förändring som skett i och med moderniseringen när det gäller både synsätt och praktiker. Enligt Beck var det förmoderna samhället, som präglades av brist på materiella resurser, i stor utsträckning inriktad på hur de resurser som fanns skulle fördelas. De hot och risker som människor hade att förhålla sig till var förnimbara och konkreta. Den som till exempel drabbades av missväxt och svält kopplade ofta sin situation till Guds vilja eller ödet. I det förmoderna samhället fanns inte det risktänkande vi har idag; att förutspå, bedöma och förebygga risker hörde inte till vanligheterna. I stället tog man itu med hoten när de dök upp. I och med industrialiseringen och moderniseringen uppstod andra hot och risker som en konsekvens av samhällsutvecklingen. Beck talar om att vi har gått från ett bristsamhälle till ett risksamhälle. Den tekniska och vetenskapliga utvecklingen som präglar det moderna samhället har gett upphov till välstånd. Samtidigt är det tekniskt-vetenskapliga området inriktat på produktionsnytta, inte på de negativa konsekvenser som kommer med på köpet, som t.ex. miljöföroreningar.

Enligt Beck (1992) har den historiska samhällsförändringen lett till att hoten blivit mer diffusa. Det innebär en osäkerhet inför framtiden och i dagens samhälle handlar mycket om att hantera risker. Riskerna är osynliga och finns som framtida hot. Den känsla som karaktäriserar samhället är att ingen går säker. I detta sammanhang spelar medierna en stor roll i att sprida hotbilder. Oron över den osäkra framtiden leder till allt större otrygghet och vaksamhet.

Vidare menar Beck (1992) att moderniseringen även har urholkat den tidigare sociala strukturen. En ökad materiell levnadsstandard och ett utvecklat socialförsäkringssystem har bidragit till att frigöra människor från traditionella familje- och släktband. I och med att den individualiseringsprocess som skett även har inbegripit äktenskapet påverkas banden mellan föräldrar och barn. Enligt Beck är barnen den sista primära relationen som inte kan bytas ut, den enda säkert beständiga relationen. Detta får föräldrar att investera desto mer i relationen.

Trots att traditionella bindningar har lösts upp har individualiseringen medfört ett nytt beroende i förhållande till utbildnings- och arbetsmarknaden, trender, konjunkturer och konsumtion. Beck (1992) menar att individualiseringen har skett inom ramarna för ett församhälleligande som innebär att individen blivit beroende av en mängd institutioner, föreskrifter och lagar. Kraven på att utforma sitt liv innebär att de personliga riskerna ökar i det individualiserade samhället. Vi blir upptagna av att försöka riskminimera och därmed kontrollera framtiden.

Ytterligare utgångspunkter för studien utgörs av forskning från den riktning som har kallats den nya barndomssociologin (Lee, 2001). Inom detta fält talar man om synen på barnet som "becoming" respektive synen på barnet som "being". Barnet som "becoming" innebär att barnet främst ses ur ett psykologiskt utvecklingsperspektiv och i många avseenden som den vuxnes motsats. Medan vuxna förutsätts

vara rationella, fullständiga, oföränderliga och stabila över tid, associeras de växande barnen med motsatta egenskaper, dvs. de betraktas som irrationella, ofullständiga, föränderliga och instabila. Med detta synsätt följer också att vuxna är självklara auktoriteter vars uppgift är att guida det omogna barnet och hjälpa det att socialiseras. Termen "becoming" syftar på att barnet är i en process vars mål är att bli en rationell vuxen individ (James och James, 2008; Uprichard, 2008). Detta synsätt var länge dominerande men det utmanades när den nya barndomssociologin vann allt större gehör för den syn på barnet som brukar betrakta barnet som "being". Utifrån detta synsätt beskrivs barnet som en rationell social aktör utifrån sina förutsättningar. Utgångspunkten är att varje barn har sina egna behov, önskningar och avsikter och förtjänar att bemötas med respekt (Lee, 2001; James och James, 2008). Även om uppdelningen i "becoming" och "being" är en förenkling som har kritiserats (se t.ex. Uprichard, 2008; Prout, 2011) kommer begreppen att användas i analytiskt syfte i föreliggande studie.

Den barndomssociologiska vändningen med synen på barnet som "being", som satte barns aktörskap i fokus, hänger också samman med en förändrad syn på förskolläraryrollen. Från det att förskolläraren tidigare sågs som en ställföreträdande moder har förskollärarens yrkesroll blivit tydligare och mer professionell under de senaste decennierna. I professionaliseringen har det kunnande som ett respektfullt bemötande av barn och barns behov lyfts fram. I och med att den svenska förskolan fick sin första läroplan 1998 och att den införlivades i skolväsendet skedde en tyngdpunktsförskjutning från den socialpolitiska inriktningen till den utbildningspolitiska. Förskollärarna som arbetar i förskolorna har dock till stor del behållit tidigare omvårdnadsinriktning med fokus på barns utveckling och sociala färdigheter, däremot har man betonat den kompetens som yrket kräver (Tellgren, 2008; Nyberg, 2008). I en studie av vilket kunnande

och vilka kvalifikationer förskollärare själva anser att yrket kräver, framhålls bland annat kommunikativ kompetens, social kompetens och omsorgskompetens. Den omsorgskompetens som identifieras innefattar att kunna planera och genomföra handlingar som möter barns behov och stöder deras utveckling. Omsorgskompetensen innefattar även att hjälpa barn att bli självständiga genom att lära dem att själva äta, klä på sig, tvätta händerna etc., även om det tar längre tid när barnen sköter dessa sysslor själva (Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen, 2011).

Metod och material

Studien ingår i ett av Vetenskapsrådet finansierat större projekt, *Beröring i förskolan – omsorg eller fara?* (Projekt-id 2014-02121), som undersöker hur den svenska förskolan och förskolläraryrket diskuterar och hanterar beröring mellan pedagoger och barn. I det större projektet har enkäter och intervjuer med yrkesverksamma förskollärare och förskolläraryrket studenter samt en dokumentanalys genomförts. Det empiriska materialet som den här studien bygger på är semistrukturerade intervjuer med 30 utbildade och erfarna förskollärare, varav 10 är verksamma som förskolechefer. Av de 30 informanterna är 11 män och 19 kvinnor. Hälften av dem har varit verksamma sedan 1970- eller 1980-talet. Informanterna fick information om projektets syfte i samband med att de erbjöds delta. De informerades också om att eventuellt deltagande var frivilligt och att materialet skulle komma att anonymiseras. I den här artikeln har alla namn ändrats och uppgifter som skulle kunna röja någons identitet har tagits bort eller ändrats.

Intervjuerna genomfördes i kommuner i de södra och mellersta delarna av Sverige. De flesta av intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplats, dvs. på förskolor. Av praktiska skäl genomfördes några intervjuer på andra platser som var lättillgängliga för både intervjuare och informanter. En intervjuguide

användes under intervjuerna, men eftersom en samtalsliknande situation eftersträvades ställdes inte frågorna exakt på samma sätt till varje informant. Frågornas ordning kunde också variera. Dessutom ledde svaren ofta till följdfrågor som förde resonemanget vidare.

Efter inledande frågor om informantens bakgrund samt mer allmänna frågor om förskolläraryrket och förskolan, ställdes frågor som mer specifikt tog upp området beröring i förskolan. I samband med dessa frågor efterfrågades informantens uppfattning om den eventuella förändring som skett över tid. Exempelvis var en fråga som ställdes: Uppfattar du att synen på beröring har förändrats över tid? Hur, när, varför?

Intervjuerna varade mellan 45 minuter och 2,5 timme och spelades in med informanternas samtycke. De transkriberades kort därefter, oftast inom en vecka, och skickades sedan till respektive informant för att säkerställa att inga missuppfattningar eller andra felaktigheter fanns med i transkriptionen.

Data har bearbetats genom att mönster i datamaterialet har identifierats. Materialet lästes igenom samtidigt som beskrivningar som vittnar om historiska förändringar, när det gäller synen på fysisk kontakt mellan pedagoger och barn, uppmärksammades och kopierades till ett särskilt dokument. De olika utdragen sammanfattades därefter genom att frågan, "vad handlar det här om?" ställdes till de olika textavsnitten (Magnusson och Marecek, 2015). Sammanfattningarna förseddes med koder. Därefter analyserades sammanfattningarna inklusive koderna med avseende på likheter och olikheter. Analysen gav upphov till en preliminär gruppering. Snarlika och närliggande koder fördes samman till teman. Ytterligare jämförelse och analys ledde till nya omstruktureringar innan de teman som presenteras nedan slutligen fastställdes (Patton, 1990).

En förändrad fysisk kontakt

Den förändring som skett över tid när det gäller inställningen till fysisk kontakt mellan

pedagoger och barn beskrivs nedan som fyra teman; synen på barn, på förskollärollen, på manliga pedagoger samt på nakenhet.

Synen på barn

Hur barn betraktas är en faktor som påverkar beröringen mellan pedagoger och barn. De förskollärare som har arbetat länge inom verksamheten berättar att barn betraktas annorlunda idag jämfört med på 1970- och 80-talen. Förändringen illustrerar det barnomssociologer som Lee (2001) och James och James (2008) beskriver som ett skifte från att betrakta barnet som "becoming" till att se barnet som "being". Detta skifte i synsätt återkommer i informanternas berättelser. Förr utförde pedagogerna ofta handlingar som barnen skulle ha kunnat klara av själva. Pedagogerna hjälpte barnen att klä på sig även om det inte alltid var nödvändigt. Det var inte ovanligt att barnen åkte vagn vid förflyttning utanför förskolan. Idag uppmuntras barn att gå själva om de kan. Informanterna framhåller att förskolan numera fokuserar det barnen klarar av och deras förmågor på ett sätt som skiljer sig mot tidigare sätt att betrakta barn. När Lisa, som tog förskollärexamen i början av 1980-talet, beskriver förändringen lyfter hon fram barns förmågor och kapacitet. Hon säger:

Man ser barnen på ett annat vis, ser deras förmågor, deras kapacitet och att de kan väldigt mycket. Man har förändrat synen på barnen ganska mycket, upplever jag.

En del förskolor har tagit bort sådant som barnen inte klarar själva. En förskollärare som utbildade sig till förskollärare under 1990-talet berättar att hon och hennes kollegor kom fram till att de inte skulle lyfta upp barnen i de gungor som fanns på gården. De bestämde sig för gungorna skulle plockas ner och beslutet handlade om deras barnsyn. Hon säger:

Vi tog till exempel bort gungor på vår förskola för vi kände att om de inte kan klättra i och ur gungorna

själva så ska vi inte ha dem. Det kan man ha hemma på gården, men på förskolan vill vi ha sådant som barnen kan göra själva.

Det sätt man ser på barn innefattar också ett bemötande där kommunikation spelar en central roll. Synen på barnet som en individ som förtjänar att bemötas på ett respektfullt sätt, blir tydlig när vikten att kommunicera med barnet beskrivs. Respekt för barnet som en egen person kontrasteras mot ett tidigare synsätt där vuxna var självklara auktoriteter och man inte alltid var lyhörd för hur barnet upplevde fysisk kontakt. Informanterna beskriver hur man förr kunde både ta i barn och lyfta upp dem utan att först stämma av hur barnen upplevde situationen. Numera är förskolans pedagoger angelägna om att behandla barn med respekt och att plötsligt ta tag i ett barn betraktas som kränkande mot barnet och kränkningar är inte tillåtna. Anna som blev färdig förskollärare i mitten av 1980-talet säger att pedagogernas syn på barnen har förändrats. Idag betraktas även små barn som egna individer med en egen vilja och integritet som ska respekteras. Anna beskriver förändringen som att tänka i andra banor och förhållningssättet till barnet som "being" lyser igenom när hon beskriver hur barn numera ses som individer med rätt till integritet och självbestämmande. Hon säger: "Man tänker i andra banor, att varje barn, varje individ, har sin specifika sfär och får bestämma hur nära man får gå".

Att försöka förebygga konflikter för att inte behöva ta tag i ett barn framhålls som viktigt. Flera av informanterna berättar om hur kollegor eller de själva förr tog tag i barn eller höll fast dem vid konflikter. Lena som började arbeta som förskollärare i början av 1980-talet beskriver hur man förut såg på barn och sitt eget agerande vid konflikter. Hon jämför dåtidens agerande med dagens och säger att man tidigare styrde över barnen medan man idag betonar vikten av dialog och att hitta lösningar tillsammans med barnen. Hon berättar:

Om jag tittar tillbaka på när jag började i förskolan, då tog man gärna tag i dem eller satte dem någonstans, man styrde mer över dem. Idag försöker man få en dialog och gärna innan det händer något. Hur gör vi när du blir arg? Man försöker hitta ett sätt att hjälpa dem.

Det förebyggande arbete som beskrivs i citatet ovan kan utifrån Becks (1992) resonemang förstås som ett sätt att hantera risker. Alla som arbetar i verksamheten har att förhålla sig till risken att ett barn blir kränkt. En pedagog som ser att någon annan i personalen utsätter barn för kränkningar har anmälningsplikt och varje förskola och skola måste upprätta en plan mot kränkningar och trakasserier, vilket också innebär att vad som ska definieras som kränkningar löpande diskuteras på personalmöten och under studiedagar (jfr. Lundin och Torpsten, 2018).

Synen på förskolläraryrollen

De förskollärare som har arbetat i förskolan sedan 1970- och 1980-talen beskriver att de har fått uppleva hur yrkesrollen har förändrats på ett avgörande sätt. Informanterna berättar att gränsen mellan privatliv och arbete var otydlig på den tiden. Förskolan var hemlik och personalen strök dukar och pyntade med blommor. Nordin-Hultman (2004) beskriver att förskolans funktion var att fungera som ett ställföreträdande hem. De hemlika lokalerna där pedagogers arbete hade likheter med hemmafruns speglade den tidstypiska synen på verksamheten.

Under 1970- och 1980-talen ansågs det enligt informanterna inte särskilt viktigt att de anställda hade utbildning för att arbeta inom förskolan. Utbildningen hade således inte någon högre status. De som utbildade sig till förskollärare kunde få höra att de utbildade sig för att passa barn.

Relationen till föräldrarna beskrivs som mycket informell; föräldrarna betraktades och bemöttes många gånger som personliga vänner. Personal och föräldrar kunde ha studiecirklar

tillsammans på kvällstid, ibland träffades man hemma hos varandra. Flera av förskollärarna berättar om fester där pedagogerna och föräldrarna drack vin och umgicks som kompisar. Det hände också att romantik och kärlek uppstod mellan personal och föräldrar, något som kunde leda till besvärliga situationer.

På motsvarande sätt beskrivs relationen till barnen som mindre professionell än idag. Närhet och beröring återspeglade dåtidens sätt att se på yrket. Förskolläraryrollen präglades framför allt av ett informellt och familjärt förhållningssätt eftersom den speglade förskolans roll som ställföreträdande hem (Nordin-Hultman, 2004). Förskollärarna beskriver den tidigare yrkesrollen som att vara en sorts förälder eller extramamma. En förskollärare säger att den som arbetade inom förskolan, eller daghemmet som man sa på den tiden, var "mamma hela dygnet" vilket innebar att "man gjorde som man gjorde hemma med sina egna barn, man gjorde ingen skillnad där". Denna syn på yrkesrollen innebar att det blev väldigt mycket fysisk kontakt mellan pedagoger och barn. Agneta som var färdigutbildad förskollärare 1973, och har arbetat i förskolan sedan dess, berättar att yrkesrollen präglades av den familjära stämningen. Hon säger:

Även med barnen blev det mer familjärt och med beröringen också, kanske väldigt mycket mer sitta i knät och gulla och gosa, väldigt mycket så.

Förutom det vardagliga gosandet och gullandet med barnen beskriver förskollärarna att de under 1970- och 1980-talen också bar mycket på barnen, inte sällan på höften. Förutom att detta speglar den tidens barnsyn, barnet som "becoming" där man inte bejakade barnens förmågor och kompetens, speglar det även synen på yrkesrollen. Det kunde bli många tunga lyft under en dag. Pedagogerna lyfte barnen upp i famnen, på skötborden och i barnstolarna och lyften var inte särskilt ergonomiska. En av förskollärarna berättar att lyft förkom hela tiden och de var "helt galna. Man

tog, lyfte och gjorde så här" [visar en vridande rörelse].

Läroplanen förde med sig en ny medvetenhet. Förskolan ett mer distinkt uppdrag och förskollärarnas yrkesroll blev tydligare. Förändringen beskrivs som stor och kallas ett "paradigmskifte". Det blev viktigt att diskutera förskolans nya uppdrag och pedagogerna fick också fortbildning. Informanterna uppger att läroplanen ledde till ett mer professionellt förhållningssätt till såväl föräldrar som barn, vilket är i linje med den ökade professionalisering av förskolläraryrket som har beskrivits av forskningen (Nyberg, 2008; Tellgren, 2008). Krister som arbetar inom förskolan sedan början av 1980-talet säger: "Läroplanen var en stor grej. Det tror jag inte riktigt att de som inte var med när den kom kan förstå, hur stort det var".

Den förändrade synen på yrkesrollen har inte inneburit att kramar och annan kroppskontakt mellan pedagoger och barn har försvunnit, men den fysiska närheten ingår numera i ett professionellt förhållningssätt. Att synen på barnen och på förskollärarnas yrkesroll är nära sammankopplade blir tydligt när förskolläraryrollen beskrivs i termer av att lyssna på barnet, inte minst när det gäller den fysiska kontakten. Gunilla som har arbetat som förskollärare sedan slutet av 1980-talet berättar att beröring och närhet sker på ett inkännande sätt idag. "Man har mer kommunikation med barnet, man lyssnar mer på barnets tankar och känslor", säger hon.

Den hemlika förskolan, där förskolläraren likt en extramamma går i sitt hem med ett barn på höften, hör till en förgången tid. I dag har pedagogerna en läroplan att följa, men även andra typer av regler och föreskrifter styr deras arbete. Arbetsmiljöfrågor kom in i verksamheten på 1990-talet och har sedan dess uppmärksamats allt mer. Informanterna berättar om fortbildning inom ergonomi och att företagshälsovården kommer till arbetsplatsen för att instruera och se över arbetsmiljön. Så mycket det går försöker man undvika att belasta kroppen fel. Idag har förskolorna särskilda hjälp-

medel för att underlätta arbetet. Det finns redskap och pallar som är till hjälp när barnen tas emot på morgonen eller vid påklädnin- gen inför utevistelsen. Skötborden är numera oftast höj- och sänkbara eller försedda med stegar eller trappor så att barnen kan ta sig upp själva. Pedagogerna bär sällan andra barn än de allra minsta.

Ytterligare en sak som har påverkat yrkes- rollen och förändrat beröringen mellan pe- dagoger och barn är hygienkraven. En av förskollärarna säger att förskolorna började använda engångshandskar vid blöjbyten redan i slutet av 1980-talet när HIV och blodsmitta diskuterades i samhället. Andra förlägger an- vändandet av handskar, noggranna rutiner vid skötbordet och andra hygienkrav till de senaste 20 åren. Att alltid ha plasthandskar på sig vid blöjbyten uppfattas dock av många pedagoger som frivilligt, i alla fall om det bara är kiss i blöjan som ska bytas. Även om per- sonalen har fått instruktioner om att alltid använda handskar kan undantag göras. Det kan uppfattas som opersonligt och mindre sympatiskt att dra på sig handskar inför att barnen ska beröras. Erik som har arbetat inom förskolan sedan början av 2000-talet använder orden "inte speciellt trevligt" och "inte speciellt mysigt". Han säger:

Det är ju sagt att vi ska använda handskar alltid när vi byter blöja, oavsett om det är det ena eller andra du har i blöjan. Men jag kör med handskar när det är kladdigt, annars bryr jag mig inte om det. Jag tycker att det är opraktiskt och barnen tycker nog inte att det är speciellt trevligt. Plasthandskar är inte speciellt mysigt att ha mot huden, vare sig för mig eller dem.

Sammantaget beskriver således informan- terna att förskolläraryrollen har genomgått en stor förändring. Tellberg (2008) skildrar i sin forskning hur synen på förskolläraren som ställföreträdande moder har lämnats, något som även pedagogerna i den här studien har beskrivit. Förskollärarna har blivit tydligare som lärare med en läroplan att arbeta efter.

Dessutom ger informanterna uttryck för att den förändrade yrkesrollen medför ett större fokus på regler och föreskrifter rörande ergo- nomi och hygien.

Utifrån Becks (1992) diskussion om mo- derniseringsprocessen kan den förändring förskolläraryrollen genomgått ses som en illustration av hur individualiseringen samti- digt gjort att individen har knutits till samhället. Detta har åstadkommit genom att en mängd institutioner, lagar och föreskrifter har kommit att reglera individens tillvaro. Förskollärarnas kontakter med föräldrar och barn har blivit mindre informella och mer professionella. Förskollärarna styrs av föreskrifter i form av en läroplan. De regler och krav som gäller ergo- nomi och hygien innebär också en konkret riskhantering i det dagliga arbetet.

Synen på manliga pedagoger

En annan förändring som fått konsekvenser för den beröring som sker mellan pedagoger och barn handlar om hur män i förskolan betrak- tas. De manliga förskollärarna beskriver att de både förr och idag möts av andra förväntningar än sina kvinnliga kollegor. Uppmärksamheten är ofta positiv, men den kan också vara ett ut- tryck för könsstereotypa förväntningar som riktas mot dem. Förr kunde det handla om att männen förväntades ansvara för att snickra och spela fotboll eller bandy med pojkarna. Männen kunde även leka med barnen på ett sätt som präglades starkt av fysisk kontakt. Än idag är det inte ovanligt att manliga pedagoger förväntas lyfta och snurra runt med barnen (Hedlin, Åberg och Johansson, 2019), även om kroppskontakten är begränsad jämfört med tidigare. På 1970- och 1980-talen var lekarna kroppsnära. Bertil som har arbetat inom för- skolan sedan 1970-talet berättar att han och barnen nästan dagligen lekte en lek som kal- lades hamburgaren och som innebar att bar- nen låg på varandra ovanpå honom som låg underst. Han beskriver hur det gick till:

Vi hade bland annat en lek som hette hamburgaren. Då låg jag längst ner på rygg och så låg de på min mage ovanpå mig och så skulle vi se hur många som fick plats uppåt, så var vi jättemånga, det var i princip en daglig sysselsättning, och sedan vände man sig på en madrass i sidled och så låg alla i en hög...

Idag har kroppsnära lekar som den Bertil berättar om ovan ingen plats i förskolan. Informanterna, både kvinnorna och männen, beskriver att manliga pedagoger numera inte ens behöver röra barnen för att ändå väcka associationer till otillbörlig beröring och pedofiler, framför allt när de är nya i verksamheten. Föräldrar till de allra yngsta barnen sägs vara särskilt misstänksamma.

Peter, som har arbetat inom förskolan sedan början av 1980-talet, berättar om en misstänksamhet mot män som han inte hade räknat med. Han hade hunnit arbeta i verksamheten i närmare tjugo år när misstron smög sig på. Han drabbades inte personligen, men fråntogs tilltron och tilliten hade varit uttalad och självklar, kunde den nu uttalas. Föräldrar kunde tala om för manliga pedagoger att de litade på dem. Det var en stor förändring. När han får frågan om när den inträffade svarar han att förändringen kom i slutet av 1990-talet:

Intervjuare: Men när kom förändringen? Vad är det som har hänt? När märkte du av det?

Peter: Det måste ha varit i slutet av 90-talet när det hände saker. Det uppdagades en del fall och då... Jag kom ihåg att det kom fram en förälder till mig, en mamma, och sa att, "vi har fullt förtroende för dig så du behöver inte känna att vi är misstänksamma". Det måste ha varit i slutet av 90-talet.

När det gäller synen på manliga pedagoger i förskolan kan således både kontinuitet och förändring utläsas i informanternas beskrivningar. Det som inte har förändrats är att männen möts av särskilda förväntningar och associationer. De tycks inte alltid bli bemötta som pedagoger i första hand, utan många gånger snarare främst som män (jfr Eidevald,

2014). Däremot har associationerna och förväntningarna förändrats till sin karaktär och den misstro som manlig personal i förskolan numera kan väcka speglar den fokusering på potentiella hot som Beck (1992) talar om.

Synen på nakenhet

Ytterligare något som påverkar synen på fysisk beröring mellan pedagoger och barn handlar om inställningen till nakenhet. Av forskollärarnas beskrivningar att döma har synen på den nakna kroppen genomgått en mycket stor förändring. Annika som arbetar inom förskolan sedan början av 1980-talet berättar om några brittiska vänner och hur de såg på det synsätt som rådde i Sverige vid den tiden. I beskrivningen associeras nakenbad med naturvistelser och en sund livsstil. Om de brittiska vännerna säger Annika:

De tyckte att Sverige var så fantastiskt för i Sverige kunde man vara ute i naturen och man badade naken i sjöarna och det var så friskt och sunt och hälsosamt. [...] Så var det ju förr. Det var det som var det rådande idealet.

Idealet som beskrivs ovan har spelat en viktig roll i den svenska nationella självbilden (Frykman och Löfgren, 1979; Daun, 2006; Sörlin, 2006). Både synen på den nakna kroppen och naturen kan kopplas till den svenska historien. Bakgrunden är att Sverige industrialiserades sent jämfört med andra europeiska länder. Bondesamhället där jordbrukslandskap, hav, sjöar och skogar var centrala för försörjningen kom att prägla svenskarnas syn på sig själva. Dessutom är landet glest befolkat med stora naturområden. Det är dock inte så enkelt att dagens naturälskande svenskar bara är en kvardröjande rest av vår sena industrialisering och urbanisering. Frykman och Löfgren (1979) menar att naturen fick en ny betydelse i och med industrialiseringen. Naturen kom att framstå som en kontrast mot det hektiska arbetslivet. När arbetet och produktionen flyttades till städerna blev naturen en kompensations-

torisk sfär. Från att ha varit en självklar plats för det dagliga arbetet blev naturen alltmer en plats för avkoppling och rekreation. En livsbejakande nakenhet kopplades samman med natur och hälsa. Att bada naken i hav och sjöar kom att ingå i ett sundhetsideal (Grinell, 2005). Fortfarande uppfostras svenskarna till att få ett särskilt förhållningssätt till naturen. Etnologen Annick Sjögren (2006, s. 51) skriver: "Redan som spädbarn tränas barnen att respektera blommor och insekter, hålla naturen ren och tyst, njuta av att sova ute och bada naken på ensliga stränder".

Kanske är det nakenbad som beskrivs i citatet ovan inte längre så vanligt förekommande, men badandet är något som återkommer när informanter i den här studien redogör för sitt yrkesliv under tidigare decennier. De förskollärare som var verksamma under 1970- och 80-talen beskriver badandet som en mycket vanligt förekommande aktivitet. Barnen badade i förskolans egna bassänger, både inne och ute, samt i sjöar, hav och kommunala badhus. I dessa sammanhang var barnen ofta nakna. Utebad var en särskilt vanlig aktivitet under sommarmånaderna. Om vädret var fint gick alla på förskolan till stranden eller så badade barnen i en bassäng på gården. När informanterna beskriver hur nakenhet betraktades under dessa år är ordet "naturligt" ett ord som återkommer många gånger. Förskollärarna berättar att barns nakenhet på den tiden betraktades som något naturligt. Att vuxna skulle hålla sig undan eller inte beröra de nakna barnen skulle därmed framstå som konstigt och onaturligt. Eva som började arbeta som förskollärare under 1980-talets mitt berättar att ingen hade några invändningar mot att barnen var nakna på den tiden. Hon säger:

När jag började jobba så var det helt naturligt till exempel att man hade en bassäng ute på gården på sommaren och där badade barnen nakna. Det fanns ingen överhuvudtaget som hade några tankar kring detta.

Efter badet kunde barnen sitta nakna i peda-

gogernas knä medan de blev torkade. På den förskola som Anders arbetade på under en period på 1970-talet gick personalen med barnen till det kommunala badhuset en gång i veckan. Av hans berättelse framgår tydligt att det som tidigare betraktades som naturligt numera ses som otänkbart. Anders säger:

Jag kommer ihåg hur vi badade en gång i veckan när jag jobbade på en annan förskola och vi bytte om tillsammans. Barnen satt i knät på en när man satt naken. Idag skulle det vara helt otänkbart, även för föräldrar.

Lars som utbildade sig till förskollärare i början av 1980-talet berättar att förskollärarna badade bastu tillsammans med barnen i badhuset, vilket innebar att man satt nakna tillsammans i bastun. Han säger: "Det var det mest naturliga, det fanns ingen som skulle ifrågasätta det, varken föräldrar eller någon annan". På den förskola där Lars arbetade hade barnen också gymnastik regelbundet. Det var självklart att både barn och pedagoger var nakna när de bytte om och duschade.

Det ovan beskrivna synsättet är i stark kontrast till dagens synsätt där nakenhet är ladat och väcker helt andra associationer. Lars menar att förändringen kom en bit in på 1990-talet. Andra talar om ett förändrat förhållningssätt som sprids sig i slutet av 1990-talet efter fall av sexuella övergrepp inom förskoleverksamheten. Detta fick stort genomslag i media vilket i sin tur gav upphov till olust. Ytterligare ett fenomen som bidrog till förändringen var mobilkamerorna som kom under 2000-talet, vilket medförde oro för att barn skulle fotograferas och filmas av pedofiler. Även Internet och dess möjlighet att enkelt sprida bilder över världen antas ha bidragit till det förändrade synsättet.

Den inställning som man tidigare hade till nakenhet har således genomgått en mycket stor förändring. För de yngre pedagogerna, som började arbeta i förskolan under 2000-talet, framstår det tidigare synsättet som myc-

ket främmande. Att som förskollärare duscha tillsammans med barnen och sitta naken med dem i knät är idag otänkbart. Men även barns halvnakna kroppar vid blöjbyte berörs med försiktighet. Lotta som arbetat som förskollärare sedan 1970-talet menar att personalen var fysiskt nära barnen på ett annat sätt förut. Hon säger:

Lotta: Förr... utan att man tänkte pedagogik och beröring, det var lättare... Barnen badade utan kläder och man var nära varandra på ett annat sätt. Nu med de här pedofil-debatterna så kan jag känna att jag som personal blir försiktigare. Förr kunde man busa med barnen på skötbordet. Nu är man betydligt mer försiktig. Intervjuare: Vad gjorde du förr som du känner att du inte kan göra idag?

Lotta: Man kunde böja sig fram och blåsa på magen eller så. Nu känner jag att, nej så nära ska jag nog inte vara. Och ibland när man tar på barn, man kan ju komma nära precis var som helst för de är ju rörliga. Men jag vill ju inte att något barn kommer hem och säger, 'Lotta tog mig på snippan'.

Intervjuare: Nej.

Lotta: Och den känslan hade jag ju aldrig förut.

I citatet ovan beskriver Lotta en känsla som gör att hon numera är betydligt mer försiktig när det gäller närhet och kontakt, särskilt när barnen är nakna. Det är visserligen främst manliga pedagoger som upplevs som ett potentiellt hot när det gäller otillbörlig beröring och det riskfokus som kommit att prägla samhället. Likväl kan även Lottas oro för vad som skulle kunna hända om hon råkar röra vid ett barn på fel sätt tolkas som ett uttryck för samma upplevda hot och risk som måste hanteras. Framför allt visar förskollärarnas berättelser hur den nakna kroppen, som under 1970- och 1980-talen betraktades som naturlig och förknippades med en frisk och sund svensk livsstil och nationalkaraktär (Sjögren, 2006), har kommit att sexualiseras och associeras med kränkningar och övergrepp.

Sammanfattningsvis kan konstateras att informanterna refererar till fall av sexuella över-

grepp inom förskolan som slogs upp stort i media och påverkade stämningen i slutet av 1990-talet. Enligt Beck (1992; 2006) har medierna ofta en stor roll när bilden av ett förestående hot sprids. Media dramatiserar hoten för att väcka uppseende och därigenom få många läsare och tittare. Hot mot barn kan dessutom få särskilt stor genomslagskraft på grund av det stora fokus som föräldrar numera har på sina barn. Beck (1992) beskriver relationen mellan föräldrar och barn som den enda säkert beständiga relationen, vilken ger den ett unikt värde som gör att föräldrar engagerar sig starkt i barnen.

Diskussion

Denna studie har syftat till att undersöka hur erfarna förskollärare beskriver de historiska förändringar som skett under deras yrkestid när det gäller synen på fysisk kontakt mellan pedagoger och barn. De fyra områden som har utkristalliserats och redovisats ovan är synen på barn, på förskollärarrollen, på manliga pedagoger samt på nakenhet.

Förskolläraryrket har professionaliserats och synen på barnet har förändrats, särskilt med avseende på barns integritet, aktörskap och rättigheter. Att synen på förskolläraryrket och barnsynen har förändrats är välkänt och kunskap om den historiska förändringen ingår i förskolläraryrket (Lindgren och Söderlind, 2019). Synen på manliga pedagoger ur ett historiskt perspektiv har diskuterats i många studier (se t.ex. Berge, 2004; Sparrlöf, 2007; Johnson, 2008; Martino, 2008; Hedlin, 2012; Skelton, 2012). Däremot har få studier tagit upp den förändrade synen på den nakna kroppen i relation till vad denna förändring kan ha inneburit för förskolans praktik.

Som diskuterats ovan har barns kroppar, och särskilt den nakna kroppen, kommit att sexualiseras och associeras med övergrepp. Visserligen är det ett faktum att ett stort antal barn utsätts för övergrepp, men i detta avseende är hemmet en betydligare farligare plats än förskolan (Annerbäck, 2011; Carlstedt,

2012). Trots detta är det i media "främlingen" som lyfts fram som hot mot barn (Scott, Jackson och Backett-Milburn, 1998).

Beck menar att den individualisering som frigjort individen från traditionella band inom släkten och andra gemenskaper, har lett till att de enda beständiga och icke utbytbara relationerna är de mellan föräldrar och barn. Detta i sin tur får föräldrarna att skämma bort och överbeskydda sina barn. Scott, Jackson och Backett-Milburn (1998) menar att när ett överbeskyddande förhållningssätt är det som förväntas, kan föräldrar som inte ger akt på sina barn räkna med att uppfattas i negativ dager. Detta förstärker den norm som säger att barn måste övervakas och beskyddas från alla tänkbara faror. Harper (2017) hävdar att barn idag beskyddas på ett sätt som gör att deras möjligheter att utvecklas optimalt beskärs, vilket kan vara ett större hot än de faror föräldrar försöker skydda dem från.

Forskare i anglosaxiska länder har sedan länge varnat för en mediedriven moralpanik när det gäller beröring mellan pedagoger och barn (Piper och Smith, 2003). I dessa länder var rädslan för övergrepp i förskolor och skolor stark och etablerad under 1990-talet (Cameron, 2001). Inledningsvis riktades misstankarna mot män, särskilt mot manliga lärare för yngre barn. Männens närvaro bland barnen misstänkliggjordes och kopplades ihop med pedofila motiv. Därefter blev även kvinnliga pedagoger föremål för misstro och misstänksamhet (Tait, 2001). En liknande utveckling i svensk kontext kan kopplas till Sids resonemang om hur idéer och synsätt uppstår och breder ut sig i nya geografiska områden. Förskjutningen i tid och rum innebär att idéerna transformeras och tar sig nya uttryck i mötet med den lokala kontexten. Det förefaller inte omöjligt att det var den nakna kroppens tidigare starka positiva kopplingar inom svensk kultur som gjorde att det dröjde innan de negativa associationerna till övergrepp fick bestående fäste. Mobilkamerornas stora genomslag kan dock antas ha påskyndat processen.

I förskolans nya reviderade läroplan betonas barns rätt till kroppslig integritet (Skolverket, 2018), vilket kan förstås i ljuset av ökad respekt för barns integritet men också utifrån ett ökat fokus på risker och kränkningar. Även om den ökade respekten för barnets vilja och integritet är av godo, kan det finnas anledning att varna för att den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn kan få ett allt mindre utrymme då den kroppsliga närheten har kommit att kopplas till övergrepp. Det är en utveckling som beskrivits av forskare i andra länder. Exempelvis beskriver Scott (2008) i sin studie av brittisk förskoleverksamhet hur pedagogerna först och främst tänker på att själva ha ryggen fri och att inte bli föremål för ogrundade beskyllningar. Det är därför av största vikt att det ökade riskfokus som numera är utbrett även i de nordiska länderna (Harsløf och Ulmestig, 2013), inte blir så starkt att barns behov av fysisk kontakt och kroppslig närhet kommer i skymundan i förskolan.

Studien har genomförts inom projektet *Beröring i förskolan – omsorg eller fara?* som är finansierat av Vetenskapsrådet, Sverige, Projekt-id: 2014-02121.

Referenser

- Annerbäck, E-M. (2011) *Child Physical Abuse: Characteristics, Prevalence, Health and Risktaking*. Linköping: Linköpings universitet.
- Beck, U. (1992) *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (2006) Living in the world risk society, *Economy and Society*, 35(3), s. 329–345. DOI: 10.1080/03085140600844902
- Berge, B-M. (2004) Whatever happened to the male teacher? Gendered discourses and progressive education in Sweden 1945–2000, *History of Education Review*, 33(2), s. 15–29. DOI:10.1108/08198691200400007
- Cameron, C. (2001) Promise or Problem? A Review of the Literature on Men working in Early Childhood Services, *Gender, Work and Organization*, 8(4), s. 431–453. DOI: 10.1111/1468-0432.00140

- Carlstedt, A. (2012) *Child Sexual Abuse: Crimes, Victims, Offender Characteristics, and Recidivism*. Gothenburg: Sahlgrenska Academy at University of Gothenburg.
- Daun, Å. (2006) Sinnlighet i naturen, i E. Johansson (red.). *Mångnatur: Friluftsliv och natursyn i det mångkulturella samhället*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, s. 56–58.
- Eidevald C. (2014) *Män i förskolan: en intervjustudie med 25 män som arbetar eller har arbetat i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Frykman, J. och Löfgren, O. (1979) *Den kultiverade människan*. Stockholm: Liber.
- Grinnell, K. (2005). Att ta sig vatten över huvudet: om havsbadandets idéhistoria, i Ahlstedt, E. (red.) *Humanistdagboken 2005*. Göteborg: Humanistiska fakultetsnämnden vid Göteborgs universitet. Tillgänglig på: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17805/1/gupea_2077_17805_1.pdf [2019-12-12]
- Harper, N. (2017) Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective, *Child & Youth Services*, 38(4) s. 318–334. DOI: 10.1080/0145935X.2017.1412825
- Harsløf, I. och Ulmestig, R. (2013) *Changing social risks and social policy responses in the Nordic welfare states*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halldén, G. (2007) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hedlin, M. (2012) Admission policy of the Swedish teacher education favouring men: Discussion in the Parliament 1962, *Education Inquiry*, 3(2), 227–242. DOI: 10.3402/edui.v3i2.22030
- Hedlin, M., Åberg, M. och Johansson, C. (2019) Fun guy and possible perpetrator: An interview study of how men are positioned within early childhood education and care, *Education Inquiry*, 10(2), 95–115. DOI: 10.1080/20004508.2018.1492844
- Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa?: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- James, A. och James, A. (2008) *Key concepts in Childhood studies*. London: Sage.
- Johansson, G. och Åstedt, I.-B. (1996) *Förskolans utveckling: fakta och funderingar*. Stockholm: HLS.
- Johnson, S. P. (2008) The Status of Male Teachers in Public Education Today, *Education Policy Brief*. 6(4), s. 1–11.
- Korpi, M. B. (2006) *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Korpi, M. B. (2015) *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lave, J. (1996) Teaching, as learning, in practice, *Mind, Culture and Activity*, 3(3), s. 149–164.
- Lee, N. (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lindgren, A. och Söderlind, I. (2019) *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups.
- Lundin, M. och Torpsten, A.-C. (2018) The "flawless" school and the problematic actors: Research on policy documents to counteract discrimination and degrading treatment in schools in Sweden, *European Journal of Education*, 53(4), s. 574–585. DOI: 10.1111/ejed.12306
- Martino, W. (2008) Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling, *Curriculum Inquiry*, 38(2), s. 189–223.
- McWilliam, E. och Jones, A. (2005) An unprotected species? On teachers as risky subjects, *British Educational Research Journal*, 31(1), s. 109–120. DOI: 10.1080/0141192052000310056
- Månsson, A. (2000) *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Malmö högskola.

- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nyberg, B. (2008) *Förskollärarkårens professionaliseringssträvanden 1960–2005 ur ett fackligt perspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Odenbring, Y. (2010) *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Owen, P.M. och Gillentine, J. (2011) Please touch the children: Appropriate touch in the primary classroom, *Early Child Development and Care*, 181(6), s. 857–868. DOI: 10.1080/03004430.2010.497207
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Persson, S. (1998) *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Piper, H. och Smith, H. (2003) 'Touch' in educational and child care settings: Dilemmas and responses, *British Educational Research Journal*, 29(6), s. 879–89. DOI: 10.1080/0141192032000137358
- Piper, H. och Stronach, I. (2008) *Don't Touch! The educational story of panic*. London: Routledge.
- Prop. 1984/85:209. *Förskola för alla barn*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prout, A. (2011) Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood, *Global Studies of Childhood*, 1(1), s. 4–14. DOI: 10.2304/gsch.2011.1.1.4
- Said, E. (1983) *The world, the text, and the critic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scott, C. (2008) Case study: Early years settings, i H. Piper och I. Stronach (red.) *Don't Touch! The educational story of panic*. London: Routledge, s. 68–85.
- Scott S., Jackson S. och Backett-Milburn K. (1998) Swings and Roundabouts: Risk Anxiety and the Everyday Worlds of Children, *Sociology*, 32(4), s. 689–705.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. och Vuorinen, T. (2011) Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research*, 53(4), s. 415–437.
- Sjögren, A. (2006) Allemansrätt i själen, i E. Johansson (red.). *Mångnatur: Friluftsliv och natursyn i det mångkulturella samhället*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Skelton, C. (2012) Men teachers and the "feminised" primary school: a review of the literature, *Educational Review*, 64(1), s. 1–19. DOI: 10.1080/00131911.2011.616634
- Skolverket (2018) *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1972:27 *Förskolan. Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Sparrlöf, Göran (2007) *Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920–1963*. Linköping University: Department of Behavioral Sciences and Learning.
- Sörlin, S. (2006) Vildmark som kultur, i E. Johansson (red.) *Mångnatur: Friluftsliv och natursyn i det mångkulturella samhället*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, s. 33–39.
- Tait, G. (2001) 'No touch' policies and the government of risk, i A. Jones (red.) *Touchy subject: Teachers touching children*. Dunedin: University of Otago Press, s. 39–49.
- Tallberg Broman, I. (1991) *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barntädgårdsledarinnan som folkuppföstrare*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Tellgren, B. (2008) *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: Kontinuitet och förändring i en lokal förskolläraryrkesutbildning*. Örebro: Örebro universitet.
- Uprichard, E. (2008) Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality, *Children & Society*, 2(4), 303–313.
- Vallberg Roth, A-C. (2017) Att undervisa, i L. Rubinstein Reich, I, Tallberg Broman och A-C, Vallberg Roth (red.) *Professionell yrkesutövning i förskolan: kontinuitet och förändring*, Lund: Studentlitteratur, s. 149–172.

Westberg, J. (2008) *Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Öhman, M. och Quennerstedt, A. (2017) Questioning the no-touch discourse in physical education from children's rights perspective, *Sport, Education and Society*, 22(3), s. 305–320. DOI: 10.1080/13573322.2015.1030384

Författerpresentation

Maria Hedlin är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar, Sverige. Hedlin är genusforskare och har skrivit kurslitteratur om genus och skolans jämställdhetsmål. Hennes forskning är främst inriktad på förskollärare, andra lärare samt lärarutbildningen. E-post: maria.hedlin@lnu.se

Ikke dårligere enn før, men annerledes: En generasjonsstudie av lek i barndommen

Gunilla Eide Isaksen, Ragnhild Norderhus og Maria Øksnes

Abstrakt

I denne artikkelen beskriver vi lek gjennom et historisk perspektiv basert på tre generasjoners minner fra barndommen i Norge. De tre generasjonene er de som i perioden 2019–2020 var mellom 70–80, 50–60 og 20–30 år. Artikkelen er avgrenset til undersøkelsen av hvordan deltakerne oppfatter sin egen lek i barndommen og hvordan de vurderer barns muligheter til lek i dag. Data er samlet gjennom retrospektive intervju. Våre funn nyanserer den utbredte antakelsen om at barn i yngre generasjoner ikke leker like mye og på samme måte som man selv gjorde. I alle de tre generasjonene uttrykkes verdsettelse av lek i egen barndom og bekymring for barns lek i dag.

Nøkkelord: barndomsminner, retrospektive intervju, verdsetting, bekymring, lek

Not worse, but different. A generation study of play in childhood

Abstract

In this article we describe play through a historical perspective based on childhood memories from three generations in Norway. The three generations are those who in the period 2019–2020 were between 70–80, 50–60 and 20–30 years old. Data are collected by retrospective interviews. This article is limited to examining how participants perceive their own play in childhood and how the play of children today is assessed. Our findings nuance the widespread assumption that children in younger generations neither play as much as they did, nor do they play the same way. All three generations express appreciation of play in their own childhood and concern for children's play today.

Keywords: childhood memories, retrospective interviews, appreciation, concern, play

Innledning

Det eksisterer mange antakelser og mye tro rundt spørsmålet om hvordan det var å være barn før i tiden. Nedenfraperspektivet der barn selv forteller om sine liv, har det vært vanskelig å få innsikt i (Thuen i Cunningham, 2000). Gjennom et forskningsprosjekt har vi søkt å få innsikt i tre ulike generasjoners erfaringer av lek i barndommen i Norge. Den overordnede problemstillingen for prosjektet er: *Hvordan be-*

skriver folk i ulike aldre sine minner om lekemuligheter, lekemiljø og lekekamerater slik de husker det fra sin egen barndom. Denne problemstillingen besvares kvalitativt med retrospektive intervjuer. I denne artikkelen presenteres funn fra prosjektet, der vi beskriver og analyserer lek gjennom et barndomshistorisk perspektiv basert på deltakernes minner om lek fra barndommen.

Det forskningsmessige bidraget knyttes til det historisk-empiriske feltet. Barns historie, og særlig lek, er i liten grad belyst, ifølge Harald Thuen (i Cunningham, 2000; se også Enerstvedt, 2004; 1976; Hodne, 1987). Internasjonalt har den etnologiske lekforskningen produsert viktig historisk kunnskap om barns lek (Opie og Opie, 2001 [1959]; 1970). Boken *The Lore and Language of Schoolchildren* (2001) kan leses som et argument mot forestillingen om at massemediene og underholdningsindustrien har fortrenget barndomstradisjoner og lek. I Norge har folkeminnegransker Ørnulf Hodne dokumentert barndomsminner knyttet til lek fra den gamle folkeskolen 1885–1925. Hodne beskriver hvordan friminuttene for noen var de eneste mulighetene de hadde til å få leke med andre barn. Han beskriver også et mangfold av aktiviteter som fylte friminuttene: hoppe paradiset og tau, slå på ring, vippe pinne, kaste på stikka, slå langball og veggball, gjemsel, blindebukk, sisten, hauk og due, for å nevne noen. Åse Enerstvedt (2004; 1976) har i sine undersøkelser hatt søkelys på leketradisjoner og barnekultur. Hun tar utgangspunkt i en utbredt myte mange folkeminnegranskere og etnologer fremhever: at dagens barn ikke leker like mye som barn gjorde tidligere. Når voksne oppfatter at barn leker, antar mange at det ikke er de samme lekene som de selv lekte som barn, for eksempel hauk og due, gjemsel eller sisten. Mange hevder at leker som krever fantasi, ikke er noe barn i senere generasjoner holder på med. Enerstvedt avdekker imidlertid at barn på 1970-tallet leker like mye som barn på 1920-tallet. Dette er i tråd med barndomshistorikeren Hugh Cunningham (2000), som på spørsmål om hvorvidt barndommen i dag er verre eller bedre enn tidligere tiders barndom, hevder at selve spørsmålet vitner om en allmenn forestilling om at det finnes en idealbarndom vi bør etterstrebe. Hans svar er at «barndommen i dag verken er bedre eller verre enn før, den er annerledes. Og det er historien som kan formidle graden av annerledes-het» (Cunningham, 2000, s. 5–6).

Diskusjonen ovenfor ligger til grunn for denne artikkelens avgrensning gjennom forskningsspørsmålet: *Hvordan oppfatter deltakerne sin egen lek i barndommen og hvordan vurderer de lek for dagens barn?* Er det slik at de som var barn fra 1995 til 2010, lekte noe helt annet og på andre måter enn de som var barn fra 1965–80 og de som var barn fra 1945–60? Hvilke likheter og forskjeller finner vi hos de tre generasjonene i vårt datamateriale? Gjennom en tematisk analyse har vi kommet frem til to hovedtematikker: *Verdsetting av lek i egen barndom* og *Bekymring for barns lek i dag* (2019–2020). Funnene våre nyanserer antakelsen om at barn ikke leker like mye og det samme som tidligere generasjoner, og underbygger Enerstvedts funn som viser at barn i senere generasjoner leker like mye og mye det samme som tidligere generasjoner. Før vi presenterer våre funn mer inngående, gjør vi rede for metodologiske valg.

Metodologisk tilnærming

Fra sommeren 2019 og utover høsten 2020 gjennomførte vi 80 retrospektive individuelle intervju. Utvalget vårt besto av menn og kvinner som i undersøkelsesperioden var mellom 70–80, 50–60 og 20–30 år. Utvalget var strategisk invitert fra våre nettverk. Kriterier for deltakelse var alder, frivillighet og interesse for å dele barndomsminner. I tillegg tilstrebet vi en jevn fordeling av menn og kvinner. I den grad det kommer frem i presentasjonen av funn at deltakerne har ulik bakgrunn med tanke på geografiske, sosio-økonomiske og kulturelle oppvekstforhold, er det deltakerne selv som har fremhevet sin bakgrunns betydning for erfaring med lek i barndommen.

Vår studie sikter på å la erindringsmaterialet indirekte belyse barns lek i ulike historiske perioder. Alderskohortene er bestemt ut fra et samarbeid med Aino Ugaste (Tallinn University) med tanke på utvikling av et felles prosjekt. På grunn av utfordringen med at vi risikerer å miste muligheten til at eldre generasjoner får dele sine minner, har vi prioritert

de to eldste generasjonene med kort historisk sprang. Det første utvalget er de som erfarte barndom under krigen og i etterkrigstiden (1945–1960). Det andre utvalget er de som var barn «da oljen kom til Norge» (1965–1980). Dette er sentrale historiske perioder som trekkes frem i forbindelse med generasjoner som en sosial variabel (se Mayall, 2020). Til det tredje utvalget er det et større sprang i tid for å fange opp erfaringer med en altomfattende institusjonalisering, samt en voldsom teknologisk og digital utvikling (1995–2010).

Sammenfattet kan vi si at vi fanger inn generasjoner i barnets århundre (jf. Ellen Key) og overgangen til det neste århundret. Barndomshistorisk har disse endringene paralleller i de analytiske kategoriene *arbeidsbarndom*, *skolebarndom* og *barnehagebarndom* (jf. Korsvold, 2005) som vi anvender i analysene og diskusjonene av materialet. Utgangspunkt for studien er likevel i mindre grad de historiske endringene enn tilværelsen for deltakerne.

Temaene i intervjuguiden har bakgrunn i flere sentrale kriterier for det som ofte (av middelklassen) oppfattes som en god, moderne barndom, som lek, moro, venner, skole samt problematisering av minner fra barndommen (Cunningham, 2000, s. 27). Deltakerne ble spurt om å beskrive sine erfaringer fra lek i barndommen, blant annet hvilke leketøy og ting de hadde, hvor og med hvem de lekte, tid til lek, innholdet i leken og deres favorittleker og leketema. De ble også bedt om å reflektere over og vurdere sin egen lek og barns lek i dag. De to siste spørsmålene er fokus i denne artikkelen.

Retrospektive intervju har noen metodologiske utfordringer. Folk har en tendens til å minnes fortiden gjennom det de har lært og erfart i ettertid. Noen minner viskes ut og blir uklare (Sandberg og Vuorinen, 2008). Derfor kan det være enklere å huske konkrete hendelser enn tanker og følelser. Følgelig har vi for eksempel bedt deltakerne beskrive bestemte leker de holdt på med eller beskrive leketøy de hadde. En annen utfordring er romantisering

av fortiden gjennom fortrenging av negative hendelser, eller beskrivelser av hendelser som mer positive, logiske eller gjennomtenkte enn de var (Sandberg og Vuorinen, 2008). Vi har imidlertid ikke til hensikt å komme frem til hvordan ting faktisk var, men å få tak i beskrivelser av minner om lek i barndommen som deltakerne ønsker å dele.

Datagrunnlaget vårt er omfangsrikt, og vi anså det som hensiktsmessig å benytte tematisk analyse som kategoriseringsverktøy (Braun og Clarke, 2006). Denne fleksible måten å analysere data på ga oss mulighet til å finne frem til ulike mønstre og tematikker. Vi gjennomførte analysene av datamaterialet vårt med bakgrunn i Braun og Clarkes steg for tematisk analyse: bli kjent med datamaterialet, utføre innledende koding, lete etter tematikker, vurdere temaer, definere og navngi tema og skrive frem funn. Intervjuene ble transkribert og lest med tanke på å markere sentrale tema og sitater verdt å fremheve. Mye av arbeidet ble gjort individuelt før vi møttes for å analysere materialet sammen. Koder, kategoriseringer og tematikker er diskutert i flere runder.

Vi har hovedsakelig bygd på vår erfaring i vurderingen av hva som er viktig å kode, og vi har kodet det vi har ansett som relevant for studiens fokus (Saldaña, 2016). Vi har vært opptatt av en analyseprosess preget av å spekulere, undersøke, kategorisere, skape mønstre, reflektere, abstrahere og teoretisere. Arbeidet er gjort manuelt med fokus på substans, nyanser, kompleksitet og paradokser. Vi har undersøkt tema som har gått igjen hos flere deltakere, men har vært oppmerksomme på faren ved mønstrefiksering og våre tatt for gitte antakelser ved å legge disse åpent ut i det innledende analysearbeidet. Vi anser idiosynkrasi som mønstre i variasjoner, dvs. at det vanlige består av forskjeller. Materialet gjenspeiler slik sett at erfaringene innenfor de tre generasjonene er komplekse.

Fire hovedkategorier kunne identifiseres i intervjuguiden på forhånd: 1. Oppvekstmiljø, 2. Erfaringer fra lekemuligheter, 3. Leketøy og 4.

Innhold i leken. Spørsmålene vi stilte og svarene vi fikk, fungerte som et filter for materialet (Saldaña, 2016). I vår undersøkelse av tema for disse kategoriene var det viktig hva deltakerne både eksplisitt og implisitt ga uttrykk for. For eksempel hvordan deres minner om lek i barndommen ble normen de vurderte senere generasjoner og dagens barns lek ut fra.

Undersøkelsen er vurdert og godkjent av NSD. Deltakerne har gitt informert samtykke, og anonymisering er ivarettatt blant annet gjennom fiktive navn i denne artikkelen. Vi har vektlagt det forskningsetiske (jf. NESH) i det å behandle deltakerne respektfullt blant annet i gjengivelse av deres minner av lek i barndommen, samt i å være sensitive i samtaler om utfordrende sider ved barndommen.

Presentasjon av funn

Det er interessant at alle generasjonene i vår studie gir uttrykk for at de lekte mye, og vi ser at flere måter å leke på går igjen hos de yngre generasjonene, med visse variasjoner knyttet til kontekst for leken, tilgang til kommersielle leketøy, voksenorganiserte aktiviteter og den teknologiske utviklingen, særlig digitaliseringen. Presentasjonen av funn struktureres etter generasjonene, samt spesifiseringer av de to hovedfunnene knyttet til tematikkene: *Verdsetting av lek i egen barndom* og *Bekymring for barns lek i dag*. Lek i barndom kan ikke studeres isolert fra samfunnet de vokser opp i (Cunningham, 2000), og vi innleder presentasjonen av funn fra de ulike generasjonene med en kort beskrivelse av oppvekstmiljøet slik deltakerne selv angir den. De fleste minner er knyttet til perioden da deltakerne var fra 5–6 år frem til 12–13 år, med bakgrunn i at dette er tiden de husker noe fra og anser som del av barndommen sin. Deltakerne anså det ofte som utfordrende å aldersfeste minnene mer spesifikt.

Generasjon 70–80 år (1940–1950)

Generasjonen som ble født mellom 1940–1950 og som på intervjudispunktet var mel-

lom 70–80 år, vokste opp under krigen og i etterkrigsårene. Vi finner store variasjoner i minner fra barndommen som spenner fra det som kalles arbeidsbarndom til skolebarndom (Korsvold, 2005). De fleste forteller om en barndom der det var foreldrene som stod på, mens barna hadde mye tid til lek. Enkelte beskriver det som er kalt arbeidsbarndom, med lite tid til lek. De beskriver en gjenreisningstid med mye fattigdom som preget barndommen og dermed leken. Man hadde lite materielle goder som klær og leketøy, samt mat. Få hadde telefon, og strøm var i hovedsak til belysning.

«Da noen drukna ble det innskrenkninger på friheten»

Deltakerne trekker frem flere forhold når de forklarer betydningen av barndommen sin og hvorfor de verdsetter den. De beskriver uten unntak et oppvekstmiljø som var preget av lite trafikk, lite institusjonsliv og lite kontroll fra voksnes side. Samtidig beskriver Steinar (72) at det som var karakteristisk da han vokste opp, var at de erfarte voksne i yrkene sine. Når de lekte på kaia eller drev gatelangs, støtte de på folk som var i jobb og som hadde et halvt øye til dem, og som en gang iblant reddet dem fra å havne på sjøen eller bli påkjørt. Selv om det var lite planlagt overvåkning og kontroll, ble ikke barna overlatt helt til seg selv. Mange deltakere uttrykker at de satte pris på denne formen for frihet.

Når deltakerne beskriver hva de verdsetter fra egen barndom, forteller de fleste at de hadde god tid til lek. Mange hadde overraskende lite plikter hjemme i forhold til hva vi hadde forestilt oss. Deltakerne beskriver hovedsakelig en barndom preget av fri ferdsel, kjennetegnet både av frihet og trygghet. Mange fremhever at de var frie på den måten at de kunne dra hvor de ville og gjøre hva de ville, uten at de voksne kontrollerte dem. Tage (71) forteller:

Vi var ute og lekte uansett vær og vind. Vi var ganske ivrige nede på sjøisen om vinteren. Da var det gjerne

noen som drev på isflak litt for langt til havs og de voksne måtte ut og hente dem. Det var mye farlig som foregikk. Det var mange som holdt på å drukne, men som ble huket tak i, i siste liten.

Marie (70) forteller at da noen drukna der hun bodde, ble det innskrenkninger på friheten en periode før de var tilbake til slik det var før.

Flere aktiviteter deltakerne i vår studie forteller om, kjenner vi igjen fra tidligere norsk folkeminneforskning på barndom og skoleliv (Enerstvedt, 2004; 1976; Hodne, 1987), som blindebukk, tautrekking, hoppe bukk, sitte på ryggen og gjemsel. Andre leketema eller aktiviteter de nevner, er å leke mor, far og barn, at de drar på eventyr eller ekspedisjon, kjøre kjelke, leke med biler, lete etter skatter i fjæra, drømme seg bort, hoppe paradisi, spille kanonball, hoppe tau, tegne, ro i båt, lage båter, drive med «pøbel» eller rampestreker som å dra på eple- og plommeslang. Selv om hovedinntrykket vårt er at det meste av leken deltakerne beskriver, var uskyldig og del av minner som utgjorde det de beskriver som en god og ofte fantastisk barndom, nyanseres bildet. En av deltakerne forteller at de hadde en steinkrig som endte med dødsfall. Flere av deltakerne i denne aldersgruppen forteller om lek som endte med døden. Andre forteller at barn døde etter kollisjon med biler i forbindelse med aking eller sparkkjøring. I Trondheim forteller enkelte deltakere at de drev med «brojing», som innebar at de hang etter biler og lastebiler som trakk dem opp bakker på vinterstid. Dersom de som kjørte svingte brått, kunne barna falle av i en haug. Da hendte det at bein brakk eller barna ble skadet på andre vis. Børge (72) forteller om andre skyggesider: «Det var aldri at vi lekte sammen med jentene. Da tror jeg du ble mobbet. Det var fælt mye mobbing på den tiden». Flere forteller om episoder der de ekskluderte andre barn fra lek. Til tross for barndommens skyggesider er det deltakernes verdsetting av lek som står frem i materialet.

De fleste forteller at det fantes få leketøy i

barndommen. Enten var de ikke tilgjengelig eller man hadde ikke råd til å kjøpe dem. Børge (72) forteller: «Det går ikke an å sammenligne barndommen nå med det som var. Det er to helt forskjellige verdener. Dere kan ikke tenke dere heller. Når en vokste opp rett etter krigen hadde en ingenting». Mange fremhever at tilgang til materialer og verktøy, det å kunne lage og eksperimentere med ting, var viktig for leken. En av deltakerne forteller hvordan leken endret seg i takt med rive- og byggevirkosomhet i byen, som ga dem tilgang til avkapp som de kunne bygge hytter med eller lage seg våpen eller hva det måtte være fantasien tillot.

Mange fremhever fantasi som sentralt for leken, og fremhever at tross få leketøy beskrives ikke kjedsomhet som noen stor utfordring:

Jeg tenker at vi fant på veldig mye selv. Vi måtte ikke settes i gang for å finne på noe. Vi utforsket ting. Vi kjedet oss selvfølgelig av og til, men det var ikke noe sånn «åh, jeg har ikke noe å finne på». Vi bodde på landet og hadde skogen som vi kunne bruke. Når det var bær så var vi i skogen og plukket. Ellers hadde vi gården med jorder og bakker. Vi hadde ikke behov for noen som organiserte oss. Der tror jeg vi hadde en fordel. Vi gjorde det vi hadde lyst til (Ella, 70).

Unntaksvis forteller deltakere at de hadde mange oppgaver i hjemmet. De fleste understreker at de ikke opplevde oppgavene som plikt, det var bare sånn det var, og de lekte gjerne under arbeidet. Men det er også deltakere som minnes en barndom der arbeid og skolegang var hovedsaken. De var ikke interessert i å leke. De var med på sjøen og andøva (holdt båten stille på sjøen) fra de var 4–5 år og var slik sett tett på voksne i en form for sosialisering til yrkesliv (Geir 78). Likevel er det en barndom preget av mye lek som fremheves av de fleste deltakerne. Særlig trekker de frem utelek uten voksne. De var ikke mye inne – enten fordi det ikke var ikke plass eller fordi de likte seg ute: i gata, på kaia, i fjæra eller i skogen: «Vi hadde ikke tid til å spise. Når vi var i leken var det full fart» (Tage 71).

«De har for mye. Og så tror jeg de blir aktivisert for mye»

På mange måter beskriver deltakerne i denne generasjonen sin lek i kontrast til lek i dagens barndom. Ella (70) kommenterer at barn er flinke til å leke også i dag, men at de ofte må settes i gang slik hun har erfart fra jobb på skole og med barnebarn:

Det er for mye. De har for mye. Og så tror jeg de blir aktivisert for mye. Det ser jeg på jobben min (SFO). Når de kan velge å være med på aktiviteter eller frilek så er det kjempemange som velger frilek fordi etter skolen så skal de på den og så skal de på den aktiviteten. Alt er styrt. Det føler jeg at det er litt for mye av. Spesielt for de minste. Det er altfor lite av den frie leken.

Steinar (72) mener at barn trolig leker som han og andre gjorde også i dag, men at det er noen forskjeller, for eksempel at barn i dag har mange ting, mens de før måtte lage ting og leker selv av spiker og avkapp.

Flere av deltakerne er oppmerksomme på at de kan oppfattes som negative overfor den barndommen som er i dag og forherliger sin egen. Mange mener likevel noe går tapt med tiden, som kreativitet og fantasi, det å skape ting. Enkelte peker på at dette må betraktes i lys av samfunnsmessige endringer som sikkerhet knyttet til trafikkbilde, mer organiserte aktiviteter og en voldsom mengde med ting som de ikke får forhold til. Økningen i skjermtid er noe av det som vekker mest bekymring hos denne generasjonen. De fleste erkjenner at digitaliseringen i dagens samfunn har både fordele og ulemper, men er tydelige på at barn bør ha begrensninger i skjermtid fordi det kan begrense fantasien og kreativiteten. Andre er litt mer forståelsesfulle: «Jeg vet ikke hvordan det er med unger, men kanskje en del unger er litt for mye på data og sånne ting. Vi hadde sikkert sett mer på TV hvis vi hadde muligheten» (Marie 70). Tore (72) uttrykker bekymring for en oppvekst gjennom nettbrett: «Det er jo viktig med kunnskap og det finnes en raushet der som er fin, men det er noe med virkelig-

hetsforståelsen som endrer seg drastisk når du erfarer virkeligheten på nettbrett og ikke gjennom kroppen».

Are (78) verdsetter at han hadde masse tid til lek, og det mener han er utgangspunkt for hans evne til å improvisere i dag. Det var ikke andre ting som distrahererte. Det er stor avstand mellom Are som «ikke [har] tenkt på at jeg ikke fikk leke», og Geir (78) som sier at det alltid var noe som måtte gjøres, at lek ble ansett som bortkastet tid. Geir forteller imidlertid at de snek lek, ofte i verbal form, inn i arbeid når de så muligheter for det. Til tross for at disse deltakerne gir uttrykk for store forskjeller med tanke på geografiske, sosio-økonomiske og kulturelle forhold med ulike muligheter til lek, gir de sterkt uttrykk for verdsettelse av barndommen og leken de hadde. Selv om de ser nyanse ved dagens barndom og lek, er de først og fremst bekymret for at barn ikke får leke like mye og like fritt som de selv gjorde.

Generasjon 50–60 år (1960–1970)

Den andre generasjonen som deltok i studien, er født mellom 1960–1970 og var i 50–60-årene da vi snakket med dem. Deltakerne var vitne til en voldsom teknologisk utvikling med innlagt strøm, vannklosett, telefon og masseproduksjon av leketøy. De beskriver at radio og etter hvert TV påvirket leken. I hovedsak forteller de om en større sosial trygghet med bakgrunn i utvikling av velferdsstaten. Også her erfarer deltakerne både en arbeidsbarndom og en skolebarndom, men arbeidsbarndommen beskrives ikke like radikal som for noen av deltakerne i den eldste generasjonen. Barndommen beskrives som lite institusjonalisert, skoledagene er relativt korte og flere opplever at de har gode muligheter for å leke også på skolen, i friminuttene.

«Vi fant på så utrolig mye i den gata»

Denne generasjonen forteller i likhet med den eldste generasjonen om et oppvekstmiljø som de anser som verdifullt fordi det er preget av stor frihet og gode muligheter til lek. Lek beskrives som sentralt med tanke på opplevelse

av frihet og selvstendighet, men også som sosialisering til arbeidslivet. Deltakerne forteller at de observerte og hjalp til med det de voksne gjorde. Dette opplevdes meningsfullt og var ofte inspirasjon til videre lek, slik Randi (54) forklarer:

Jeg hjalp mye til hjemme, etter hvert ble det mer fjøsarbeid og som ungdom kjørte jeg traktor. Så det var en del av oppveksten og tok en del tid. Hvis jeg tenker på det i dag, så opplever jeg ikke at det tok fra meg tid til andre ting. Vi hadde en del plikter vi måtte gjøre, men forstod at alle måtte ta ansvar. Vi syntes det var stas å få være med å hjelpe.

Dette følges også opp av Hanna, som forteller at hun hjalp til en god del hjemme, men er usikker på hva hun ble pålagt og hva hun gjorde fordi hun så at det var nødvendig: «Jeg følte ikke [oppgavene] tok fra meg tid til lek, men ble en del av leken. Når jeg vasket opp kunne jeg utforske med vann, skum og hanske» (Hanna 56).

Som de fleste av deltakerne forteller Anne (56) at hun «synes det var fantastisk å vokse opp i den gaten jeg bodde. Der var det fullt av unger på min egen alder som gikk på mitt trinn og i samme alder som broren min. Vi fant på så utrolig mye i den gata». Vi kjenner igjen flere lekeaktiviteter fra forrige generasjon hos deltakerne i alderen 50–60. De forteller at de holdt på mye med ulike gateleker, ball, hoppestrikk, paradiset og tau. De lekte i hagene til hverandre og visste akkurat hvor langt de hadde lov å gå. De lekte gjemsel og titten på hjørnet. På høsten var det epleslang.

(...) det var vi ungene som «rula» i gata. Det var sjeldent foreldre i nærheten og det var lite trafikk. Jeg bodde på toppen av en bakke og vi brukte gata til å ake i og gjorde alt mulig rart. Det var en livlig og aktiv barndom med masse leking. Det ga så mye glede og vennskap og er artig å tenke tilbake på (Anne, 56).

Noen uttrykker opplevelsen av frihet i barndommen på denne måten: «Jeg tenker at jeg

hadde en typisk 70-tallsoppvekst som bærer preg av den foreldregenerasjonen vi hadde. Det var ikke forventet at vi skulle jobbe eller spe på familieinntekten på noen måte» (Jon 56). Mange av deltakerne fremhever bevegelsesfriheten de hadde. For eksempel forteller Roald (56):

Vi lekte mye både på stranda og i fjæra og sprang over haugene og lekte med det meste. Vi var så heldige at vi hadde ei fjæra der det kom rekende mye rart som vi kunne leke med. Trebiter vi kunne bygge hytte med. Vi spikket oss gevær og pil og buer. Vi fant tomme hårspraybokser som vi kastet på bål.

Selv om deltakerne i denne aldersgruppen forteller om farlig lek og rampestreker, er det ingen som forteller at barn døde i lek. Det kunne likevel være ganske tøffe tak. En av deltakerne forteller at hun ble mobbet fordi familien hennes tilhørte en menighet: «Jeg ble løfta opp etter håret en gang av noen ungdommer som kalte meg betelist og betel-jenta. Det var mange tøffe episoder (...), men for Hanna (56) fremstår de negative minnene knyttet til slike episoder sveket av minnene om de gode venninnene hun hadde. Dette er typisk for de fleste deltakerne når de forteller om lek i barndommen: det positive overskygger negative hendelser.

«Det som skremmer meg mest er at jeg føler de går glipp av mye annet viktig»

Også denne generasjonen uttrykker bekymringer for den barndommen dagens barn er en del av, men er også tydelig på at forhold de er skeptiske til, ikke er entydig negativt:

Jeg tenker at jeg var barn lenger enn barn i dag. Vi hadde ikke tilgang til verden utenfor, vi kjente ikke så mye til annet enn det samfunnet vi levde i og det preget nok vår barndom på en annen måte enn dagens barn. I dag er alt så tilgjengelig, det trenger ikke å være negativt, men det preget vår barndom at vi ikke hadde kjennskap til så mye utenfor det livet vi levde. Vår barndom var mer ubeskyttet, vi fikk lov til mye, det var ikke så mange voksne til stede rundt oss (Jon 56).

Mange av deltakerne uttrykker sterk bekymring for at barn i dag reguleres for mye, særlig i leken, at tiden til den frie leken er mer innskrenket fra da de vokste opp:

Jeg har barnebarn som går i barnehage nå. Og forskjellen fra da mine barn vokste opp og nå når jeg ser barnebarna, er at leken digitaliseres. Jeg sier ikke det er feil, men tenker at den taktile leken må ikke bli borte. Da tenker jeg løpe, være i fjæra, plukke steiner og skjell. Barna må få anledning til å være nært naturen. Både for det motoriske, men ikke minst for det følelsesmessige. Det å få kjenne seg fri og ikke overvåket (Hanna, 56).

En særlig bekymring handler også hos denne generasjonen om tiden barna bruker foran skjerm på bekostning av lek som kunne stimulert kreativitet og fantasi. Flere peker på at barn trenger digital kompetanse i fremtiden, men at det er et viktig foreldreansvar å begrense tidsbruken:

Jeg tenker at det er skremmende mye skjermtid for mange barn i dag. Det som skremmer meg mest, er at jeg føler de går glipp av mye annet viktig. Mine barn sier også ofte at de kjeder seg. Jeg kan ikke huske at vi kjedet oss noen ganger. Det er mulig vi gjorde det og at jeg kanskje har et litt glorifisert bilde av min egen barndom. Men jeg tror ikke vi kjedet oss veldig mye, og hvis vi kjedet oss så måtte vi bare finne på noe. Hvis barn kjeder seg i dag så er hjelpemidlet bare tastetrykk unna (Konrad, 52).

Deltakerne i denne generasjonen beskriver en barndom som er mer homogen og mindre preget av de store forskjellene som gjaldt for den eldste generasjonen. Med få unntak beskrives en barndom i hovedsak preget av lek og skolegang. Den samme bekymringen for dagens barn kommer klart frem.

Generasjon 20–30 år (1990–2000)

Deltakerne som ble født på 1990–2000-tallet (20–30-åringene) beskriver lite som vitner om arbeidsbarndom. Barnehage- og skolebarn-

dom dominerer. Deltakerne forteller om en barndom som er institusjonalisert, men de fremhever leken på fritiden. Denne generasjonen beskriver et voldsomt oppsving når det gjelder den digitale utviklingen. Velferdsstaten gir en markant trygghet, og deltakerne gir uttrykk for få bekymringer i barndommen.

«Vi kunne bare gå hjemmefra og leve oss inn i leken og være i skogen i flere timer»

I denne generasjonen omtaler deltakerne seg selv oftere i relasjon til andre jevnaldrende barn enn de foregående generasjonene, og de gir uttrykk for at samvær med andre barn var noe de særlig verdsatte når det gjaldt lek i egen barndom. De forteller i liten grad om plikter i hjemmet som berørte deres lekemuligheter: «Vi ble en veldig sammensveiset gjeng og vi lekte veldig lenge sammen helt fram til ungdomsskolen. Vi var så dypt inne i fantasi-verden og vi kunne holde på hele dagen hvis vi fikk lov til det» (Andreas 29). Flere forteller at foreldrene skjermet leken og tilrettela for at jevnaldrende kunne leke sammen.

I likhet med de to foregående generasjonene fremhever deltakerne i denne generasjonen den store friheten de hadde til å leke. Når Tone (27) blir spurt om favorittminner fra barndommens lek, forteller hun: «Når jeg tenker tilbake på det må det være alle timene vi brukte i skogen. At vi bare kunne gå hjemmefra og leve oss inn i leken og være i skogen i flere timer. Uten at det ble leteaksjon etter oss, at verden var sånn». Også denne generasjonens deltakere forteller om mye lek ute.

Flere i denne generasjonen har erfaringer fra leken i sin barndom som full av glede, fantasi, trygghet og vennskap. Når vi spør Kine (22) hva hun tenker om sin barndom i dag, sier hun:

(...) det jeg har lært i jobben min er at lek er ekstremt viktig for barn (...) iallfall det å leke sammen (...) Jeg satt ikke kun på rommet mitt og lekte. Jeg var mye med vennene mine. Spesielt for den sosiale utviklingen, og ikke minst fantasien har det vært bra. Fantasien min kommer mye fra da jeg var barn, vil jeg tro. Den

kreative siden min også. Jeg fant på mange historier. Jeg ser det som en veldig viktig del av utviklingen. Jeg husker veldig godt de gode tingene.

Kine gir uttrykk for sin verdsetting av leken i sin barndom når hun sier: «Jeg skulle gjort mye for å få en dag til der jeg bare kan sitte bekymringsløst på rommet og leke med dukkene mine. Det hadde vært fint. Bare én dag».

Deltakerne i denne generasjonen beskriver også leker som vi kan kjenne igjen fra de andre generasjonene. De leker også gjemsel, kongen på haugen, klappeleker, butikk, hopper paradiset og slengtau. Mange beskriver lek i skogen, på lekeplassene, på skoleveien og klatring i trær. Siri forteller: «På skolen husker jeg godt *Kongen på haugen*. Brøytebilen lagde en stor haug midt i skolegården og der foregikk det. Helt til noen ble skadet. De største lekte med de minste og omvendt. Det kunne bli litt voldsom lek». Selv om graden av voldsomhet er nedtonet fra den eldste generasjonen, var ikke barndommen bare enkel for denne generasjonen heller. At generasjonens deltakere synes å være opptatt av vennskap, betyr ikke nødvendigvis at alt går smertefritt: «Jeg og en av venninnene mine ønsket å være sammen, og vi ønsket ikke å ha med den tredje. Så det handlet om å finne en måte å få den tredje ut. Det var egentlig litt utestenging for å være ekkel også» (Mari 23).

Noen av leketøyene- og tingene hos deltakere i denne generasjonen kan vi kjenne igjen i beskrivelser fra de eldre generasjonene, slik som klinkekuler, hoppetau, ulike brettspill, glansbilder, ski, sykler, biler og dukker. Mens den eldste generasjonen lagde sine egne leker, har den yngre generasjonen tilgang til et mangfold av kjøpeleker. Siri (26) utdyper: «Vi trillet mye tur med dukkene og når jeg nå ser hva jeg har av utstyr til den, så er det mye. Jeg har akebrett, sykkelsete og bilsete, så dukka var med på mye». Typisk for denne generasjonen er også at de knytter flere av sine lekeminne til inspirasjon fra TV og dataspill. Deltakerne forteller at når de brukte tid på spill, var de ofte fysisk sammen med andre barn. Ikke alle barn

hadde de samme spillene, så de gikk ofte på besøk til hverandre. Flere beskriver at de spilte ulike Mario-spill, Josefine, Zelda, Nintendo 94, Gameboy, PlayStation, m.fl. «På slutten av barneskolen og begynnelsen på ungdomsskolen brukte vi mye tid på å se på ulike serier etter skolen. Da begynte vi også å spille ulike dataspill, MSN og snakke sammen på nett, men det var jo den gang man måtte ringe internett» (Trude 24).

«Det er trist at det har blitt sånn som det har blitt. At ungene sitter med Ipad»

I likhet med mange av 70–80- og 50–60-åringene var også 20–30-åringene bekymret for dagens barn. Iris (26) forteller at hun

tenker at det er trist at det har blitt sånn som det har blitt. At ungene sitter med Ipad. Jeg føler at det er ikke det samme lenger. Jeg følte at barndommen min var så fri. Jeg kunne gjøre det jeg ville. Jeg hadde så mye rom til leken. Vi hadde så mye mer fantasi og kreativitet fordi vi kunne utfolde oss sånn som vi ville. Vi var mye ute. Det var ikke sånn at vi satt inne og så på tv hele tiden (...) På skolen var det mye lek (...). Nå føler jeg mest at ungene sitter på nettbrettet og spiller, at det er det de er opptatt av. Det synes jeg er trist for jeg tenker at for min datter som kommer nå: Hun får ikke oppleve den barndommen som jeg fikk oppleve.

Iris sier hun synes det er synd at det er blitt slik fordi hun selv følte at hennes barndom bestod av «masse lek og glede. Det er godt å tenke tilbake på barndommen fordi vi gjorde så mye artig». Noen ser at det samtidig kan være en fare for å romantisere sin egen barndom:

Når det kommer til dagens barn tenker jeg at det ofte er slik at man tenker ens egen barndom var så mye bedre. Men jeg synes jo dagens barne-tv ser helt idiotisk ut. Jeg synes det er ganske strengt i dag. Alt skal være så pedagogisk riktig, for eksempel på TV. Og så er det farlig å klatre i trær (...). Ikke lov å kaste snøball, jeg skjønner det kan skje uhell, men det kan det med alt. Det blir for dumt å forby alt fordi det kan skje et uhell. Vi kastet snøball og en fikk den i fjeset og begynte å

gråte, men han døde jo ikke. Hvis man skal behandle barna som porselensdukker, så lærer man ingenting (Helene, 25).

Også i denne aldersgruppen er deltakerne våre ambivalente i forhold til hvordan digitaliseringen påvirker barn i dag. Einar (28) knytter dette spesielt til bekymring for barns aktivitetsnivå:

Jeg tror det er viktig at man senker pulsen litt rundt lek. Generelt er det jo dette med spillverdenen. Det har jo kommet for å bli. Det er så populært. Det er også en stimuli for kreativitet og fantasi. I hvert fall de nye spillene som kommer nå. Sims og de byggeprosjektene. Jeg tror ikke det er så skadelig som mange skal ha det til. Jeg tror at i framtiden så vil unger som har vært gode i sånn her type spill gjøre det veldig godt fordi de har en teknologisk oppvekst. Det må være aktivitet også. Jeg er veldig for at barn skal røre seg.

Flere av deltakerne mener at det blir «for dumt» at barn ikke skal få lov til å bruke data- og tv-spill. De argumenterer med at «det er kommet for å bli» og at barn i dag kommer til å ha nytte av det når de blir eldre.

Selv om deltakerne i denne generasjonen er del av det problemet slik de to eldre generasjonene vurderer det, med økende regulering av barndom og digitalisering med økt skjermtid, nyanserer de dette selv. De beskriver i likhet med de foregående generasjonene en barndom i hovedsak preget av lek og skolegang. I tillegg nevnes barnehagelivet, men få minner knytter seg til det. De har selv den samme bekymring for leken blant dagens barn.

Oppsummering: «Det er godt å tenke tilbake på barndommen fordi vi gjorde så mye artig»

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan deltakerne vurderer sin egen lek i barndommen og lek i dagens barndom. Vi har funnet at de fleste deltakerne fra generasjonene i vår studie beskriver en *verdsetting av lek i egen barndom*. Også de som påpeker at de egentlig ikke lekte mye, satte stor pris på det de klarte

å snike inn av lek i barndommen. Selv om de ulike generasjonene i undersøkelsen i hovedsak kan knyttes opp mot en av de analytiske kategoriene arbeidsbarndom, skolebarndom og barnehagebarndom, er mange av minnene om lek i barndommen likevel relativt likt beskrevet hos deltakerne på tvers av generasjonene.

Det som er interessant, er at nesten alle deltakerne i de tre generasjonene gir uttrykk for at de lekte mye. Vi ser at flere måter å leke på går igjen hos de yngre generasjonene, med visse variasjoner knyttet til kontekst for leken, tilgang til kommersielle leketøy, voksenorganiserte aktiviteter og den teknologiske utviklingen, særlig digitaliseringen. Også 20–30-åringene peker på at de var mye ute og lekte, selv om vi får inntrykk av at den eldre generasjonen anser det som typisk for seg. Det at alle generasjonene fremhever at de hadde gode muligheter til lek, og at leken ikke ser ut til å forsvinne med yngre generasjoner, er i tråd med Enerstvedts (2004) tidligere funn. Dette kan tolkes som uttrykk for et humanistisk syn på barn som fikk stadig bedre fotfeste utover 1900-tallet. Barndommen skulle i hovedsak innebære lek og skolegang i tråd med Ellen Keys forestilling om *Barnets århundre*. Mange deltakeres beskrivelser av barndom er nært knyttet til den moderne forestillingen om barndom som en tid som er fri, der barn kan leke (Cunningham, 2000; Heywood, 2005). Slik tegner det seg et grovkornet mønster av en barndom preget av lek. En grundigere analyse viser at erfaringene som deltakerne beskriver innenfor de tre generasjonene er komplekse og tvetydige, og at erfaringene blant deltakerne ofte fremstår som preget av forskjeller og nyanser.

Det har til alle tider eksistert store forskjeller i hvor mye barn fikk leke, og det er vanskelig å si noe entydig om dette. Kilder viser at noen barn ga uttrykk for at det aldri fantes tid til å leke. Andre mente de fikk mye tid til å leke (Cunningham, 2000). Dette er også noe vi ser hos våre deltakere. Selv om våre analyser viser at flere av de som betegner seg som arbeider-

klassebarn blant de eldste deltakerne, minnes at de hjalp til lite i hjemmet, er det særlig her vi finner nyanser med beskrivelser av arbeidsbarndom. For noen handlet det om til dels hardt fysisk arbeid som å ro, høste og bære, og de kjente på et sterkt ansvar for å bidra til å forsørge familien. Barndommen var med andre ord ikke en bekymringsløs uskyld for alle. Det kommer også frem blant den yngste generasjonen deltakere, men da i form av bekymring knyttet til det å ha venner.

I hovedsak slår det oss at mye er beskrevet likt i minner fra barndommen, som nok tid til lek, positive minner fra lek i egen barndom, fantasi, venner og frihet, en generell verdsettelse av lek i barndommen. Likevel påpeker flere av deltakerne store forskjeller knyttet til geografiske, kulturelle og sosio-økonomiske forhold. Særlig den eldre generasjonen fremviser en sterk oppmerksomhet knyttet til dette. Forskjellene forbindes først og fremst med den teknologiske utviklingen, som førte til mindre behov for å hjelpe til hjemme, mer tid til skole og lek, flere leketøy, mediebruk og digitalisering. Det er åpenbart at barndom endrer seg, men at samtidens barn ikke nødvendigvis oppfatter det som eldre generasjoner fremhever med skepsis, som noe negativt. En kjent utfordring når det gjelder å vurdere yngre generasjoners barndom er at vi nettopp påvirkes av myter om barndom og lek, og det kan være utfordrende å kjenne igjen andre barndommer enn vår egen (Heywood, 2005).

Vi fant også at deltakerne delte en *bekymring for barns lek i dag*. Deltakere i alle generasjonene vi undersøkte, forteller om en oppfatning som tilsier at de kunne være «barn lenger før». Selv om mange av deltakerne gir uttrykk for forestillingen om at dagens barn har dårlige lekevilkår, ser mange også at de får leke, og at det skjer på andre måter og innenfor andre rammer, for eksempel at leken digitaliseres. De eldste deltakerne antyder at det er mye regulering av barns lek i dag, noe som kan henge sammen med institusjonaliseringen, men det pekes også på foreldres ansvar utenfor det

institusjonelle livet. Den yngste generasjonen hadde i tillegg til å gå på skole et utstrakt barnhageliv. I likhet med den eldre generasjon forteller den yngre generasjonen om stor frihet til å leke. Selv om vi kan kjenne igjen trangen til farlig lek og øyeblikke blant den yngre generasjonen, er det en rekke endringer som gjør det for eksempel utenkelig at deltakerne i den yngre generasjonen «brojet». Vi har i minne Siri som forteller at de lekte *Kongen på haugen*. Denne leken ble forbudt på flere skoler i Norge fra rundt 2010-tallet, med flere medieoppslag og protester fra barna. Vi kjenner til barnehager i Norge der det ikke er lov å klatre i trær. Det er ikke merkelig at mange av de eldste i studien vår oppfatter at mye verdifullt går til grunne, og at de stiller den store friheten de hadde i egen barndom, opp mot begrensninger dagens barn møter (Cunningham, 2000). Men også den yngre generasjonen har betenkeligheter med sterk voksenstyring av leken. Våre funn viser at de eldre også ser at det finnes muligheter for dagens barn. Barn vinner kanskje noe også. Det er ikke ofte vi hører om barn som dør av å leke i nyere tid. Sikkerhet og trygghet for barn står i fokus på en helt annen måte enn før (Nordbakke, 2018).

Den eldre generasjonen uttrykker sterk bekymring for den oppvoksende generasjonen, blant annet med tanke på fantasi, og for mye voksenstyrte aktiviteter, digitalisering og kommersialisering. Samtidig har de et nyansert blick på dette. Den yngre generasjonen er med på å nyansere bildet av erfaring av lek i barndommen ytterligere når de reflekterer over dagens barndom:

Det kan jo være at de tenker det samme som meg om barndommen sin også. At de tenker at de er veldig fornøyd med barndommen sin og har hatt masse lek. De kan jo tenke sånn. Men det er jo rart for meg som har vokst opp i en helt annen tid. Det er mye som har forandret seg siden jeg var liten og fram til nå (Iris, 26).

Også den yngre generasjonen peker på hva barn kan vinne med lek i barndommen i dag, som for eksempel digital kompetanse for fremtiden. Det er interessant at Kine (22) nevner det hun har lært om leken og at den er «ekstremt viktig for barnet». Dette er i tråd med det kunnskapsmessige fokuset på lekens betydning for barn vi kan spore i samfunnet generelt og i utdanningssammenheng. Lek i barndom kan forstås som en funksjon av voksnes forventninger (Heywood, 2005). Vi ser på en side en utbredt bekymring for dagens barn for det deltakerne angir som «den frie leken». På samme tid kan vi på bakgrunn av vår kjennskap til dagens barndom med mange voksenorganiserte aktiviteter (Nordbakke, 2018) undre oss over hvorvidt barnehage- og skolebarndommen med sterk vektlegging av kunnskap og læring, kan tolkes som den nye arbeidsbarndommen.

Samlet sett viser vår studie at deltakerne i de ulike generasjonene har et nyansert bilde av forholdet mellom ulike generasjoners (minner om) lek i barndommen og dagens lek: «Jeg synes på en måte det er mye av det samme, da (...) Ting har jo utviklet seg litt (...)» (Kine 22). Deltakerne erkjenner sin bekymring for barns lek i dag knyttet til økt regulering og digitalisering, men de er i stand til å se at det også kan skape flere lekemuligheter for barn. Flere gir uttrykk for at leken ikke nødvendigvis er dårligere i dag, men annerledes. På samme tid ønsker de for barn i dag at de også skal erfare det de selv verdsatte i sin barndom, som å lage ting, finne på ting selv, bruke fantasi og kjenne leken på kroppen. Mange sier at de nok kan ha romantisert sin egen lek når de vurderer lek i dagens barndom. Som nevnt har ikke vår hensikt vært å komme frem til hvordan ting faktisk var, men å få tak i beskrivelser av minner om lek i barndommen. Med tanke på videre forskning er det viktig å få tak i nedenfraperspektivet der barn selv forteller om sine liv og leken (Thuen i Cunningham, 2000). Funnene våre underbygger den barndomshistoriske innsikten som handler om at barndommen endrer seg, og at vi ikke alltid kan kjenne andres

barndom på vår egen (jf. Aries, 1962). De indikerer også at frykten for at barndommen (jf. Postman, 1982) og leken forsvinner, ofte anses å være en ubegrunnet allmenn oppfatning.

Takk

Takk til alle som deltok i undersøkelsen vår og til Institutt for lærerutdanning, NTNU for økonomisk støtte til gjennomføring av prosjektet.

Referanser

- Ariès, P. (1962) *Centuries of Childhood*. New York: Alfred A. Knopf.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a
- Cunningham, H. (2000) *Barn og barndom*. Oslo: adNotam.
- Enerstvedt, Å. (2004) *Vil du vite hvordan ... barn lekte i gamle dager?* Valdres: Eide forlag.
- Enerstvedt, Å. (1976) *Kongen over gata: Oslobarns lek i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heywood, C. (2005) *Barndomshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Hodne, Ø. (1987) *Skolen i gamle dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2005) *For alle barn. Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Mayall, B. (2020) Generation as a social variable, *Children's Geographies*, 18(2), s. 144–147. DOI: 10.1080/14733285.2020.1716184
- Nordbakke, S. (2018) Children's out-of-home leisure activities: Changes during the last decade in Norway, *Children's Geographies*, 17 (3), 347–360. DOI: 10.1080/14733285.2018.1510114
- Opie, I. og Opie, P. (1970) *Children's Games in Street and Playground*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Opie, I. og Opie, P. (2001 [1959]) *The Lore and Language of Schoolchildren*. New York: New York Review of Books.
- Postman, N. (1982) *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.

Sandberg, A. og Vuorinen, T. (2008) Dimensions of childhood play and toys, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), s. 135–146.

Saldaña, J. (2016) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publishing.

Ugaste, A. (2017) The Experience of Childhood Play of Various Different Generations, *27th ICCP World Play Conference*. Vilnius 16. juni 2017.

Forfatterpresentasjon

Gunilla Eide Isaksen er høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning ved Høgskolen i Volda (HVO). Isaksen er engasjert i tema som omhandler pedagogens møte med mangfoldet av barn og foreldre, lekens vilkår i barnehage og skole, samt barns oppvekstbetingelser og sosial ulikhet. Hun er særlig opptatt av å få frem barns og foreldres perspektiver. E-post: gunilla.eide.isaksen@hivolda.no

Ragnhild Norderhus er universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har tilhørighet til forskningsgruppen «Barn og unges livskvalitet i skole og oppvekst» (BULKIS). Norderhus er spesielt opptatt av barn og unges oppvekstsvilkår, herunder lek, inkludering, mangfold, friminutt og mobbing. E-post: ragnhild.norderhus@ntnu.no

Maria Øksnes, ph.d. er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har tilhørighet til forskningsgruppen «Barn og unges livskvalitet i skole og oppvekst» (BULKIS). Hennes forskning har dreid seg om-kring lek, fritid, barndom og ungdom. E-post: maria.oksnes@ntnu.no

Barn 39 (1)

Men... I er jo venner i virkeligheden! Sammenstød mellem evidensbaserede anvisninger på socialt samvær og børns sociale liv i børnehaven

Anne Mette Buus

Sammendrag

Med metodisk og teoretisk inspiration fra etnografisk daginstitutionsforskning belyser denne artikel, hvordan politiske og forvaltningsmæssige ambitioner om at effektivisere pædagogisk praksis ved hjælp af evidensbaserede metoder konkret former sig og virker i et daginstitutionelt hverdagsliv. I artiklen undersøges børns sociale relationer som en målsætning for en evidensbaseret indsats, som en del af børns sociale liv og som omdrejningspunkt for sammenstød mellem evidensbaserede anvisninger og situerede handlinger. Artiklen konkluderer, at metodens entydige og kausale anvisninger for socialt samvær ikke er compatible med de sociale samværsregler, der udspiller sig i børns fleksible og situerede samvær. Konsekvensen af denne diskrepans er en accelererende kompleksitet, som øger afstanden mellem pædagogisk personale og børn. Endvidere diskuterer artiklen, hvordan kompleksitet er et grundvilkår ved pædagogisk praksis, men træder frem med en styrke, som er ny i forbindelse med en evidensbaseret metode. Ligeledes er det nyt, at daginstitutionspædagogikkens virkninger afkobles kritik og tvivl.

Nøgleord: Evidensbaserede metoder, De Utrolige År, daginstitution

But... in reality, you are friends, right! Collisions between evidence-based instructions on social interactions and the social life of children in day-care centres

Abstract

With methodological and theoretical inspiration from ethnographic research on day-care centres, this article sheds light on how political and administrative ambitions of making the pedagogical practice effective, by the means of evidence-based methods, are shaped and operate in the everyday life of a day-care centre. This article examines the social relations of children as the objective for an evidence-based action, as a part of the social life of children, and as a pivotal point for collisions between evidence-based instructions and situated actions. The article concludes that the unambiguous instructions for social interactions, which the method suggests, are not compatible with the rules of social interaction playing out in the adaptable and situated interactions between children. The consequence of this discrepancy is an accelerating complexity, which increases the distance between the pedagogical staff and the children. Furthermore, the article discusses how complexity might be a basic condition of pedagogical practice, but emerges with a strength that is

new in connection with an evidence-based method. Likewise, it is new that the effects of day-care pedagogy are disconnected from critical reflection and doubt.

Keywords: Evidence-based methods, The Incredible Years, day-care centres.

Indledning

Pædagogen CONNY holder en kurv frem og lader langsomt hovedet af en tøjhund stikke op. Hun bevæger hunden, så den kigger rundt på den kreds af børn, der sidder omkring hende.

CONNY laver stemmen om og siger højt: Hvor har jeg sovet godt. Og hvor er jeg glad for at se jer.

CONNY med almindelig stemme til hunden: Hej Sofus, var du lige der? (...)

CONNY med hundens stemme: Vi trænger til at rose hinanden i dag, og jeg vil begynde. Magnus, jeg synes, du var god til at have stille fingre. Hun rækker hunden til drengen ved sin side, som hun netop har rost.

Magnus: Jeg synes, at Mette var god til at gå stille op ad trappen. Han rækker hunden til Mette, som sidder ved siden af ham.

Mette: Ulrik, jeg synes, du er god til at cykle på legepladsen. Hun rækker hunden til Ulrik ved siden af, der siger: Niels, jeg synes, du er god til at lege med drenge. Ulrik rækker hunden til Niels: Jeg synes, du er god til at lege med Rasmus. Niels smiler stort og kigger over på Rasmus, der sidder overfor i kredsen. Rasmus smiler tilbage til Niels og spærre øjnene helt op. Niels griner. Magnus, der sidder tre pladser væk, sætter sig op på knæene og læner sig ivrigt frem: Rasmus! Du må komme med mig hjem og se Disney Sjøv.

Thea ryster på hovedet og siger højt: Neej, Magnus.

Amalie: Ej, altså Magnus.

Niels sender tøjhunden videre, og de næste børn i kredsen fortsætter: Jeg synes, du er god til at cykle. Jeg synes, du er god til at gå stille. Tempoet er højt og systematisk. Hunden kommer hurtigt hele vejen rundt til CONNY.

Rasmus, Magnus og de andre børn deltager i en børnehavesamling, hvis organisering er anvist af den evidensbaserede metode "De Utrolige År" (DUÅ). Metoden er købt af et ame-

rikansk firma af den kommune, børnehaven ligger i, som har pålagt alle ansatte i kommunens daginstitutioner at arbejde med DUÅ. Samlingen er et eksempel på, hvordan evidensbaserede metoder vinder indpas i danske daginstitutioner og får betydning for, hvordan børn og pædagoger mødes.

I eksemplet møder vi børns sociale relationer som omdrejningspunkt for en evidensbaseret indsats rettet mod at udvikle børns sociale kompetencer og som en væsentlig oplevelse og erfaring for børnehavebørn. Vi ser, hvordan det at agere socialt kompetent er at kunne tilpasse sig aktivitetens systematiske organisering, og hvordan tre børns iver for at udtrykke, hvor vigtige de er for hinanden, støder sammen med DUÅ-manualens script. Denne artikel har fokus på sådanne sammenstød i møder mellem en evidensbaseret metodes standardiserede anvisninger på sociale samhandlinger og børns situerede sociale liv i børnehaven. Således undersøges følgende spørgsmål: Hvilke logikker kendetegner henholdsvis de sociale samværsregler, der anvises med en evidensbaseret metode, og de sociale samværsregler, der gælder i børns indbyrdes samvær i daginstitutioner? Hvilke konsekvenser får det for relationer mellem daginstitutionens børn og ansatte, når evidensbaserede anvisninger og hverdagslivets sociale logikker støder sammen? Artiklen tilbyder herigennem et bidrag til diskussioner af, hvordan evidensbaserede metoder og lignede former for styring af daginstitutionsområdet får betydning for børns daginstitutionsliv.

Artiklen er struktureret således, at jeg først introducerer til arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner og til DUÅ. Herefter redegør jeg for de metodiske og teoretiske in-

spirationer og dispositioner, artiklens analyser hviler på. Dernæst følger empiriske analyser med fokus på børns sociale relationer i daginstitutionen – først som en målsætning for en evidensbaseret indsats, herefter som en situationet praksis og endelig som omdrejningspunkt for en række sammenstød i mødet mellem standardiserede anvisninger og situerede handlinger. Artiklen afsluttes med en konklusion og perspektivering, som relaterer dens empiriske analyser til mere generelle spørgsmål om forholdet mellem styring og pædagogik.

Arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner

Daginstitutionsområdet har de seneste år oplevet en intensiveret politisk bevågenhed. Transnationalt, nationalt og kommunalt er institutioner for børn i 0–6-årsalderen omdrejningspunkt for en række reformer og initiativer, som har til hensigt at styrke kvaliteten af den pædagogiske praksis (Biesta, 2010; Ball, 2012; Krejsler, 2013). Argumenterne for at udvikle daginstitutionsområdet handler både om at understøtte børns læring med sigte på efterfølgende uddannelses- og erhvervsmæssig succes og om at bruge daginstitutionsområdet som en robusthedsopbyggende foranstaltning, der kan forebygge mistrivsel og skabe større lighed (Krejsler, 2013; Togsverd, 2015). Sideløbende med en politisk interesse for dagtilbudsområdet som en leverandør i forhold til en række brede samfundsmæssige målsætninger er måden, hvorpå samfundets institutioner forvaltes, forandret. Centralt i disse forandringer er et økonomisk rationale om at effektivisere offentlige opgaver og sænke de offentlige udgifter. Udgifter til daginstitutioner anskues som en investering og kan derfor legitimeres i kraft af, at de kan betale sig (Hjort, 2012). Institutioner skal derfor kunne fremlægge et ansvarligt økonomisk, men også fagligt regnskab, der viser, hvordan de bidrager til samfundsmæssige målsætninger (Togsverd, 2015). Et regnskab, som kan genkendes og

accepteres uden for det pædagogiske område, hvilket forudsætter, at pædagogikkens indhold og virkemidler formuleres på måder og henviser til viden, der har legitimitet inden for de her skitserede politiske og økonomiske rationaler. Denne udvikling har både afstedkommet en efterspørgsel på viden, der udpeger bestemte tilgange som de mest effektive, og givet mulighed for, at en række private og offentlige aktører kan byde ind med specifikke metoder, der lover at gøre netop dette.

I Danmark har Socialstyrelsen under Socialministeriet været fortalere for at hente evidensbaserede metoder fra udlandet i mangel på danske undersøgelser, der udpeger effekten af specifikke tilgange på det pædagogiske område. En sådan praksis har i udpræget grad kendetegnet arbejdet med metoder på daginstitutionsområdet, hvor en række kommuner med økonomisk støtte fra staten har købt adgang til metoder betegnet som evidensbaserede i udlandet (Buus og Rasmussen, 2015). Evidensbegrebet henviser her til et rationalt om, at videnskabelig viden om effekt kan udpege kausale årsagsvirkningsforhold mellem en specifik indsats og et bestemt udbytte (Dahler-Larsen, 2015). Lignende rationaler udtrykkes også af offentlige styrelser på det pædagogiske område i Danmark med betegnelser som evidensinformerede eller dokumenterbare metoder. I artiklen anvender jeg begrebet evidensbaseret, da dette anvendes af udbyderne af DUÅ. Endvidere tydeliggør dette begreb den forestilling om kontekstafhængig viden og kausale sammenhænge, som har været afgørende for metodernes indtog i forlængelse af de politiske og styringsmæssige rationaler, som er beskrevet ovenfor.

Daginstitutionsforskeren Christian Aabro har undersøgt de mest anvendte metoder i danske daginstitutioner og peger på, hvordan metoderne deler følgende karakteristika: De bygger på et eklektisk teorigrundlag, de er oversat fra ét anvendelsesområde til et andet og fra en anden national kontekst til en dansk, evidensbegrebet fremstår uklart, metodernes bag-

vedliggende referencer fremstår slørede og er ikke tilgængelige, og endelig er de igangsat i et krydsfelt mellem offentlige og private aktører (Aabro, 2016). Den metode, der er i fokus i artiklen DUÅ, er del af denne karakteristik som en af de mest udbredte evidensbaserede metoder og eksemplificerer i høj grad alle seks kendetegn (Buus *et al.*, 2012; Aabro, 2016; Østrem, 2019). DUÅ er udviklet i USA til forældre med børn med diagnosticerede adfærdsproblemer og efterfølgende udbygget til andre målgrupper med en række delprogrammer; herunder et program målrettet skolebørn i alderen 5–8 år, som i Danmark anvendes i vuggestuer og børnehaver under navnet DUÅ Dagtilbud. DUÅ anviser detaljeret en lang række procedurer, professionelle skal anvende med det formål at opbygge børnenes sociale og emotionelle kompetencer. DUÅ er et kommercielt produkt og indeholder manualer og materialer som hånddukker, men også oplæring og certificering som skal sikre, at metoden praktiseres ensartet i hele verden. Metoden deklareres som evidensbaseret af de amerikanske udbydere, som understreger, at såfremt metodens anvisninger følges loyalt, vil de lovede effekter indfries. En dansk gennemgang af den internationale litteratur om DUÅ konkluderer dog, at det er vanskeligt at give et entydigt billede af effekten af DUÅ (Horsted og Birk-Olsen, 2007). En amerikansk forskningsinstitution, som vurderer evidens med afsæt i det videnshieraki, der gælder inden for det medicinske område, betegner graden af evidens for DUÅ som lille (What Works Clearinghouse, 2011).

Denne artikel tilbyder, med inspiration fra den etnografiske dagtilbudsforskning, viden om, hvordan arbejdet med en evidensbaseret metode former sig som en social og kulturel praksis i daginstitutionernes hverdagsliv. DUÅ giver i kraft af sin vidtrækkende og detaljerede karakter mulighed for empirisk at fange, hvordan en evidensbaseret metode får betydning. Samtidig deler metoden kendetegn, arbejdsformer og forståelser med en række andre metoder, og artiklen tilbyder således viden med

relevans for alle med interesse for, hvordan øget brug af metoder kan få betydning i det pædagogiske felt.

Metode, empirisk materiale og teoretisk inspiration

Artiklen bygger på empirisk materiale fra et etnografisk feltarbejde, hvor jeg har fulgt arbejdet med DUÅ i børnehaver og kommuner igennem 1½ år som del af et ph.d.-projekt (Buus, 2019). Analyserne i denne artikel er blevet til gennem en læsning af materialet fra tre børnehaver med fokus på børns socialitet som en central målsætning i arbejdet med DUÅ og som en central del af et børneliv i en daginstitutionskontekst. Netop dette fokus er i materialet omgærdet af sammenstød, hvilket betyder, at de enkelte logikker og deres forskellighed bliver tydelige. Grundlæggende for feltarbejdet som forskningsstrategi er, at undersøgelsens genstand studeres "på stedet", hvor forskeren gennem længere tid gør sig bekendt med det liv, der udspiller sig, og en stræben efter at begribe kompleksitet og dynamik i samspillet mellem mennesker og den kontekst, de færdes i (Hastrup, 2003). Udgangspunktet for artiklens analyser er således mit kendskab til en specifik praksis, som den har udspillet sig i mødet med mig, men erkendelsesinteressen rækker ud over feltens selvforståelse og er rettet mod at konstruere nye teoretiske inspirerede fortolkninger af arbejdet med evidensbaserede metoder i dagtilbud (jf. Gulløv og Højlund, 2003).

Feltarbejdet har fundet sted i tre børnehaver, som er anbefalet af forvaltningsansatte i de tre kommuner, hvor børnehaverne ligger. Således er empirien produceret i børnehaver, som forvaltningerne vurderer som "gode" eksempler, hvor metoden følges relativt loyalt og har personalets opbakning. Dette valg er truffet af pragmatiske, men især etiske hensyn: Alle ansatte i kommunernes daginstitutioner er pålagt at arbejde med DUÅ, og loyalitet over for metoden blev i forvaltningerne ekspliciteret som et krav for ansættelse. Ved feltarbejdets opstart

erfaredede jeg, at spørgsmålet om loyalitet potentielt kunne bringe feltarbejdet til ophør, men også have alvorlige konsekvenser for de deltagende pædagoger. I artiklen indgår udsagn og redigerede uddrag af feltobservationer, som er noteret på stedet, hvor jeg har indtaget en rolle som observerende deltager og senere samme dag uddybet med det formål at skabe detaljerede beskrivelser af de observerede situationer (jf. Geertz, 1973). Alle personer og steder er anonymiseret. Feltnoter og udsagn, som indgår i teksten, er udvalgt med henblik på at illustrere og underbygge tekstens analytiske pointer og afspejle alle mønstre, som står tydeligt frem i det samlede empiriske materiale.

I artiklens analyser indgår teoretiske inspirationer fra en række studier, som med etnografiske og kulturanalytiske tilgange har beskæftiget sig med daginstitutioner og kan siges at repræsentere en barndomssociologisk forskningstradition. Barndomssociologien afviser, at børns handlinger alene kan begribes med afsæt i faglige målsætninger eller i psykologiske og pædagogiske teorier og insisterer på, at børn er handlende og intentionelle aktører, hvis hverdagsliv må studeres i dets egen ret (Kampmann, 2003; James, Jenks og Prout, 1998). Et sådant afsæt matcher forskningsinteressen i denne artikel. Arbejdet med en evidensbaserede metoder undersøges ikke som en lineær nedsivning, hvor politiske målsætninger via en evidensbaseret metode føres ud i livet med en kendt effekt til følge. Derimod er artiklen optaget af at belyse, hvordan metoden får betydning i et institutionelt hverdagsliv, hvor også børn indgår som aktive aktører.

Artiklens analyser henter især teoretisk inspiration hos forskere, som har undersøgt børns sociale interaktioner i daginstitutioner med fokus på, hvordan børn skaber og indbyrdes deler betydninger og logikker i et med- og modspil til de institutionelle rammer og regler, som typisk håndhæves af de ansatte. Disse studier tilbyder forståelser og begreber, som kan belyse og udfolde kompleksiteten i artiklens

empiriske materiale. Samtidig gælder det, at disse studier har afsæt i empiri fra daginstitutioner præget af ganske forskellige målsætninger og pædagogiske organiseringer og derved også kan bidrage med komparative perspektiver i en afsluttende mere generel diskussion af evidensbaserede metoder i daginstitutioner.

Entydighed og kausalitet

Manualen til DUÅ Dagtilbud anviser en række specifikke procedurer, der skal anvendes til at opøve og træne børns sociale kompetencer via målrettede aktiviteter. Følgende citat gengiver typiske aktiviteter og er samtidig et eksempel på, hvordan specifikke procedurer forudsættes at have forudsigelige effekter på børns socialitet:

"Som vi har nevnt tidligere, kan dårlige kommunikasjonsevner settes i sammenheng med manglende sosial kompetanse og avvísning fra jevnaldrende (Ladd, 1983). Det å øve på å snakke sammen vil gjøre upopulære barn mer sosiale (Ladd, 1981; Bierman, 1986; Bierman m.fl., 1987). Gjennom rollespil og leker kan læreren øve opp og lede elevene til å bli flinkere til å samtale, som å presentere seg selv, lytte og vente på tur, spørre om hvordan andre barn har det, bytte på å snakke, foreslå noget, vise interesse, rose noen, si takk, be om unnskyldning og invitere andre barn med på noe" (Webster-Stratton, 2005, s. 253).

I artiklens indledende observation anvender det pædagogiske personale en DUÅ-procedure med navnet "komplimentcirkel". I DUÅ-manualen beskrives formålet som værende at lære børn "hvordan de skal gi og ta imot positive tilbakemeldinger eller komplimenter fra hverandre" (Webster-Stratton, 2005 s. 104). Dette eksempel illustrerer en form for aktiviteter, som er gennemgående i DUÅ-manualen, og som jeg ser, personalet tillægger stor værdi i alle institutioner. Til samlingen følger pædagogen nøje manualens anvisninger. Hendes indledende ros til et barn for at være god til at række hånden op fungerer som en skabelon, de efterfølgende børn følger. Systematikken

brydes dog, da et barn roser et andet barn for at være god til at lege med et tredje barn, og de tre børn på kryds og tværs af rundkredsen udveksler grin og tilbud om legeaftaler. Børnenes iver bryder organiseringen og sanktioneres. I eksemplet fremstår det at give og modtage komplementer som en formaliseret samværsform, de voksne skal instruere i, og børnene lære at mestre. Aktiviteten afspejler en logik om kausalitet, som gør det muligt at løse sociale udvekslinger fra konkrete begivenheder og personer og derved mulige at anviser og indøve som forudsigelige procedurer. Metodens entydighed og systematik er definerende for situationen, og indlevelse og engagement er forstyrrelse. At overholde organiseringen bliver en præmis for deltagelse med den konsekvens, at aktiviteten fremstår upersonlig.

Forud for komplimentcirklen fortæller de involverede pædagoger mig, at aktiviteten skal "booste de gode relationer mellem børnene". Efterfølgende taler de sammen om, at de ønsker at gentage aktiviteten snart og gerne mange gange. En af dem siger med begejstring: "Man vokser jo lige fem centimeter, når man får ros af en ven. Børnene får øjnene op for hinanden på en ny måde". Denne udtalelse kan siges både at pege på børns socialitet som en central pædagogisk prioritering, men også hvordan komplimentcirkelns virkning forudsættes at afspejle den lovede effekt og derved ikke udsættes for nærmere undersøgelse eller refleksion.

Institutionelt børnesamvær

Når jeg taler med børn, er det et gennemgående mønster, at de forklarer mig, at de DUÅ-procedurer, der anvises, gælder i andre arenaer end den børnehave, de går i. Typisk forklarer børnene mig, at de skal lære de anviste procedurer som forberedelse til en endnu ukendt fremtid – måske skolen. Jeg tolker disse udsagn som et udtryk for, at børnene oplever et misforhold mellem anvisningerne og hverdagslivets sociale interaktioner, der i vid udstrækning antager andre former og følger

andre mønstre end dem, DUÅ præsenterer. I det følgende vil jeg udfolde denne fortolkning ved hjælp af to empiriske nedslag, som især er valgt, fordi de illustrerer samværsformer, som er helt gennemgående i mit materiale og derved gengiver erfaringer, der deles bredt blandt børn i børnehaverne.

Begge nedslag illustrerer en pointe, som fremhæves i en række studier af børns daginstitutionsliv, nemlig at hverdagslivets sociale samvær i relativ stor udstrækning formes af de institutionelle rammer, det foregår i. Som institutioner er børnehaver og vuggestuer indrettet og organiseret på en måde, der gør, at mange børn ofte er samlet på lidt plads og må deles om begrænsede ressourcer (Ehn, 2004; Gulløv og Højlund, 2006). Som den norske sociolog Borgun Ytterhus skriver, er det en forenklet præsentation at beskrive børnehavebørns samvær som et møde mellem to individer: "I praksis er det naturligvis mere komplekst. Der er typisk flere børn, og der er ofte flere igangværende aktiviteter og dermed situationer, som ligger fysisk tæt på hinanden og er delvist overlappende" (Ytterhus, 2003, s. 34). Netop sådanne vilkår er tydeligt til stede i følgende eksempel fra en stue, hvor en gruppe børn er samlet.

Ea står midt på gulvet. Der er børn og legetøj overalt. Det ser ud til, at hun leder efter et sted at være, som ikke allerede er optaget. Hviskende spørger hun, om jeg vil tage en kuglebane ned fra en hylde til hende. Hun peger på et bord, hvor jeg sætter den og betragter den stille. Da pædagogen LONE træder ind på stuen, spørger Ea hende, om hun må få en kugle, og LONE finder den frem fra personalets skrivepult. Ea smiler og lader kuglen suse ned ad banen. Med det samme står en gruppe børn rundt om hende. Casper spørger Ea, om han må få lov at prøve, og hun giver ham kuglen. Mikkel spørger LONE, om han også kan få lov at låne en kugle. Børnene puffer til hinanden, og Ali siger, at han har fået lov af Ea til at prøve. LONE: Er det rigtigt, Ea? Ea nikker og siger stille: Ja, vi deler. Hun forlader bordet.

Ea beskrives af personalet som "et meget socialt kompetent barn", og jeg ser hende få masser af ros i sammenhænge, hvor DUÅ-regler ekspliciteres og indøves. Ea hvisker sin forespørgsel om at låne kuglebanen. Dette forstår jeg som et udtryk for, at hun kender de sociale regler, men også har erfaringer med den effekt, disse regler nemt får i et institutionelt hverdagsliv, hvor de mange andre børn og den begrænsede plads vil gøre det svært for hende at opretholde den adgang, hendes forespørgsel umiddelbart giver hende. Og ganske rigtigt: Da andre børn også følger de anvisninger om at spørge om lov og at dele med hinanden, som er eksponerede på DUÅ-plancher i rummet og øvet til DUÅ-samlinger, afbrydes Eas forehavende, og hun trækker sig. Ea nævner selv reglen om at dele, men hendes tilbagetrækning tydeliggør samtidig friktionen mellem den generelle anvisning om at dele og hendes konkrete oplevelse af, at dette ikke kan realiseres på grund af de institutionelle vilkår. Eksemplet illustrerer en helt gennemgående erfaring, jeg ser børn gøre sig i mit materiale: Der er ikke nødvendigvis nogen kausalitet mellem dét at følge en DUÅ-anvisning på social samhandling korrekt og dét at opnå et angivet resultat.

Fleksible og situationelle regler

Børnehavebørns indbyrdes samvær er grundigt beskrevet inden for daginstitutionsforskningen. Gennemgående peges der på, at børn anvender en række uformelle samværsregler som udgangspunkt for forhandlinger med hinanden om aktiviteter, inddragelse eller udelukkelse af andre børn, konflikter og konfliktmægling (Gulløv, 1999; Ytterhus, 2003; Ehn, 2004). Følgende observationsuddrag udspiller sig over 40 minutter og er et eksempel på, hvordan børnenes samvær reguleres af et sæt "børneregler", som især håndhæves af de store børn, men accepteres af alle og derved opretholder en social orden, som de involverede børn orienterer sig efter.

Ea og My laver mad i dukkekrogen. De arbejder fokuseret, klæder dukker på og sætter dem på stole rundt om bordet. Der kommer ofte andre børn hen til dukkekrogen, og hver gang stopper Ea og My op og betragter de nyankommne. Hvis de bevæger sig ind i dukkekrogen, bliver de stoppet med vrede stemmer: Her leger vi! Gå! Vi har dukkekrogen! Da Maria bliver afleveret, råber Ea, at de har dukkekrogen. Som observatør forstår jeg umiddelbart råbet som en eksklusion, men herefter indgår Maria i legen. Ole, der lige er begyndt i institutionen, løber ind i dukkekrogen og tager en dukke. Ea, som er væsentlig større end ham, hiver dukken ud af hans hænder og skubber ham ud med stolen, mens han klynker.

Sociologen Borgun Ytterhus peger på, hvordan samvær blandt børn adskiller sig fra samvær blandt voksne, hvor samfundets sociale normer er til stede som en række forbudsnormer og påbudsnormer, der tilsiger de involverede at handle på bestemte måder og derved gør samværet relativt forudsigeligt for alle parter. Børns samvær indeholder kun få forbudsregler og slet ingen påbudsregler. I forhold til voksnes samvær er børns samvær således langt mere fleksibelt og uforudsigeligt, og derved er det ikke muligt at foreskrive, hvad der er det rette at gøre – det afhænger af situationen. Ytterhus beskriver det påkrævede som "evnen til at kunne hoppe på et køretøj i fart" (Ytterhus, 2003, s. 77), hvilket kræver, at barnet kan læse en situation og agere situationelt og kontekstuel. Når Ea, modsat sidste eksempel, i denne situation lykkes med at opretholde et ønsket ejerskab til et område, til specifikke genstande og til en aktivitet, hun ønsker at udfolde med andre udvalgte børn, er det netop i kraft af hendes og de andre børns evne til at agere situationelt og kontekstuel. Når ét barn kan inviteres ind i dukkekrogen, mens et andet barn gennes væk med samme ordlyd, skyldes det, at børnene ikke er fremmede, der mødes i en tilfældig situation, men har et indgående kendskab til hinanden og til børnehavens materialitet, baseret på erfaringer fra tidligere møder og brug af institutionen. Regler om, at adgang

og ejerskab afhænger af første retten, håndhæves i eksemplet meget eksplicit og med en autoritet, som er bundet op på alder og fysisk styrke. Samtidig ser jeg i andre dele af empirien lignende situationer med et andet udfald. Det gennemgående er således ikke forløbets udfald, men det forhold at børns samvær med jævnaldrende reguleres efter regler, som deles blandt børnene, men som fremstår langt mere fleksible og situationelle end de anvisninger på social samhandling, DUÅ udstikker.

Det sociale kompleksitet

Antropologen Eva Gulløv beskriver, hvordan voksnes regler indgår som pejlemærker i børns indbyrdes samvær, men ikke anvendes stringent eller konsekvent, idet børnenes brug af autoritative argumenter og forståelser altid er bestemt af den konkrete situation (Gulløv, 1999). På lignende vis ser jeg i mit materiale, at børn i deres indbyrdes samvær henviser til DUÅ-begreber og -gestik. Der er således overlap mellem de to sæt af regler, jeg her beskriver, men samtidig ser jeg også, som legen i dukkekrogen eksemplificerer, at børns regler, og de anvisninger og regler personalet ekspliciterer i arbejdet med DUÅ, er modsatrettede. Håndhævelsen af børnefællesskabets alternative regler udfoldes dog på en måde, så de ikke sanktioneres af de ansatte, der løbende passerer forbi. Grunden til dette har at gøre med den kompleksitet, som er indbygget i sociale regler som fænomen, og som derved også er en del af børns tilegnelse af voksenverdens regler.

Barndomssociologen William Corsaro bruger i sin analyse af børns sociale samvær i børnehaven Goffmans begreb om "sekundær tilpasning" til at pege på, hvordan børns forskellige måder at omgås de ansattes regler er et væsentligt element i børnenes indbyrdes samvær (Corsaro, 1990). Ifølge Corsaro findes der i børneinstitutioner en form for underverden, hvor børns samvær skjult for de ansatte følger andre regler end institutionens officielle regler. En sådan skjult alternativ orden giver børnene

mulighed for at opretholde en form for kontrol over sig selv og deres omgivelser og er samtidig et afgørende element i den samhørighed, børnene oplever som en gruppe. Samtidig kræver sådanne tilpassede regelbrud et grundigt og nuanceret kendskab til børnehavens officielle regler og kan derfor også anskues som et udtryk for, at børnene er ved at tilegne sig disse. Ofte er de ansatte bekendt med børnenes regelbrud, men vælger at overse dem, netop fordi regelbrud har form af sekundær tilpasning (Corsaro, 1990).

Når jeg i børnehavernes hverdagsliv finder både officielle regelsæt, som håndhæves af personalet, og mere uformelle regelsæt, som udøves blandt børn i periferien eller skjult for de ansattes blikke, forstår jeg det ikke alene som en konsekvens af børnehavernes brug af DUÅ. Jeg ser dog DUÅ som en orden, der er så detaljeret og vidtrækkende, at en stor del af hverdagens sociale møder indeholder elementer af sekundær tilpasning. Dette gælder børns møder med jævnaldrende, men jeg ser også, hvordan dele af den regelhåndhævelse, børn erfarer, bærer præg af personalets sekundære tilpasning til de regler, de selv ekspliciterer. Når både børn og personale praktiserer en form for sekundær tilpasning, peger det på, hvordan entydigheden i arbejdet med DUÅ også kan siges at øge flertydigheden i mødet mellem børn og personale. De ansatte mobiliserer i nogle sammenhænge DUÅ-regelsættet med stor autoritet, mens de i andre sammenhænge hverken håndhæver dem eller tillægger dem relevans. I sådanne situationer håndhæver de ansatte en mere pragmatisk orden, som også i disse situationer bliver en form for officiel orden. Således bevæger både børn og personale sig i hverdagslivet gennem en række arenaer med forskellige ordensregler, og således er både børn og personale engagerede i både primær og sekundær tilpasning til ikke bare ét sæt formelle og ét sæt uformelle regler, men flere overlappende, modsætningsfyldte regelsæt. Kompleksiteten øges som en konsekvens af den entydighed, DUÅ repræsenterer. Denne

pointe vil jeg udfolde herunder.

Sammenstød og afkobling

I det følgende gengiver jeg et uddrag af mine observationsnoter fra en DUÅ-samling, som skal opøve en række sociale scripts. Samlingen er gengivet i sin fulde længde for at vise, hvordan metoden i en sådan sammenhæng udstikker et detaljeret manuskript med roller og replikker, der skal følges fra start til slut. I en sådan situation bliver den diskrepans mellem den situationalitet, jeg i det foregående har fremskrevet som udgangspunktet for børns orienteringer og handlinger i børnehaven, og den entydighed, som er indeholdt i arbejdet med DUÅ, foldet ud og afgørende for situationens udfald:

Pædagogerne LONE og SOFIE kommer ind med DUÅ-hånddukkerne Benny og Bente på armene og sætter sig på stole foran en halvcirkel af 15 børnehavebørn, der spændte sidder på gulvet. Pædagogerne laver deres stemmer om og bevæger dukkernes munde og kroppe.

LONE/Bente: Hvor ER det godt at besøge jer igen, og hvor er I GODE til at sidde stille. Kan I huske, at vi snakkede om at sige Stop, Hold Op sidste gang?

Hun gennemgår indholdet ved sidste samling og peger op mod plancher på væggen, som illustrerer sidste samlings temaer. Børnene svarer i munden på hinanden og rykker ivrige tættere på dukkerne.

SOFIE/Benny henvendt til LONE/Bente: Jeg tror, de har tænkt over det.

Silas: Ja, det har jeg!

LONE/Bente: Er der nogen, der har prøvet at sige hold op? Virkede det?

Patrick: Nej.

LONE/Bente: Hvad gjorde de?

Patrick: De skubbede mig ned i jorden.

Silas: Min far, han skubber mig altid helt ned i jorden.

LONE/Bente: Hvad gjorde du så? Patrick: Hentede en voksen. SOFIE/Benny: Det var så flot.

GRETHE tysser på de børn, der sidder i hendes nærhed

og trækker børnene tilbage fra dukkerne (...)

Dukkerne fortæller, at nu handler det om, hvordan man kan få nogen at lege med. Dukkerne forklarer, at man kan sige: "Hej, skal vi lege?", og så vil vedkommende svare: "Ja".

LONE/Bente: Og SÅ er vi GODE venner.

Patrick (råber): Men... I er jo venner i virkeligheden!

LONE/Bente vender sig mod Niels: Niels, vil du lege med mig?

*Niels: **Nej!***

LONE/Bente (rettet mod rækken af børn): Jeg tror, Niels glemte, hvad han ville sige og kom til at fjolle lidt rundt.

LONE/Bente spørger nu hvert barn i rækken, om vedkommende vil lege. Børnene siger alle ja. Efter hvert svar roser LONE/Bente barnet, der svarede. Da alle har svaret, taler dukkerne sammen om, at det er sådan nogle gode børn.

LONE/Bente: Jeg tror, Niels har lært det nu, så jeg prøver lige at spørge ham igen:

Niels, vil du lege med mig?

*Niels (højt): **Nej!***

Børnene bevæger sig, snakker sammen. LONE (med sin egen stemme): Nu vil jeg have, alle skal sidde på numsen.

Niels: Hvornår er vi færdige?

*SOFIE (med sin egen stemme): Niels, **nu** vil jeg have, at du sætter dig på numsen.*

LONE: Måske bliver vi nødt til at stoppe nu. I kan simpelthen ikke sidde stille. Der er stille i rummet.

Martin (undrende): Men I skal jo have hængt dagens plancher op?

LONE og SOFIE taler lavt sammen.

Samlingen fortsætter. Dukkerne fortæller, at nu handler det om, hvordan man deler. De begynder at lege med en legetøjsbil, mens de taler om, at det godt kan være svært at dele en bil, når de begge to gerne vil lege med den. De spørger hinanden på skift, om de skal deles og skiftes til at styre bilen.

Silas rejser sig: Jeg henter en bil mere!

SOFIE (med almindelig stemme): Det er sødt af dig, Silas.

*Niels (højt): Men vi leger, vi **tager** den!*

GRETHE: Det må man ikke!

SOFIE: Vi skal stoppe. I skal ud på legepladsen.

Samlingen er præget af forskellige logikker, der alle relaterer sig til samlingens temaer, men kontinuerligt støder sammen. Dukkerne henvender sig til børnene og opfordrer dem til at leve sig ind i det fantasiunivers, dukkerne agerer i. Samtidig bliver børnenes begejstring og medleven til forstyrrelse og uro i relation til DUÅ-scriptet, hvor børnene udelukkende forventes at indgå som et kor, der understreger forestillingens hovedpointer. Dukkerne stiller spørgsmål og opfordrer børnene til at dele erfaringer. Samtidig ignoreres de efterspurgte erfaringer for at opretholde DUÅ-scriptets forløb og indhold. Antagelser om børns manglende kompetencer til at navigere i sociale sammenhænge er afgørende for samlingens relevans og legitimitet. Samtidig afbryder personalet samlingen, da børnene ikke meget minutøst gør, som de er tænkt at gøre, men som de eksplicit opfordres til at gøre, og som det ville være relevant at gøre i de sociale situationer i børnehaven, som samlingens indhold er rettet mod. Det entydige DUÅ-script umuliggør forhandlinger, udvekslinger eller alternative fortolkninger, der potentielt kunne have bragt de forskellige aktører tættere på hinanden. Resultatet er en samling, hvis indhold fremstår fragmenteret og aktører, som ikke samles og deler perspektiver, men tværtimod adskilles.

Efter de deltagende børn har forladt lokalet, taler personalet om, hvordan børnene virker til at kunne huske, hvad der blev talt om sidste gang, men også hvordan flere børn udviste en adfærd, som var "for meget" og "dum". De konkluderer, at det vil være godt snarest at gentage flere samlinger som denne.

Samlingens sammenbrud og efterspil kan udlægges som en meget konkret illustration af, hvordan kompleksiteten forøges, når en række forskellige logikker støder sammen på en måde, der fremstår gensidigt forstærkende.

Jo mere børnene trækker hverdagslivets kompleksitet ind i samlingen, jo mere mobiliseres samlingens script som en insisteren på det entydige, jo mere forsøger børnene at skabe forbindelser mellem de officielle regler, der præsenteres til samlingen, de officielle regler, der gælder uden for samlingen, og deres egne erfaringer med det sociale liv og så videre. Samlingens effekt kan siges at være en acceleration af kompleksiteten, der slynger børnehavens børn og personale i hver sin retning. Her er ikke bare én gældende norm, der kræver varierede grader af tilpasning og en alternativ "underverden" blandt børnene lig Cosaros beskrivelser. En lang række uforbundne logikker stiller krav til deltagerne om at kunne manøvrere i en situation og en række budskaber, som er modsætningsfyldte og dobbelttydige. Således pointerer samlingens DUÅ-anvisninger det entydige og kausale, men kræver fleksibilitet og forståelse for det flertydige af de deltagende børn, der skal kunne navigere i en lang række modsætninger.

Til samlingen deltager Patrick engageret på linje med DUÅ-scriptet. Patrick afvises ofte af de andre børn, og jeg tolker hans engagement som et udtryk for et ønske om at blive klogere på det sociale. Efter samlingen finder jeg ham ved et bord i alrummet. Her sidder to børn i gang med et brætspil, mens Patrick lidt derfra kigger på. Han ser trist ud. Da jeg sætter mig ved siden af ham, forklarer han mig, at han har spurgt, om han må være med: "Jeg har spurgt dem. Jeg har spurgt dem to gange. Men de siger bare nej". Lidt senere går pædagogen Lone forbi, hun standser og tager et spil ned fra en høj hylde, sætter det foran os, og Patrick og jeg begynder at spille. Patrick erfarer meget konkret, hvordan samlingens DUÅ-script ikke er kompatibelt med børnehavens sociale liv, som det udfolder sig uden for samlingen. Jeg ved ikke præcis, hvad han tænker, men jeg hører i hans information til mig en indignation over diskrepansen mellem det script, han netop er anvist, hvor dét at skaffe sig adgang til en leg er et spørgsmål om at kunne mestre den

rigtige formulering, og hans erfaring med at blive afvist, selvom han meget præcist gør som anvist.

Denne diskrepans ser ikke ud til at have negativ betydning for børn, som allerede med situationelle strategier kan forhandle sig til muligheder for deltagelse. Den ser dog ud til at kunne øge problemerne for børn, som har svært ved at få adgang til de fællesskaber med andre børn, de ønsker at være en del af. Dels handler de ikke adækvat og opnår derved ikke den fornødne legitimitet til at deltage, når de forventer, at DUÅ-scriptet kan realiseres. Dels erfarer de, at der ikke er relevant hjælp at hente hos personalet, hvis anvisninger er en del af andre logikker end dem, som kendetegner hverdagslivets sociale samvær. Således vil jeg argumentere for, at DUÅ-anvisninger ikke bare fastholder børn med brug for hjælp til at manøvrere børnehavens sociale liv i en perifer position, men samtidig øger afstanden mellem disse børn og de voksne, der har til opgave at hjælpe dem.

Konklusion og perspektiver

Med udgangspunkt i empiri fra et etnografisk feltarbejde og med teoretiske inspirationer fra en række barndomssociologiske studier har jeg i det ovenstående belyst, hvordan politiske og forvaltningsmæssige ambitioner om at effektivisere den pædagogiske praksis ved hjælp af evidensbaserede metoder konkret former sig og virker imellem børn og imellem børn og pædagogiske personale i et daginstitutionelt hverdagsliv. Ved at stille ind på børns socialitet som henholdsvis målsætning for en række evidensbaserede procedurer og som en social praksis har jeg peget på, hvordan ganske forskellige logikker præger de evidensbaserede anvisninger og børns daginstitutionelle samvær. Denne diskrepans, peger jeg på, skaber sammenstød og sammenbrud i møder mellem børn og personale. Resultatet af dette er ikke alene, at forskellige logikker gælder i forskellige sammenhænge, men også en accelererende kompleksitet fuld af dobbeltbetydninger og

modsætningsforhold, der øger afstanden mellem børn og personale og derved lader børn alene, når det sociale er svært.

Artiklens analyser rejser en række perspektiver vedrørende brugen af evidensstandardiserede metoder i daginstitutioner. For det første peger analyserne på, at selvom en evidensbaseret metode i mødet med pædagoger og børn i en daginstitution ikke sætter sig igennem som beskrevet i metodens manual, betyder det ikke, at metoden ikke virker. De sammenstød og sammenbrud, jeg fremanalyserer, er produktive. De viser netop, hvordan metoden ikke virker som hverken tilsluttet eller forventet, men alligevel får afgørende betydning for, hvordan børn og pædagogisk personale mødes eller netop ikke mødes.

Dette peger for det andet på, hvordan en evidensbaseret metode ikke kan anskues som et neutralt værktøj, som alene effektiviserer en afgrænset arbejdsgang eller målsætning, men ellers ikke har betydning for daginstitutionspædagogikken. Metoden bærer bestemte forståelser af pædagogikkens opgave og af relationer mellem personale og børn, som får fylde og tildeles handlekraft, når metoden tages i brug. Forståelser der, som skrevet, netop ikke kommer til udtryk som intenderede og afgrænsede effekter, men som en bredere transformation af daginstitutionspædagogikken. Dette vil jeg uddybe i det følgende:

At opdrage børn, så de er i stand til at kunne indgå i et fællesskab, er oplagt en del af den socialisering, der finder sted i institutioner for børn, ligesom samfundet altid har haft ekspliterede forventninger til en social opdragelse som en del af daginstitutionernes opgave (Gulløv, 2016). At pædagogiske ambitioner og bestræbelser på en sådan social opdragelse ikke nødvendigvis resulterer i de intenderede virkninger er overbevisende slået fast i en række daginstitutionsstudier (Palludan, 2005; Seland, 2009). En række barndomssociologiske undersøgelser peger som beskrevet netop på diskrepanser mellem personalets intentioner og børns egne dagsordner, ligesom de bredt

betoner hverdagslivets sociale kompleksitet og sammensathed som et kendetegn ved daginstitutioner. Således kan de misforhold, jeg skriver frem i analyserne, siges at være indbyggede i daginstitutionel praksis, men samtidig træder de frem i forbindelse med en evidensbaseret metode på en måde og med en styrke, som er ny.

Gulløvs (1999) undersøgelser af børns interner samværslogikker har afsæt i empiri fra daginstitutioner med pædagogiske principper om medbestemmelse og selvforvaltning. I forlængelse af disse principper finder hun, at møder om regelbrud mellem børn og personale er sjældne og præget af dialog og forhandling frem for ensidige roller som regelhåndhæver og regelbryder. Ehn (2004) beskriver, hvordan personalets ihærdige bestræbelser på social opdragelse og håndhævelse af en række sociale regler går hånd i hånd med en kulturel tvivlrådighed, der er forbundet til antiautoritære idealer og en børnecentreret pædagogik. Gulløvs og Ehns undersøgelser afspejler en anden tid, men især andre pædagogiske orienteringer og praksisformer end dem, jeg lægger frem. De beskriver en pædagogik, som også er præget af forskellige logikker, men forholder sig kritisk eller tvivlrådigt til den standardisering og adskillelse af børn og voksne, institutionaliseringen af børns liv medfører, og forsøger at afbøde eller kompensere ved at betone idealer om individuelle og ligeværdige relationer mellem børn og personale.

I mit empiriske materiale ser jeg, hvordan metodens vidtrækkende og detaljerede anvisninger kan være, og ofte er, definerende for, hvordan børn mødes af personalet. Samtidig ser jeg også situationer, hvor ansatte møder børn på måder, der giver mindelser om Ehns og Gulløvs beskrivelser. Evidensbaserede metoder og lignende former for systematikker og programmer vinder indpas i det pædagogiske felt som del af en intensiveret styringsmæssig interesse for området. Samtidig understreger den seneste ændring af lovgivningen på dagtilbudsområdet i 2018, hvordan pædagogisk

praksis skal tage afsæt i børns perspektiver, børns leg skal vægtes, og det understreges, at barndommen har værdi i sig selv. Der eksisterer således en sammensathed og variation i det felt og i den konkrete praksis, jeg undersøger. Modsat de refererede undersøgelser ser jeg dog ikke muligheder for kritiske refleksioner over en intensiv institutionalisering eller at dele tvivlrådighed i arbejdet med at opdrage børnene socialt. De diskussioner, uenigheder og udviklingsmuligheder, som sammensatheden rummer, kan ikke foldes ud, når loyalitet over for metoden er et indbygget krav og et kriterie for ansættelse. Ej heller når metoden alene præsenteres som det mest effektive værktøj til at opnå veletablerede målsætninger for omverden.

Referencer

- Ball, S. J. (2012) *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2010) *Good education in the age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Buus, A. M. (2019) *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørns-pædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Danmarks Institut for pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.
- Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N. og Wiberg, M. (2012) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 2: En kortlægning af arbejdet med evidens i 3 kommuner*. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi.
- Buus, A. M. og Rasmussen, P. (2015). Når evidensbaserede metoder møder den pædagogiske hverdag, i Næsby, T. (red.) *Evidens i pædagogisk praksis – en introduktion*. Frederikshavn: Dafolo.

- Corsaro, W. A. (1990) The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules, i Duveen, G og Lloyd, B. (red.), *Social representations and the development of knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Dahler-Larsen, P. (2015) Evidens i det pædagogiske arbejde – seks mentale modeller, i Næsby, T. (red.) *Evidens I Pædagogens Praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ehn, B. (2004) *Skal vi lege tiger? Børnehavelivet set fra en kulturel synsvinkel*. Aarhus: Klim.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: Basic Books. s. 143–168.
- Gulløv, E. (2016) Følelseshåndtering i et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi*, 27(3/4), s. 177–189. DOI: 10.22439/dansoc.v27i3/4.5443
- Gulløv, E. (1999) *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003) *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2006) Materialitetens pædagogiske kraft, i Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2003) *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzel.
- Hjort, K. (2012) *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Horsted, C. og Birk-Olsen, M. (2007) *Litteraturgennemgang af "The incredible years" ("De utrolige år")*. København: Center for Anvendt Sundhedstjenesteforskning og Teknologivurdering, Syddansk Universitet.
- James, A., Jenks, C., og Prout, A. (1998) *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.
- Kampmann, J. (2003) Barndomssociologi: fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør, *Dansk sociologi*, 14(2), s. 79–93. DOI: 10.22439/dansoc.v14i2.362
- Krejsler, J. B. (2013) What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), s. 16–32. DOI: 10.1080/00313831.2011.621141
- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012) *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Seland, M. (2009) *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Ph.D.-avhandling. Doktoravhandling ved NTNU, 1503–8181; 2009:258. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/268972>
- Togsverd, L. (2015) *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d.-avhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Webster-Stratton, C. (2005) *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetence hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- What Works Clearinghouse (2011) *The Incredible Years. WWC Intervention Report*. Institute of Education Science. U.S. Department of Education.
- Ytterhus, B. (2003) *Socialt samvær mellom barn: inklusion og eksklusjon i barnehagen*. København: Hans Reitzel.
- Østrem, S. (2019) "De Utrolige Årene" i barnehagen, i Pettersvold, M. og Østrem, S (red.) *Problembarna. Manualer og metoder i barnhage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C. (2016) *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

Forfatterpræsentation

Anne Mette Buus, Ph.d. og lektor ved Forskningscenter for Pædagogik og Dannelse & Pædagoguddannelsen i Viborg, Professionshøjskolen VIA, Viborg, Danmark. Hun har i en årrække forsket i, hvad der sker, når evidensbaserede metoder og programmer bliver en del af hverdagslivet i daginstitutioner. Hun har i 2019 forsvaret sin Ph.d.-afhandling "Viden der virker – en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode" og blandt andet bidraget til bogen "Problembarna – Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern" (Cappelen Damm Akademisk, 2019) med kapitlet "Timeout – forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode". E-post: amb@via.dk

Ansattes vurdering av barns trivsel i barnehagen

Kathrine Bjørgen og Børge Moe

Sammendrag

Rammeplan for barnehagen vektlegger at barnehagen skal bidra til barns trivsel, men det er uvisst hvordan ansatte i barnehagen vurderer ulike faktors betydning for barns trivsel. Et spørreskjema ble sendt til 25 norske barnehager for å undersøke hvordan de ansatte vurderte faktorer som påvirker 3–6-åringers trivsel, og hvordan de tilrettelegger for barns trivsel. De 105 respondentene vurderte psykiske, fysiske og sosiale forhold som svært viktig for barns trivsel, samtidig som litt over halvparten vurderte kognitive forhold som viktig. Kognitive forhold med større krav til læring og skoleforberedende aktiviteter kan utfordre den tradisjonelle barnehagepedagogikken som er preget av lek, trygghet og sosiale forhold. Barnehagens utemiljø ble vurdert som bedre tilrettelagt for barns trivsel enn innemiljøet. Ansatte med lengre ansiennitet vurderte at de bedre ivaretar og fremmer barns trivsel sammenliknet med ansatte med kortere ansiennitet. Resultatene viser at ansatte vurderer trivsel ulikt, noe som utfordrer praksisfeltet og barns trivsel i barnehagen.

Nøkkelord: Barnehage, ansatte, barns trivsel, pedagogisk innhold, spørreskjema

Norwegian ECEC practitioners' assessments of children's well-being in kindergarten

Abstract

The framework plan for Norwegian kindergartens emphasises that the kindergarten shall facilitate children's well-being, but it has not been established how the practitioners assess the significance of various conditions for well-being. A questionnaire was sent to 25 Norwegian kindergartens to investigate how the practitioners assessed factors that affect 3–6-year olds' well-being and how they facilitate well-being. The 105 respondents considered psychological, physical, and social conditions as extremely important for children's well-being, while just over half considered cognitive conditions as important. Cognitive conditions with greater demands on learning and school-preparatory activities may challenge the traditional pedagogy, as characterized by play, security, and social conditions. The outdoor environment was considered to facilitate well-being better than the indoor environment. Practitioners with longer seniority considered themselves to take better care of and promote children's well-being than practitioners with shorter seniority. This suggests that practitioners assess well-being differently, which influence the field of practice and children's well-being.

Keywords: kindergarten, practitioners, well-being, pedagogical content, questionnaire

Innledning

Barns trivsel er assosiert med læring, utvikling, god helse og livsmestring (Huppert og So, 2013; Laevers, 2005). Betydningen av barns trivsel i barnehagen har derfor fått økt oppmerksomhet de siste årene, både i nasjonale publikasjoner (Bjørgen, 2017; Bratterud, Sandseter og Seland, 2012; Sandseter og Seland, 2017; Seland, Sandseter og Bratterud, 2015; Sando, 2019a), og i internasjonale publikasjoner (Fattore, Mason og Watson, 2007; 2009; Mashford-Scott, Church og Tayler, 2012; Koch, 2018; 2016; Pollard og Lee, 2003; Lewis, 2019).

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) vektlegger at barnehagen skal bidra til barns trivsel, og at trivsel er en sentral kvalitetsindikator i barnehagen. I en systematisk oversiktsartikkel vises det til fem forhold som har betydning for barns trivsel; fysiske, psykologiske, kognitive, sosiale og økonomiske, og at trivsel handler om ulike perspektiver og kan måles og defineres på ulike måter (Pollard og Lee, 2003; Lewis, 2019). Norske barnehager har tradisjon for å fremme trivsel gjennom lek, trygghet og utvikling av fysisk og psykososial kompetanse, og skolerelatert adferd har tradisjonelt ikke preget barnehagehverdagen. Samtidig beskriver Rammeplan for barnehagen (2017) større oppmerksomhet på språk, lese-, skrive- og matematisk forståelse i barnehagen enn tidligere. Vi har mindre kunnskap om hvordan ansatte vurderer og tilrettelegger for barns trivsel med tanke på et større fokus på målrettet læringsaktivitet og utvikling av kognitive forhold.

Gjennom samtaler med de eldste barna i barnehagen (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012; Fattore, Mason og Watson, 2009; Koch, 2013; Sandseter og Seland, 2016; 2017) og ved observasjoner av barns kroppslige og verbale uttrykk (Bjørgen, 2015; Sando, 2019a) har vi fått økt kunnskap om barnehagebarns oppfatninger, uttrykk og signaler om trivsel. Det er mindre kunnskap om hvordan de ansatte vurderer barns trivsel og om de mener barns trivsel blir ivarettatt i barnehagen.

Hensikten med denne studien var derfor å undersøke hvordan ansatte i norske barnehager vurderer faktorer som påvirker 3–6-åringers trivsel og hvordan de tilrettelegger for barns trivsel i barnehagen. Med tanke på det økende fokuset på barns kognitive utvikling var det spesielt interessant å undersøke hvordan de ansatte vurderte betydningen av kognitive forhold for barns trivsel. Hvordan de ansatte i barnehagen forstår barns trivsel kan ha betydning for pedagogisk innhold, tilrettelegging og tilbud som gis barna.

Tidligere forskning på barns trivsel

Trivsel er et multidimensjonalt begrep og et sosialt og kulturelt konstruert fenomen (Pollard og Lee, 2003; Mashford-Scott, Church og Tayler, 2012; Lewis, 2019). Dodge *et al.* (2012) forstår trivsel som en tilstand av likevekt og balanse i fysiske, psykiske og sosiale ressurser. Trivsel handler om kvaliteter og følelsesmessige tilstander i livet hos mennesker og settes i sammenheng med en tilstand av lykke, glede og positive følelser og å føle seg vel med seg selv og i relasjon sammen med andre (Fattore, Mason og Watson, 2007; Koch, 2018). Samtidig omfatter trivsel noe mer enn bare lykke, det handler også om hvordan mennesker opplever og vurderer sitt liv som helhet, og at trivsel kan endre seg avhengig av situasjon og gjennom et livsløp (OECD, 2013).

I følge Koch kan barnehagelærere forstå og vurdere barns trivsel ut fra en subjektiv vurdering av barns kroppslige tegn på glede, tilfredshet og om barna fremstår som harmoniske (Koch, 2018; 2016). Ferre Laevers og kollegaer (2005) hevder at voksne kan observere og identifisere barns uttrykk og signaler for trivsel gjennom Sics observasjonsmanual, (Well-being and Involvement in Care. A process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings). Manualen viser til fem ulike nivå av trivsel, hvor nivå en er lav trivsel og nivå fem er høy trivsel. Laevers (2005) hevder at trivsel er relatert til fysiske, sosiale og emosjonelle behov samt

behov for trygghet og anerkjennelse. Koch (2016) og Laevers (2005) viser at det er mulig for ansatte å vurdere barns trivsel i barnehagen, og at ansattes vurderinger av barns trivsel er sentralt for tiltak og intervensjoner for enkeltbarn, og for utvikling av pedagogisk kvalitet i barnehagen.

I studien til Bratterud, Sandseter og Seland (2012) ble barna, personalet og foresatte spurt om barns trivsel. Resultatene viste at barnegebarn trives godt, at det er sentralt for barns trivsel å få oppleve å bruke alle rommene i barnehagen når de selv vil og at de kan bestemme hva de skal gjøre ute og inne, ha nok tid til frilek og selv styre leken og dens innhold. Studien viste også sammenheng mellom barns mistrivsel og lite støtte og videreutvikling av samspill barna imellom eller mellom voksne og barn, og at de ikke føler seg anerkjent av voksne. Barn bør få mulighet til å gjøre det de selv vil, sammen med andre de selv ønsker å være sammen med. Barns medvirkning ser derfor ut til å være sentralt for trivsel i barnehagen (Seland, Sandseter og Bratterud, 2015; Sandseter og Seland, 2016). Det å ha venner og gode sosiale relasjoner i barnehagene har positiv sammenheng med barns trivsel (Bjørgen, 2015), mens barn som opplever voksne med dårlig tid og at voksne er vanskelige å få tak i, ser ut til å ha negativ sammenheng med barns trivsel (Sandseter og Seland, 2017). I rapporten fra Rambøll (2018) vises det til bekymringer for at sykefravær, pauseavvikling, møter og pedagogisk leders tid til planlegging, for og etterarbeid, dokumenteringsarbeid, rapportskrivning, veiledning og foreldresamtaler svekker kvaliteten på relasjoner og trygghet mellom voksne og barn. Ovennevnte studier bekrefter at barns trivsel i barnehagen kan settes i sammenheng med ansatte som tar seg tid til å se og lytte til barna, til interaksjon og responser slik at barna føler seg trygge og blir anerkjent som sosiale aktører i barnehagen. I tillegg til det relasjonelle er det viktig for barns trivsel med et godt og variert fysisk miljø, som støtter og utfordrer barns lek og utforskning.

Faktorer i barnehagen av betydning for barns trivsel

Det er i senere år rettet større oppmerksomhet mot ulike faktorer i barnehagemiljøet som har betydning for barns trivsel. Flerkulturelle studier av kvalitet i barnehagen bekrefter at attraktive lekemiljø, høy ansatt-ratio (antall ansatte per barn) og organisering av barn i små grupper bidrar til bedre læringsmiljø og trivsel for barnegebarn (Sheridan og Schuster, 2001; Sheridan *et al.*, 2009). Antallet utdannede barnehagelærere tyder også på å være en viktig faktor for pedagogisk kvalitet i barnehagen (OECD, 2011). Resultatene fra en komparativ studie mellom barnehageansatte i Norge og i Sør-Korea viste at en større andel av barnehageansatte fra Sør-Korea enn andel av barnehageansatte fra Norge vurderte kognitive og økonomiske forhold ved barns trivsel som svært viktig. En større andel av barnehageansatte i Norge vurderte sosiale forhold og fysiske behov som svært viktig sammenliknet med barnehageansatte i Sør-Korea (Nah *et al.*, 2020). Hvordan ansatte vurderer trivsel er sammensatt og påvirkes trolig av både kulturelle og miljømessige faktorer.

Kvaliteter i det fysiske miljøet i barnehager kan ha innvirkning på hvor mye tid som brukes i miljøet og for barns trivsel (Söderström *et al.*, 2013). Barnehagens fysiske ute- og innemiljø, rom, sted og materialitet har betydning for barns utvikling, læring og trivsel. Fysiske miljø som fremmer vennskap og sosiale relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne, er viktig for barns trivsel (Bjørgen og Svendsen, 2015). Kvaliteter ved fysiske miljø og barns muligheter i disse, frilek i utetid (fri for pedagogisk planlagte aktiviteter) og mulighet for hemmelige steder har betydning for barns trivsel, mentale helse og læring (Moser og Martinsen, 2010). Det fysiske utemiljøets egenskaper og funksjoner for variasjon, utfordring, selvbestemmelse og bevegelsesfrihet ser ut til å ha betydning for barns trivsel i barnehagen (Bjørgen, 2015). Sandseter og Seland (2016) hevder at barn har større innflytelse på valg

av aktivitet når de er ute enn når de er inne i barnehagen, og det kan forklare at barn trives godt ute. Barn trekkes i mindre grad inn i planleggingen av innendørsaktivitet, og barnehager har begynt å bruke tiden inne til mer målrettede læringsaktiviteter og skoleforberedelse. Dette kan medføre at barn opplever mindre innflytelse på hverdagslivet inne i barnehagen, og dette kan påvirke barns trivsel negativt (Sandseter og Seland, 2016).

Lek i naturmiljø ser ut til å ha positiv innvirkning på barnehagebarns trivsel (Bjørgen, 2015; Herrington og Brussoni, 2015; Sando, 2019b). Ulike elementer og kvaliteter i natur genererer interesse, involvering, overraskende elementer, utfordring, variasjon, selvbestemmelse og sosiale relasjoner som fremmer trivsel både for de ansatte og barna. Kontakt med natur er positivt assosiert med barns stedstilhørighet, eierskap til miljøet, lek, fysisk aktivitet, mentalt, emosjonelt og sosialt velvære og helse (Sando, 2019b; Chawla, 2015; Maller, 2009).

Metode

Utvalg og datainnsamling

Fordi barns trivsel er et multidimensjonalt begrep som de ansatte kan vurdere ulikt, var det hensiktsmessig med en kvantitativ tilnærming til problemstillingen. Datamaterialet som benyttes i denne studien er samlet inn gjennom et samarbeidsprosjekt mellom forskere i Sør-Korea, Soonchunhyang Universitet og forskere fra Norge, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. En kvantitativ tilnærming ble benyttet med utarbeidelse av felles spørreskjema om temaet trivsel. De komparative resultatene fra barnehageansatte i Sør-Korea og Norge er publisert i tidsskriftet *European Early Childhood Education Research Journal* (Nah *et al.*, 2020). I denne artikkelen presenteres nye analyser fra det samme datamaterialet, men kun med data fra ansatte i de norske barnehagene.

Styrere/enhetsledere i 30 tilfeldig utvalgte barnehager i Midt-Norge ble informert om

prosjektet og forespurt om deltakelse per telefon i tidsrommet november 2018 til februar 2019. Et informasjonsskriv om prosjektet og en internettadresse til spørreskjemaet ble sendt til de 25 barnehagene som takket ja til deltakelse. Styrere/enhetsledere ble forespurt om å distribuere denne informasjonen til sine ansatte, som på det aktuelle tidspunktet jobbet i avdelinger med barn i alderen 3–5 år. Totalt 105 ansatte svarte på spørreskjemaet.

Spørreskjemaet

Spørreskjemaet ble utviklet i samarbeid med forskere fra Soonchunhyang Universitet, Sør-Korea og Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Norge. Hensikten var å kartlegge hvordan ansatte i barnehager fra ulike land vurderer og arbeider med barns trivsel. Utviklingen av spørreskjemaet er basert på teori og forskning om barns trivsel samt rammeplaner for barnehagen i Norge og Sør-Korea. Spørreskjemaet ble testet ut blant 10 ansatte i en pilotstudie, hvilket resulterte i noen mindre revideringer av spørsmålene. Studien benyttet et Google online elektronisk spørreskjema for respons fra de ansatte.

Skjemaet inneholdt både demografiske spørsmål og påstander om barns trivsel som respondentene skulle vurdere (Likert-skala). I denne artikkelen fokuseres det på resultater fra fem spørsmål i spørreskjemaet: 1) ansattes vurdering av betydningen av fem ulike forhold for barns trivsel, 2) ansattes vurdering av hvordan barnehagen ivaretar barns grunnleggende behov for trivsel, 3) ansattes vurdering av hvilke steder som er best tilrettelagt for barns trivsel, 4) ansattes vurdering av hvordan de ivaretar tilrettelegging for barns trivsel ved sin avdeling, og 5) ansattes vurdering av hvordan barnehagen ivaretar arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel. Spørsmål 1 og 2 er utviklet med bakgrunn i teori om fem forhold ved trivsel (fysiske, psykiske, sosiale, kognitive og økonomiske forhold) (Pollard og Lee, 2003; Lewis, 2019 og Leavers, 2005). Spørsmål 3 er utviklet med bakgrunn i tidligere forskning om

fysisk miljø, steder og trivsel. Spørsmål 4 og 5 er satt i sammenheng med rammeplanens mål og innhold for barnehagen. Noen mindre tilpasninger av spørsmålene ble gjort for å tilpasse dem til norsk kultur og kontekst.

Etikk

Deltakelse i studien var frivillig, og deltakerne kunne selv velge når de skulle besvare undersøkelsen innenfor en tidsperiode som framgikk av informasjonsskrivet. Etiske hensyn vedrørende konfidensialitet og informert samtykke er ivaretatt. Spørreundersøkelsen var anonym og kunne ikke knyttes til identifiserende opplysninger om respondenten (som e-post/IP-adresse, nettleserinformasjon eller informasjonsskapsler). På grunn av dette var ikke prosjektet søknadspliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det var kun administrator og forskerne i studien som fikk tilgang til dataene.

Analyse av data

Deskriptive data presenteres i antall (*N*) og prosent (%). For å undersøke om det var forskjeller i hvordan respondentene svarte med hensyn til utdanningsbakgrunn, ansiennitet og om de var ansatt i en offentlig eller privat barnehage, ble det utført Mann-Whitney U-tester. Forskjeller med *p*-verdier < 0,05 ble vurdert som signifikante og presenteres i teksten. Ved signifikante forskjeller kalkulerte vi *eta*² som et mål på effektstørrelse. For å forsikre oss om at forutsetningene for Mann-Whitney U-testene ikke var brutt, benyttet vi histogrammer til å bekrefte at variablene hadde tilsvarende ikke-parametrisk fordeling. Alle analyser ble utført i SPSS for Windows (IBM Corp. Released 2018. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.).

Resultater

Tabell 1 beskriver utvalget med hensyn til om de var ansatt i privat eller offentlig barnehage, antall år med arbeidserfaring og utdanning.

Tabell 1. Beskrivelse av utvalg (*N* = 105)

	N (%)
Type barnehage	
Privat	46 (43,8 %)
Offentlig	59 (56,2 %)
Arbeidserfaring fra barnehage	
< 1 år	28 (26,7 %)
1–5 år	40 (38,1 %)
6–10 år	17 (16,2 %)
>10 år	20 (19,0 %)
Utdanning	
3-årig barnehagelærer	70 (66,7 %)
> 3 års utdanning (fra høyskole/universitet)	19 (18,1 %)
Annet	16 (15,2 %)

Hvordan vurderer ansatte betydningen av fem ulike forhold for barns trivsel?

Tabell 2 viser hvordan ansatte vurderer betydningen av følgende fem forhold for barns trivsel: fysiske, psykiske, kognitive, sosiale og økonomiske forhold. Resultatene viser at de fleste ansatte oppfatter fysiske, psykiske og sosiale forhold som svært viktig for barns trivsel (henholdsvis 82,9, 85,7 og 91,4 prosent). Videre viser resultatene en større variasjon i betydningen av kognitive og økonomiske forhold, men flertallet vurderte kognitive (65 prosent) og økonomiske (62 prosent) forhold som viktig til svært viktig.

Hvordan vurderer ansatte at deres barnehage ivaretar barns grunnleggende behov for trivsel?

Tabell 3 viser ansattes vurdering av hvordan deres barnehage ivaretar barns grunnleggende behov for trivsel. Resultatene viser at de fleste ansatte vurderer at barns grunnleggende behov for trivsel er ivaretatt/svært ivaretatt i deres barnehage. Det er imidlertid 7,6 prosent som mener at behovet for trygghet, sikkerhet og kontinuitet ikke er ivaretatt i

Tabell 2. Hvordan vurderer ansatte betydningen av fem ulike forhold for barns trivsel.

	Ikke viktig i det hele tatt	Ikke viktig	Viktig	Svært viktig
Fysiske forhold (fysisk aktivitet og helse, vekst og utvikling, godt kosthold og trygghet).	0 (0,0 %)	3 (2,9 %)	15 (14,3 %)	87 (82,9 %)
Psykiske forhold (mental helse, livsmestring og psykososiale forhold som selvbilde, selvoppfatning og regulering av emosjoner).	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	15 (14,3 %)	90 (85,7 %)
Kognitive forhold (læring og intellektuell utvikling som er skolerelatert, eks. mestring av å lese og skrive).	8 (7,6 %)	29 (27,6 %)	37 (35,2 %)	31 (29,5 %)
Sosiale forhold (relasjoner mellom familie og venner, kommunikasjonsferdigheter og tilgang til emosjonell og praktisk støtte).	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	9 (8,6 %)	96 (91,4 %)
Økonomiske forhold (familieinntekt, økonomiske utfordringer og tilgang til økonomisk støtte).	7 (6,7 %)	33 (31,4 %)	44 (41,9 %)	21 (20,0 %)

Tabell 3. Ansattes vurdering av hvordan deres barnehage ivaretar barns grunnleggende behov for trivsel.

	Ikke viktig i det hele tatt	Ikke viktig	Viktig	Svært viktig
Fysiske behov (behov for mat, drikke, bevegelse og søvn, osv.)	0 (0,0 %)	3 (2,9 %)	18 (17,1 %)	84 (80,0 %)
Emosjonelle behov (behov for klem, fysisk kontakt, få og gi kjærlighet)	0 (0,0 %)	1 (1,0 %)	34 (32,4 %)	70 (66,7 %)
Behov for trygghet, sikkerhet og kontinuitet (behov for forutsigbart miljø, hva som er tillatt og ikke tillatt)	0 (0,0 %)	8 (7,6 %)	38 (36,2 %)	59 (56,2 %)
Behov for annerkjennelse og bekreftelse (følelse av å bli akseptert og godtatt av andre, tilhørighet til en gruppe og et fellesskap)	0 (0,0 %)	2 (1,9 %)	40 (38,1 %)	63 (60,0 %)
Behov for å oppleve seg betydningsfull (følelse av å kunne gjøre noe selv, å mestre og å teste ut egne evner)	0 (0,0 %)	3 (2,9 %)	45 (42,9 %)	57 (54,3 %)

deres barnehage. «Behovet for å oppleve seg betydningsfull» ble vurdert som bedre ivaretatt blant ansatte med mer enn fem års ansiennitet enn ansatte med kortere ansiennitet ($U = 982$, $p = 0,034$), selv om effektstørrelsen var lav ($\eta^2 = 0,042$).

Hvilke steder mener ansatte er best tilrettelagt for å fremme barns trivsel?

Tabell 4 viser hvilke steder de ansatte

mener er best tilrettelagt for å fremme barns trivsel.

Resultatene viser at de fleste ansatte vurderer barnehagens utendørslek i utemiljø og naturmiljø som bra/svært bra. Samtidig er det verdt å merke seg at 5,7 prosent av de ansatte synes at barnehagens utemiljø er dårlig tilrettelagt for å fremme barns trivsel. Ansattes vurdering av innendørslek for å fremme barns trivsel, var delte. Selv om de fleste mener at innendørs-

Tabell 4. Hvilke steder mener de ansatte er best tilrettelagt for å fremme barns trivsel.

	Svært dårlig	Dårlig	Bra	Svært bra
Innendørs lek	2 (1,9 %)	17 (16,2 %)	52 (49,5 %)	34 (32,4 %)
Utendørs lek, i barnehagens utemiljø	1 (1,0 %)	6 (5,7 %)	34 (32,4 %)	64 (61,0 %)
Utfart til gallerier, museer og andre opplevelser	13 (12,4 %)	39 (37,1 %)	35 (33,3 %)	18 (17,1 %)
Naturmiljø, som skog, fjell, park, strender og ved vann	1 (1,0 %)	8 (7,6 %)	19 (18,1 %)	77 (73,3 %)

lek er bra/svært bra tilrettelagt for å fremme barns trivsel, er det likevel 16,2 prosent som mener at innendørslek er dårlig tilrettelagt for å fremme barns trivsel. Når det gjelder utfart til gallerier, museer og andre opplevelser er det delte meninger om hvor tilrettelagt disse stedene er til å fremme barns trivsel. Ansatte ved offentlige barnehager vurderte innendørs lek som bedre tilrettelagt for å fremme barns trivsel enn ansatte ved private barnehager ($U = 1027$, $p = 0,020$), selv om effektstørrelsen var lav ($\eta^2 = 0,05$).

Hvordan vurderer ansatte at de ivaretar tilrettelegging for barns trivsel ved sin avdeling?

Tabell 5 viser ansattes vurdering av hvordan de ivaretar tilrettelegging for barns trivsel ved sin avdeling. Resultatene viser at de ansatte i all hovedsak mener at tilrettelegging for barns trivsel er ivaretatt/aktivt ivaretatt. Tilrettelegging og fremming av alle barns trivsel og velvære vurderes som sterkere iva-

retatt av ansatte med mer enn 5 års ansiennitet enn av de med kortere ansiennitet ($U = 945$, $p = 0,014$). Den korresponderende effektstørrelsen for denne forskjellen var moderat ($\eta^2 = 0,058$). Samarbeid med familie, nærmiljø og samfunn for å fremme barns trivsel vurderes også som sterkere ivaretatt for de med mer enn 5 års ansiennitet sammenlignet med de med kortere ansiennitet ($U = 885$, $p = 0,004$). For denne forskjellen var effektstørrelsen moderat ($\eta^2 = 0,080$).

Hvordan vurderer ansatte at deres barnehage ivaretar arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel?

Tabell 6 viser hvordan de ansatte vurderer at deres barnehage ivaretar arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel. Det var tre hovedkategorier av spørsmål (Plan og metode, Tilrettelegging og Miljø) med ulike under-spørsmål. Innenfor alle de tre hovedkategoriene var det en sterk overvekt av ansatte som

Tabell 5. Ansattes vurdering av hvordan de ivaretar tilrettelegging for barns trivsel ved sin avdeling.

	Ikke ivaretatt	Lite ivaretatt	Ivaretatt	Aktivt ivaretatt
Tilrettelegger og fremmer alle barns trivsel og velvære i barnehagen	0 (0,0 %)	2 (1,9 %)	40 (38,1 %)	63 (60,0 %)
Samarbeider med familie, nærmiljø og samfunn for å fremme barns trivsel	0 (0,0 %)	4 (3,8 %)	42 (40,0 %)	59 (56,2 %)
Hjelper barn med å utvikle sine egne ressurser og evner, og med å ivareta sin egen helse, fysiske, sosiale og emosjonelle trivsel og velvære	0 (0,0 %)	3 (2,9 %)	51 (48,6 %)	51 (48,6 %)
Hjelper barna med å bidra til andres trivsel	0 (0,0 %)	2 (1,9 %)	53 (50,5 %)	50 (47,6 %)

mente at barnehagen ivaretar/aktivt ivaretar arbeidsmetoder for barns trivsel. For påstandene «Arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel er inkludert som en del av min avdelings plan» og «Lek og aktiviteter for trivsel er planlagt, utøves og blir evaluert i min avdeling» var det imidlertid flere som mente at dette var lite ivaretatt (henholdsvis 12,4 prosent og 14,3 prosent). Flere ansatte vurderte også tilbudet av varierte lekematerialer for alle barns muligheter til lek som lite ivaretatt (15,2 prosent). Med hensyn til påstandene om at «Vårt barnehagemiljø er designet med stort nok areal for å ivareta alle barns lek» og «Vårt barnehagemiljø ivaretar spenning og utfordring som fremmer barns trivsel» var det henholdsvis 12,4 prosent og 13,3 prosent som vurderte disse som lite ivaretatt.

Ansatte i offentlige barnehager vurderte større grad av ivaretagelse av «Trivsel er inkludert som et mål i den daglige virksomheten» enn ansatte i private barnehager ($U = 1060$, $p = 0,028$). Effektstørrelsen for denne forskjellen var lav ($\eta^2 = 0,047$).

Sammenlignet med de med kortere ansiennitet, vurderte ansatte med mer enn fem års ansiennitet høyere grad av ivaretagelse av «Arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel er inkludert som en del av min avdeling plan» ($U = 929$, $p = 0,015$), «Vårt barnehagemiljø er designet med stort nok areal for å ivareta alle barns lek» ($U = 882$, $p = 0,005$) og «Vårt barnehagemiljø ivaretar spenning og utfordring som fremmer barns trivsel» ($U = 977$, $p = 0,038$). Effektstørrelsene til disse forskjellen var moderate (henholdsvis $\eta^2 = 0,058$; $0,074$ og $0,041$).

Tabell 6. Ansattes vurdering av hvordan barnehagen ivaretar arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel.

	Ikke ivaretatt	Lite ivaretatt	Ivaretatt	Aktivt ivaretatt
Plan og metode				
Trivsel er inkludert som et mål i den daglige virksomheten i min avdeling	2 (1,9 %)	5 (4,8 %)	37 (35,2 %)	61 (58,1 %)
Arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel er inkludert som en del av min avdelings plan	0 (0,0 %)	13 (12,4 %)	40 (38,1 %)	52 (49,5 %)
Lek og aktiviteter for trivsel er planlagt, utøves og blir evaluert i min avdeling	1 (1,0 %)	15 (14,3 %)	46 (43,8 %)	43 (41,0 %)
Tilrettelegging				
Variert fysisk aktivitet som fremmer barns trivsel og glede blir gjennomført innendørs og utendørs	1 (1,0 %)	10 (9,5 %)	39 (37,1 %)	55 (52,4 %)
Barns muligheter for å få uttrykt og mestre sine følelser blir ivaretatt	1 (1,0 %)	4 (3,8 %)	41 (39,0 %)	59 (56,2 %)
Barns muligheter for valgfrihet og selvbestemmelse i lek og aktivitet blir ivaretatt	0 (0,0 %)	5 (4,8 %)	52 (49,5 %)	48 (45,7 %)
Tilbud av varierte lekematerialer er ivaretatt for alle barns muligheter til lek	2 (1,9 %)	16 (15,2 %)	44 (41,9 %)	43 (41,0 %)
Miljø				
Vårt barnehagemiljø er designet med stort nok areal til å ivareta alle barns lek	4 (3,8 %)	13 (12,4 %)	33 (31,4 %)	55 (52,4 %)
Vårt barnehagemiljø ivaretar glede og begeistring som fremmer barns trivsel	0 (0,0 %)	4 (3,8 %)	34 (32,4 %)	67 (63,8 %)
Vårt barnehagemiljø ivaretar spenning og utfordring som fremmer barns trivsel	2 (1,9 %)	14 (13,3 %)	36 (34,3 %)	53 (50,5 %)

Diskusjon

Denne studien viser at flertallet av de ansatte vurderte fysiske, psykiske og sosiale forhold som svært viktige for barns trivsel. Over halvparten av de ansatte vurderte kognitive og økonomiske forhold som viktig for barns trivsel, selv om det var større spredning i hvordan de ansatte svarte med hensyn til dette. Videre vurderte de fleste ansatte at barnehagen ivaretar barns grunnleggende behov for trivsel. En liten andel ansatte (8 prosent) mente imidlertid at deres barnehage ikke ivaretar barns behov for trygghet, sikkerhet og kontinuitet. Flertallet av de ansatte vurderte utemiljø og naturmiljø som svært godt egnet for å ivareta barns trivsel. En mindre andel ansatte (18 prosent) vurderte sitt innemiljø som dårlig til svært dårlig egnet for å fremme barns trivsel. De fleste ansatte mener at deres barnehage ivaretar/aktivt ivaretar arbeidsmetoder og tilrettelegging for å fremme barns trivsel. Samtidig mente en andel av de ansatte at arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel i avdelingens planer, tilbud av varierte lekematerialer og store nok arealer er lite til ikke ivarettatt. Ansatte i offentlige barnehager vurderte sitt innemiljø som bedre tilrettelagt for trivsel enn ansatte i private barnehager. Ansatte med mer enn fem års ansiennitet vurderte at de bedre ivaretar og fremmer barns trivsel sammenliknet med ansatte med kortere ansiennitet.

Resultatene viste at de fleste ansatte oppfatter fysiske, psykiske og sosiale forhold som svært viktig for 3–6-åringers trivsel i barnehagen, og at de seks grunnleggende behovene for trivsel er godt til svært godt ivarettatt i barnehagen. En mulig forklaring er at betydningen av barns trivsel har fått økt oppmerksomhet i Rammeplan for barnehagen (2017), hvor det står at barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. I Rammeplan for barnehagen (2017) argumenteres det med at trivsel og livsmestring er grunnleggende faktorer for barns utvikling. Det innebærer at trivsel har fått større fokus i barnehagen, og kan ha bidratt til at ansatte har

blitt mer bevisstgjort når det gjelder betydningen av barnas fysiske og psykososiale miljø. Et godt psykososialt miljø er avgjørende for både psykisk helse og livskvalitet her og nå, samtidig som det danner grunnlaget for motivasjon, aktivitet, utvikling og læring (Huppert og So, 2013; Mashford-Scott, Church og Tayler, 2012). Resultatene i denne studien støttes av tidligere studier som bekrefter at sosiale relasjoner, det å ha venner og å få delta i lek med venner, har stor betydning for barns trivsel (Koch, 2018; Bratterud, Sandseter og Seland, 2012; Bjørgen, 2015; Fattore, Mason og Watson, 2007; Sandseter og Seland, 2017).

Over halvparten av de ansatte vurderte betydningen av kognitive forhold for barns trivsel som viktig. I norske barnehager er lek svært sentralt, men samtidig har skolerelaterte oppgaver til de eldste barna fått økt oppmerksomhet. Rammeplan for barnehagen (2017) har vektlagt betydning på språk, lese-, skrive- og matematiskforståelse i barnehagen. Økt fokus på kognitive forhold i barnehagen, kan skape usikkerhet hos de ansatte ved tilrettelegging av pedagogisk innhold, og for hva som er til barns beste. Sandseter og Seland (2016) hevder at mange barnehager har begynt å bruke tiden inne til mer målrettede kognitive læringsaktiviteter, dokumentasjon og skoleforberedende aktiviteter. Dette er aktiviteter som barna er nødt til å delta i, noe som kan føre til at barna opplever at de har mindre innflytelse på hverdagslivet og som dermed påvirker barns trivsel i negativ retning. Spørsmålet er hvordan barnehagen skal drive målrettet læringsaktivitet, dokumentasjon og skoleforberedende aktivitet hvis det medfører at barn opplever mindre innflytelse på hverdagslivet og dette dermed kan bidra til barnehagebarns mistrivsel (Sandseter og Seland, 2016). Det var også delte oppfatninger blant ansatte om hvorvidt økonomiske forhold har betydning for barns trivsel. Familieinntekt, økonomiske utfordringer og tilgang til økonomisk støtte er forhold som kan være utfordrende for ansatte å vurdere.

Resultatene viste at nesten åtte prosent av de ansatte mente at behovet for trygghet, sikkerhet og kontinuitet ikke er ivaretatt i deres barnehage. Rambøll (2018) viser til bekymringer for at sykefravær, pauseavvikling, møter og pedagogisk leders tid til planlegging, for og etterarbeid, dokumenteringsarbeid, rapportskrivning, veiledning og foreldresamtaler svekker kvaliteten på relasjoner og trygghet mellom voksne og barn. Barnehageansatte er en av de yrkesgruppene med høyest sykefravær (SSB, 2018), og dette kan medføre utrygghet i form av uforutsigbare miljøer i barnehagehverdagen. Samtidig kan ulike meninger, oppfatninger og dårlig kommunikasjon i personalmiljøet om hva som er tillatt eller ikke tillatt for barn i barnehagen, være en forklaring. Det er utfordrende å trekke konklusjoner, fordi resultatene ikke viser om det er ansatte fra samme avdeling/barnehage eller ansatte fra flere avdelinger/barnehager som oppgir at trygghet, sikkerhet og kontinuitet ikke er ivaretatt.

De aller fleste ansatte vurderte at tilrettelegging for barns trivsel og at arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel i deres avdeling, er ivaretatt/aktivt ivaretatt. Samtidig viste resultatene på plan og metoder at en andel av de ansatte lite ivaretar arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel i avdelingens planer. En forklaring kan være at ansatte har manglende kunnskap om metoder for tilrettelegging for barns trivsel. En annen forklaring kan være lav bemanning. Ifølge rapporten fra Rambøll (2018) stiller bemanningsnormen krav om minimum én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år. Pedagognormen stiller krav om en pedagogisk leder per sju barn under tre år og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Rambølls undersøkelse viser altså at bemanningsnormen brytes i 51 prosent av observasjonene, spesielt for de yngste barna. Lav bemanning kan påvirke tid til planlegging og gjennomføring i arbeidet med å fremme arbeidsmetoder for trivsel i barnehagehverdagen. Det kan også forklares med at faglærte (barnehagelærere) har så mange andre opp-

gaver som gjør at de trekkes bort fra det pedagogiske arbeidet (Rambøll, 2018), som igjen medfører at barna i disse barnehagene opplever at ansatte er til dels fraværende og travle. At barna opplever at de ansatte har dårlig tid og er vanskelige å få tak i, viser seg å ha negativ sammenheng med barns trivsel (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012).

Resultatene viste at flertallet av de ansatte vurderte naturmiljø og barnehagens utemiljø som de fysiske miljøene som best ivaretar barns trivsel. Studier på barns trivsel i utemiljøer bekrefter at ute og naturmiljø innehar funksjoner og egenskaper som fremmer barns trivsel, lek, medvirkning og mulighet for fysisk aktivitet (Bjørgen, 2015; Bratterud, Sandseter og Seland, 2012; Sando, 2019b). Sando (2019b) viser til sammenheng mellom barns opphold i naturmiljø og trivsel, og Bjørgen (2015) konkluderer med at naturmiljø er tiltrekkende både for barn og personalet i barnehagen fordi opphold i naturmiljø gir følelse av handlefrihet og mer nærvær mellom barn og voksne. Samtidig kan utemiljøet inneholde funksjoner og egenskaper som fremmer mer spontanitet, overraskelser og bevegelsesfrihet som kan fremme trivsel. Ifølge Bratterud, Sandseter og Seland (2012) opplever barn størst grad av medvirkning i uterommet, og at trivsel har sammenheng med steder hvor man kan leke ville og spennende leker.

De fleste ansatte vurderte innemiljøet som bra til svært bra for å ivareta barns trivsel, men 16 prosent av de ansatte mener deres innemiljø dårlig ivaretar barns trivsel. Det kan ha sammenheng med at en andel av de ansatte mener tilbudet av varierte lekematerialer, store nok arealer og ivaretagelse av spenning og utfordring er mindre ivaretatt i deres barnehagemiljø. I Norge er det store variasjoner i barnehagenes utforming av fysiske rom, arkitektur, materialer, innhold og brukervennlighet for barn. Barns trivsel kan ha sammenheng med hvordan rom, utstyr, leker og installasjoner er plassert i innemiljøet, og om barnehagen har lekerom som fremmer fysisk lek. Ifølge Sando

(2019a) er barns trivsel i innemiljøet positivt assosiert med rom som muliggjør fysisk aktivitet. Barn kan erfare mindre selvbestemmelse og medvirkning i miljøer som krever ro, disiplin og venting i gruppe. Fysiske miljøer som fremmer barns bevegelsesfrihet og mulighet til å bestemme hva de vil gjøre og sammen med hvem, er tidligere vist å fremme barns trivsel (Bjørgen, 2015; Bratterud, Sandseter og Seland, 2012).

Resultatene viste at ansatte i offentlige barnehager vurderte sitt innemiljø som noe bedre tilrettelagt for barns trivsel enn de ansatte i private barnehager ($p=0,004$). Ansatte i offentlige barnehager vurderte også at trivsel i større grad er inkludert som mål i den daglige virksomheten sammenliknet med ansatte i private barnehager ($p = 0,028$). En mulig forklaring kan være at ansatte i private barnehager har høyere forventninger til produktet privat sektor skal levere enn ansatte i offentlige barnehager. En annen mulig forklaring kan være forskjeller i bemanningsnormen mellom offentlige og private barnehager og hvorvidt det er forskjell på små og store barnehager.

Ansatte med mer enn fem års ansiennitet vurderte at arbeidsmetoder for å fremme barns trivsel i høyere grad er inkludert i avdelingens plan ($p = 0,015$), og at barnehagemiljøet har stort nok areal ($p = 0,005$), at barnehagemiljøet ivaretar spenning og utfordring ($p = 0,038$) sammenliknet med ansatte med kortere ansiennitet. En mulig forklaring kan være at ansatte med lenger ansiennitet er mer pragmatiske og i større grad ser løsninger på utfordringene som finnes. Gjennom erfaring har de fått tro på at barnehagen, tross sine begrensninger, klarer å ivareta barnas behov. Ansatte med kortere ansiennitet vil kanskje være mer usikre og kritiske til ivaretagelse av barns trivsel, fordi de mangler praksisbasert erfaring. Ansatte med mer enn fem års ansiennitet mener tilrettelegging av å fremme alle barns trivsel og samarbeid med familie/nærmiljø er bedre ivare tatt enn ansatte med kortere ansiennitet (henholdsvis $p = 0,014$ og $p = 0,004$). En mulig forklaring kan være at lengre arbeidserfaring og

praktisk kunnskap gjør ansatte tryggere på seg selv sammenliknet med ansatte med kortere ansiennitet. På den andre siden kan kortere ansiennitet innebære nyutdannede med oppdatert teoretisk kunnskap og dermed bidra til at de vurderer forhold i barnehagen som angår trivsel, mer kritisk.

Studiens styrker og begrensninger

Vi mener studien avgir valide data om hvordan ansatte vurderer trivsel i barnehagen, med et nokså stort og representativt utvalg og høy svarprosent (83 prosent). På tross av dette har studien noen mulige begrensninger ved seg som det er verdt å nevne.

For det første baserer studien seg på antagelsen om at barns trivsel er mulig å observere for ansatte i barnehagen. Med våre data er det ikke mulig å undersøke om barns subjektive trivsel samsvarer med de ansattes objektive vurdering. Leavers (2005) og Koch (2013) hevder at ansatte i barnehagen kan observere, identifisere og vurdere barns signaler og uttrykk for trivsel.

For det andre har spørsmålene i spørreskjemaet kun fire svaralternativer. Hvis man hadde benyttet en mer fingradert responskala, kunne man fått mer presis informasjon om respondentenes vurdering av barns trivsel. I analysene ville det likevel vært utfordrende å benytte denne informasjonen, fordi få svar i enkelte av kategoriene ville svekket studiens statistiske styrke.

For det tredje gir spørreskjemaet kun kvanitative data uten muligheter for kvalitative forklaringer på hvorfor de ansatte oppga det de svarte. Selvrappporterte spørreskjemaer kan innebære en risiko ved informantenes oppriktighet og om de forstod mening og innhold i spørsmålene. Ansatte ble bedt om å vurdere faktorer som har betydning for trivsel i egen barnehage, noe som kan være problematisk i forhold til hvor oppriktig de svarte (f.eks. en overrapportering av positive svar for ikke å sette sin egen barnehage i dårlig lys). Spørreskjemaet ble imidlertid prøvd ut i en

pilotundersøkelse med gode tilbakemeldinger fra respondentene.

Konklusjon

Studien viser at de aller fleste ansatte i barnehagen vurderer psykiske, fysiske og sosiale faktorer som svært viktig for barns trivsel. Samtidig vurderte litt over halvparten av de ansatte at kognitive forhold er viktig for barns trivsel. Dette antyder at det er delte meninger om hvorvidt mer fokus på kognitive forhold i barnehagen vil fremme barns trivsel eller ikke. Større krav til læring og fokus på skoleforberedende aktiviteter kan potensielt utfordre den tradisjonelle barnehagepedagogikken som er preget av lek, trygghet og utvikling av sosial kompetanse. Det bør forskes mer på kognitive og økonomiske faktors betydning, spesielt med tanke på hvordan barnehagen skal drive kognitivt målrettet læringsaktivitet, dokumentasjon og skoleforberedende aktivitet og samtidig ivareta barns trivsel. Ansatte kan bli bedre på å inkludere trivsel som mål i daglig virksomhet og på å se muligheter for tilrettelegging og arbeidsmetoder for trivsel i ulike fysiske miljøer, spesielt innemiljøet. Ansatte med lengre tids ansiennitet vurderte at de bedre ivaretar og fremmer barns trivsel sammenliknet med ansatte med kortere ansiennitet. Det kan være ulike forklaringer, men ansatte med lengre tids ansiennitet i barnehagen kan være tryggere på seg selv i det pedagogiske arbeidet, og i å se og vurdere barns trivsel. Denne studien viser interessante resultater som i framtiden bør belyses gjennom en kvalitativ datainnsamling, med muligheter for utgreiing og meninger som gir forklaringer på talldataene i denne undersøkelsen.

Referanser

Bjørgen, K. (2015) Children's Well-being and Involvement in Physically Active Outdoors Play in a Norwegian Kindergarten: Playful Sharing of Physical Experiences. *Child Care in Practice*, 21(4), s. 305–323. DOI: 10.1080/13575279.2015.1051512

Bjørgen, K. og Svendsen, B. (2015) Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), s. 257–271. DOI: 10.1177/1463949115600025

Bjørgen, K. (2017) *Bevegelsesglede i barnehagen. En kvalitativ studie av 3 – 5 åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø*. Ph.d.-avhandling. (Vol. 2017:26).

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for psykologi. Tilgjengelig fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2431153>

Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. og Seland, M. (2012) *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012 Skriftserie fra Barnevernets utviklingsenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU, Samfunnsforskning AS og Dronning Mauds Minne Høgskole.

Chawla, L. (2015) Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), s. 433–452. DOI: 10.1177/0885412215595441

Dodge, R. et al. (2012) The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), s. 222–235. DOI: 10.5502/ijw.v2i3.4

Fattore, T., Mason, J. og Watson, E. (2007) Children's conceptualization(s) of their wellbeing. *Social Indicators Research*, 80(1), s. 5–29. DOI: 10.1007/s11205-006-9019-9

Fattore, T., Mason, J. og Watson, E. (2009) When children are asked about their well-being: towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1), s. 57–77. DOI: 10.1007/s12187-008-9025-3.

Herrington, S. og Brussoni, M. (2015) Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Economy and Environment, Current Obesity Reports*, 4(4), s. 477–483. DOI: 10.1007/s13679-015-0179-2.

- Huppert, F. A. og So, T. T. C. (2013) Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining wellbeing. *Social Indicators Research*, 110(3), s. 837–861. DOI: 10.1007/s11205-011-9966-7
- Koch, A. B. (2013) *Når børn trives i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Syddansk universitet Aarhus: Systime. Tilgjengelig fra: <http://www.systime.dk/videregaende-udd/nar-born-trives-i-bornehaven.html> Syddansk Universitet.
- Koch, A. B. (2016) Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*, 36(3), s. 193–210. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-03-02
- Koch, A. B. (2018) Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society*, 32(1), s. 73–83. DOI: 10.1111/chso.12225.
- Laevers, F. (2005) Well-being and Involvement in care settings. A process-oriented Self-evaluation Instrument (SIC's). [Manual]. Tilgjengelig fra: <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf> (Hentet: 23. august 2019).
- Lewis, A. (2019) Examining the concept of well-being and early childhood: Adopting multi-disciplinary perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 2019;17(4), s. 294–308. DOI: 10.1177/1476718X19860553.
- Maller, C. (2009) Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health Education*, 109(6), s. 522–543. Tilgjengelig fra: DOI: 10.1108/09654280911001185
- Mashford-Scott, A., Church, A. og Tayler, C. (2012) Seeking Children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood*, 44, s. 231–247. DOI: 10.1007/s13158-012-0069-7
- Moser, T. og Martinsen, M. T. (2010) The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), s. 457–471. DOI: 10.1080/1350293X.2010.525931
- Nah, K. O. et al. (2020) A comparative study of ECEC practitioners' perceptions of children's well-being and their roles in South Korea and Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), s. 847–863, DOI: 10.1080/1350293X.2020.1836585
- OECD (2011) *Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC)*. Tilgjengelig fra: <http://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf>.
- OECD (2013), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD Paris: Publishing, DOI: 10.1787/9789264191655-en.
- Pollard, E. L. og Lee, P. D. (2003) Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 1(61), s. 59–78. DOI: 10.1023/A:1021284215801.
- Rambøll (2018) *Faktiske gruppestørrelser: i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Tilgjengelig fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/3xfaktaark_ramboll/rapport_gruppestorrelser-i-barneha-gen-grunnskolen-og-videregaende-opplaringv34.pdf. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Sando, O. J. (2019a) The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1634238.
- Sando, O. J. (2019b) The outdoor environment and children's health: a multilevel approach. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PLAY*, s. 14. DOI: 10.1080/21594937.2019.1580336.
- Sandseter, E. B. H. og Seland, M. (2016) Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), s. 913–932. DOI: 10.1007/s12187-015-9349-8.
- Sandseter, E. B. H. og Seland, M. (2017) 4-6 year-old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), s. 1585–1601.

- Seland, M., Sandseter, E. B. H. og Bratterud, Å. (2015) One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), s. 70–83. DOI: 10.1177/1463949114567272
- Sheridan, S. og Schuster, K.-M. (2001) Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A Cross-National Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), s. 109–124. DOI: 10.1080/02568540109594978.
- Sheridan, S. et al. (2009) A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *The Early Childhood Research Quarterly*, 24, s. 142–156. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.03.004.
- Söderström, M. et al. (2013) The quality of the outdoor environment influences children's health. A cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, 102(1), s. 83–91. DOI: 10.1111/APA.12047.
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Forfatterpresentasjon

Kathrine Bjørgen, Ph.d., er førsteamanuensis i fysisk aktivitet og helse ved Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning, Trondheim. Hennes doktorgrad fra NTNU er en kvalitativ studie av barns bevegelsesglede. Hun har forsket på barns trivsel, involvering og fysisk lek i ulike miljø. Hun har skrevet flere artikler og bokkapitler på tema trivsel, fysisk aktivitet og bevegelsesglede i barnehagen. E-post: kbj@dmmh.no

Børge Moe har en doktorgrad i Samfunnsmedisin fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og er ansatt som førsteamanuensis i fysisk aktivitet og helse ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanningen, Trondheim. Moe jobber med en rekke forskjellige forskningsprosjekter knyttet til barn og voksnes helse og er spesielt interessert i betydningen av fysisk aktivitet. E-post: bmo@dmmh.no

Sammendrag av doktorgradsavhandling

Marianne Ree

Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen

Avhandling for ph.d.-graden ved Universitetet i Stavanger, Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for barnehagelærerutdanning. URL: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2684927>

Disputas 23. oktober 2020

Barnehagen er en kollektiv institusjon der barn tidlig får en erfaring av seg selv i forhold til andre. Samtidig viser forskning at medvirkning i barnehagen ofte oppfattes og praktiseres ut fra individorientering, der enkeltbarns selvbestemmelse og individuelle valg prioriteres. Det kollektive perspektivet på medvirkning er underrepresentert. Formålet med avhandlingen er å bidra med kunnskap om barns medvirkning i fellesskap i barnehagen i norsk kontekst. Den overordnede problemstillingen er: Hva trer frem som vilkår for barns medvirkning i fellesskap med utgangspunkt i barnas og personalets handlinger og beskrivelser, og hvordan kan disse forstås ut fra et samfunnsperspektiv?

Dette doktorgradsprosjektet er knyttet til forskningsprosjektet «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBaN), som er finansiert av Norges forskningsråd (NRF) og undersøker kvalitet i norske barnehager i et longitudinelt perspektiv (<https://goban.no/om-prosjektet/>). Denne avhandlingen inngår som en selvstendig studie finansiert av Universitetet i Stavanger. Avhandlingen er et bidrag i diskusjonen om prosesskvalitet ved at den kvalitativt undersøker medvirkning fra et fellesskapsperspektiv.

Teoretisk er avhandlingen forankret i Habermas' (1984) kommunikative handlingsteori. Av spesiell interesse er Habermas

livsverdens- og systemtenkning, samt hans perspektiver på kommunikativ og strategisk rasjonalitet. Sentralt er også Habermas' (1984) tro på kommunikasjonens kraft når det gjelder muligheten for å bli aktivt handlende i møtet med andre. I tillegg benytter jeg meg av Biestas (2007) tanker om demokrati, der et sentralt budskap er at et fellesskap kun kan bli demokratisk dersom man får bringe frem egne initiativ, samtidig som man blir utfordret av andre med ulike perspektiv i en verden av pluralitet. Metodologisk har avhandlingen en kvalitativ hermeneutisk tilnærming, bestående av ulike forskningsspørsmål og metodologiske innfallsvinkler som gruppeintervjuer med femåringer, videoobservasjoner av barn og personale, og individuelle intervjuer av personale i tre utvalgte barnehager.

I hovedsak viser resultatene fra en sammenfattende analyse av de tre delstudiene i avhandlingen at medvirkning i fellesskap krever kvalitative vilkår som tillit, aksept for ulikheter og fellesskapsorientering. Tillit til barna og tillit mellom barna er avgjørende vilkår for at barn skal våge å ta initiativ i et fellesskap. Det må også være aksept for at man er forskjellige og har ulike måter å være og handle på, samt en fellesskapsorientering, der personalet ivaretar, responderer på og viderefører barnas ulike initiativ og perspektiver i fellesskapet.

Resultatene peker mot en praksis som kan kobles til sosial bærekraft, med referanse til ideen om å leve sammen i en verden som er delt med andre.

Kontakt: Marianne Ree, Universitetet i Stavanger, Norge. Epost: marianne.r.serheim@uis.no

Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? – medvirkning som en juridisk rettighet og som et pedagogisk fellesskapsanliggende

Marianne Ree

Prøveforelesning avholdt 23.10.20 ved disputas for ph.d.-graden ved Universitetet i Stavanger, Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for barnehagelærerutdanning. Lett omskrevet manus.

Introduksjon

Tema gitt til denne prøveforelesningen er «Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? Drøft forholdet mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet (FNs barnekonvensjon, Norges Grunnlov, Barnehaeloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver) og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende».

Jeg har valgt å forholde meg til oppgaven slik at jeg først drøfter medvirkning formulert som en juridisk rettighet, og deretter medvirkning som et fellesskapsanliggende. Videre drøfter jeg forholdet mellom dem i lys av lovverkets intensjoner, barnehagehistorikk, globalisering og sosial bærekraft, for til slutt å kunne ta stilling til spørsmålet om hva som er problemet med at medvirkning er individorientert. Andre ville kunne foretatt andre valg. Først vil jeg seg nærmere på:

Medvirkning formulert som en juridisk rettighet

I kjølvannet av andre verdenskrig vokste det fram flere internasjonale og nasjonale organisasjoner som fokuserte på barns rettigheter. For eksempel det sentrale, inter-

nasjonale dokumentet om barns rettigheter, «The Convention on the Rights of the Child» (1989). Denne konvensjonen synliggjør en forståelse av at barn og ungdom skal oppfattes som individer med egne rettigheter, det vil si rettssubjekter (Aall, 2015, s. 21). At det er en konvensjon og ikke en erklæring innebærer at den er rettslig bindende for de statene som ratifiserer den (Smith, 2012).

Det betyr for eksempel at alle statene som har gitt sin tilslutning til konvensjonen, har plikt til å sørge for at barns rett til å uttale seg etter artikkel 12 i konvensjonen respekteres av alle myndigheter, organisasjoner, institusjoner og enkeltpersoner som treffer avgjørelser som angår barn (Smith, 2012). Men opphavet til at man trenger en overordnet statsmakt, samt at statsmakten ikke i alle henseender er suveren, men underlagt visse begrensninger, er en tanke som går langt tilbake i tid og spenner vidt i rom. Innenfor en vestlig kulturkrets finnes en 2500 år gammel manifestasjon i Sofokles' drama «Antigone», hvor hun skisserer at kong Kreon hadde begravd hennes bror på slagmarken, noe hun hevdet var i strid med gudenes evige uskrevne lover. Det skulle imidlertid gå

2000 år før begrensningene på makthaveren ble begrunnet i hensyn til individet – og ikke til gud eller samfunnet (Aall, 2015, s. 21).

Opplysningstidens tenkere, deriblant engelskmannen John Locke og franskmannen Charles Montesquieu, fikk mye å si for den praktiske utformingen av nye styreformer som vokste fram i opplysningstiden. Locke gjorde et opprør ved å kritisere eneveldet som rådet på den tiden, noe som kommer til uttrykk i «Essay on Civil Government» fra 1690. Ifølge Locke består folket av frie individer som har visse naturgitte rettigheter. Dette gjenspeiles også i det rettsteoretiske begrepet «naturretten», som man i dag ser på som et vesentlig teoretisk grunnlag for menneskerettighetene (Aall, 2015, s. 21).

Blant disse «naturgitte rettighetene» er retten til liv og frihet, retten til eiendom og retten til å tenke og si hva en vil sentralt. Det er hos folket makten ligger, og et styre kan ikke kalles lovlig dersom det ikke bygger på folkeviljen. Det er denne tanken som kalles «folkesuverenitetsprinsippet». De som skal styre, får sin makt fra folket, på betingelse av at de styrende beskytter folkets rettigheter. Gjør de ikke det, kan folket avsette dem igjen. Til gjengjeld forplikter folket seg til å lyde lovene og påta seg de nødvendige byrdene som staten pålegger dem.

Etter dette resonnementet er ikke eneveldet en lovlig styreform. Lockes anbefalinger av «folkesuverenitetsprinsippet» gir retninger mot å verne et mindretall av folket mot flertallets makt. På dette punktet skiller Locke seg fra den sveitsiske opplysningsfilosofen Rousseau, som heller ville gi et folkeflertall uttrykt ved lov en mer ubegrenset makt. Han dyrket det naturlige og enkle og mente sivilisasjonen hadde ødelagt menneskets opprinnelige gode natur, og at mennesker ikke trengte en stat over seg. De kunne styre seg selv direkte ut fra en felles vilje til det gode, som Rousseau kalte «allmennviljen» (Aall, 2015, s. 21).

Medvirkning formulert som en juridisk rettighet ut fra Lockes folkesuverenitetsprinsipp kan slik sies å komme fra folket, og at det er staten

(loven) som skal sikre folkets/felleskapets vilje. Dette å sette individet i sentrum for de kravene som stilles til myndighetene, er selve kjernen i menneskerettssystemet. Det er dette vi også ser i Barnekonvensjonen slik vi kjenner den i dag (Aall, 2015, s. 21).

Rettigheter handler om hva mennesker har anledning til å gjøre og normer knyttet til atferd innenfor et nærmere bestemt rettssystem, sosial konvensjon eller etisk begrunnelse (Donnelly, 2013). Rettigheter kan være uttrykk for verdier, og som sådan for den sosiale praksisen som er nødvendig eller hensiktsmessig for å realisere disse verdiene (Donnelly, 2013). Da kan det for eksempel handle om hvordan vi utdanner barn og unge til å kunne gjøre seg nytte av sine rettigheter (og respektere de verdiene som samfunnet finner at understøtter dette). Barns rett til medvirkning har således både en juridisk side uttalt i Barnekonvensjonen, og den har en praktisk pedagogisk side som handler om hvordan den juridiske rettigheten om barns medvirkning skal ivaretas i samfunnet og i utdanningen. Det er denne sammenhengen jeg vil drøfte videre her.

Fra ideen om menneskerettighetene ble unnfanget og til i dag har det stått strid om deres innhold og rekkevidde, og det blir vanskelig å oppstille en enkel definisjon. Det sentrale er her at det dreier seg om grunnleggende krav alle individer må kunne stille til myndighetene under ethvert rettssystem (Aall, 2015: 22). Men hvilke krav er dette? I dag kan vi, i alle fall i rettslig sammenheng, ta utgangspunkt i krav formulert i FNs verdenserklæring om menneskerettighetene fra 1948. Denne ligger til grunn for at FN i 1989 vedtok den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen om barnets rettigheter, populært kalt Barnekonvensjonen, som gir barn en særlig juridisk status (ibid).

Barns medvirkning kobles ofte til artikkel 12 i Barnekonvensjonen, som i sin kjerne handler om retten til å bli hørt. FNs barnekonvensjon om barns rettigheter ble inkorporert i norsk lovgivning, og i barnehageloven § 3 i 2003, i

grunnloven § 104 i 2014, og i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 (Bae, 2018; Sandberg, 2012). Siden menneskerettighetene, og derigjennom barns rettigheter, angår grunnleggende forhold mellom staten og enkeltmenneskene, er det avgjørende at disse blir avspeilet og ytterligere detaljert gjennom nasjonale lover, hos oss gjerne forankret i Grunnloven som er den høyeste nasjonale rettskilden. Lovgivningen, og den som spesielt gjelder innenfor de enkelte samfunnssektorer, spiller slik en viktig rolle som grunnlag for å presisere og supplere de internasjonalt aksepterte menneskerettighetene.

I grunnloven § 104 står det blant annet «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling». Liknende formuleringer kan ses i både FNs barnekonvensjon artikkel 12 og i barnehageloven § 3. For eksempel i barnehageloven er det formulert under overskriften barns og foreldres medvirkning at «Barnet har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, og de skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens innhold». Samstemthet i de ulike juridiske dokumentene, som vi også ser her, er noe som Norge er forpliktet til for å sikre gjennomføringen av de internasjonale menneskerettighetsnormene (Aall, 2015).

Ifølge Bartley (2001) er det utfordrende å transformere disse juridiske og til dels abstrakte konstruksjonene, eksempelvis om barns rett til å bli hørt, til anvendbare utsagn i den pedagogiske utdanningspraksisen.

Forskning på barns rett til medvirkning motivert av FNs barnekonvensjon hadde en sterk vekst spesielt på begynnelsen av dette århundret (Emilson og Johanson, 2017). Enkelte (Emilson og Johansson, 2017; Quennerstedt, 2013) hevder at dette har ført til en normativ, snarere enn en kritisk posisjon i forskningen om barns juridiske rettigheter. Et konsensusperspektiv kan synes å ha dominert feltet.

Rettigheter er ofte blitt forstått som entydige og universelle. Det er imidlertid en forskjell mellom å gå inn for og analytisk å utforske barns rettigheter i praktisk pedagogisk sammenheng, og rettigheter fra et juridisk perspektiv. Quennerstedt (2013) argumenterer for at vi trenger analytiske dybdestudier av barns rettigheter fra et kontekstualisert, kritisk «bottom-up»-perspektiv i motsetning til et «top-down»-perspektiv, der FN-konvensjonen tas for gitt som en universell hovedaktør.

Barns juridiske rett til medvirkning i barnehagen er undersøkt fra flere perspektiver (f.eks. Bartley, 2005; Moss, 2007; Penn, 2009). Denne forskningen indikerer at det er det individuelle rettighetsperspektivet som står sterkt i utdanningsinstitusjoner som barnehagen både internasjonalt og nasjonalt. For eksempel kommer en slik tilnærming til uttrykk som en prioritering av det individuelle barnets rett til å velge eller bestemme selv, med andre ord en tolkning av medvirkning som en individuell rettighet der det å få velge selv er sentralt (Emilson og Johanson, 2017; Percy-Smith og Thomas, 2010). Dette er en fortolkning som ifølge Qvarsell (2011) kan føre til en praksis der det barna selv får velge og bestemme over er trivielle saker, som for eksempel om de vil ha knekkebrød eller skive til lunsj. Emilson (2014) stiller spørsmål ved om man da virkelig kan snakke om barns reelle rett til medvirkning.

Ut fra gjennomgangen av medvirkning formulert som en juridisk rettighet, kan man kort og noe forenklet oppsummere med å si at det foreligger en individorientering av det juridiske. En orientering som kan tenkes å ligge i samfunnets historiske forankring av menneskerettighetene i naturretten og opplysningstiden, som la stor vekt på det enkelte menneskets kompetanse og vilje.

Så kan vi videre stille spørsmål ved hva som er problemet med at medvirkning er individorientert. For å kunne ta stilling til dette spørsmålet, vender jeg blikket videre mot:

Medvirkning formulert som et pedagogisk fellessaksanliggende

Annen verdenskrig styrket det nasjonale fellesskapet i Norge på avgjørende vis. Nordmenn flest hadde opplevd en spesiell samhørighet på tvers av tradisjonelle sosiale skillelinjer. I tiårene etter krigen ble samfunnsutviklingen preget av fellesskap og samarbeid – også på det politiske plan. Med bred politisk oppslutning ble det bygd ut velferdsordninger som skulle sikre alle en trygg livsstandard på likeverdige vilkår, uansett bosted og sosial bakgrunn (Korsvold, 2005). Dette ser vi tydelig innenfor helse- og sosialsektoren, men også når det gjelder den grunnleggende opplæringen er dette likeverdsprinsippet framtrepende.

Barnehagens rammeplan står støtt i denne tradisjonen. Rammeplanen er en forskrift til loven, og den beskriver hva barnehagen skal inneholde og hvilket ansvar personalet har. Alle barnehager, offentlige som private, skal bygge sitt arbeid på det som står i Rammeplanen. At den er en forskrift til loven, betyr at lovgivningen skal ligge til grunn for barnehagens samfunnsmandat, innhold og oppgaver. Dette kommer for eksempel frem i kapittel 4, der barns rett til medvirkning er skrevet frem. Her står det: «Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet», jf. barnehageloven § 1 og 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon artikkel 12.

Rammeplanens formuleringer for medvirkning er slik basert på juridiske rettigheter for barnehagen. Men samtidig kan man spore formuleringer om medvirkning som trekker i retning av at medvirkning også er et pedagogisk fellesskapsanliggende. For eksempel i formuleringen «å sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og i formuleringen «barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og

vurderingen av barnehagens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet: 21). Her er ordene deltakelse og fellesskap brukt, noe man ikke finner igjen artikkel 12 i Barnekonvensjonen, eller i grunnloven § 104.

Sandberg (2012, s. 91) hevder at ordet deltakelse i juridisk sammenheng er et videre begrep enn formuleringen «barnets rett til å bli hørt» slik den fremskrives i artikkel 12 i konvensjonen, og at man her snakker om barns demokratiske rettigheter i samfunnslivet. Hun legger til at for å komplementere artikkel 12 i konvensjonen i retning mot demokratiske rettigheter, må man supplere med artikkel 13 om yttringsfrihet, artikkel 14 om tanke-, tros- og samvittighetsfrihet, artikkel 15 om organisasjonsfrihet, artikkel 17 om retten til å motta og spre informasjon, artikkel 31 om retten til hvile, fritid og lek, samt artikkel 29 om retten til utdanning. Begrepet deltakelse er også løftet frem i FNs «Generelle kommentarer nr. 12» (CRC/C/GC/12), som omhandler artikkel 12 i Barnekonvensjonen. Denne inneholder prinsipielle drøftinger av hvordan man kan forstå formuleringene i konvensjonen, eksempelvis «barns rett til å bli hørt». Her pekes det på at deltakelse nå er allment brukt. Prosesser basert på demokratiske aspekter som dialog, gjensidighet og respekt er da sentralt. Slik kan man kanskje si at Barnekonvensjonen også har en fellesskaplig orientering, men det kommer ikke eksplisitt til uttrykk i formuleringen i artikkel 12 i selve forordningen. Hva formuleringen i de generelle kommentarene konkret kan tenkes å innebære, altså hvordan de skal implementeres i pedagogikken, skrives det ikke noe om. I utgangspunktet betyr det at det er opp til hver enkelt institusjon og den enkelte barnehagelærer å tolke, forstå og omsette formuleringen til pedagogisk virksomhet.

Barnehagen er en fellesskapsarena der deltakelse handler både om å tilpasse seg og å bidra i fellesskapet (Björklund og Pramling Samuelsson, 2018). Et annet sentralt anliggende, foruten at det er en fellesskapsarena, er at det eksisterer mange fellesskap innenfor

barnehagen og innenfor den enkelte barnegruppen (Hännikäinen, 2001).

Ifølge professor i sosiologi Tjora (2018) er fellesskap vanskelig å definere. Han har studert fenomenet fellesskap fra ulike vinkler, og hevder at fellesskap for eksempel kan handle om identifikasjon, interaksjon, kommunikasjon og samhold. Han hevder at fellesskap best kan forstås ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der fellesskap er noe som oppstår og endres i sosialt situerte samspill mellom mennesker.

Fra et slikt perspektiv blir fellesskap samfunnets fundamentale byggestein, noe han hevder man kunne se etter den dramatiske terroraksjonen på Utøya i Oslo 22. juli 2011, da samhold og det å ta vare på andre kom til uttrykk på ulike måter. Fellesskap trekker slik vår oppmerksomhet mot noe fundamentalt, mot «kvaliteten på menneskers liv idet de lever» (Giddens og Sutton, 2017, s. 119). Professor i barndomssosiologi Eva Gulløv (2012) omtaler fellesskap i barnehager som konvensjoner, rutiner og forventninger om hvordan barn skal være deltakere. Fellesskap i en slik relasjonell og sosialkonstruktivistisk betydning kan tenkes å bli noe annet enn fellesskap sett ut fra et rettighetsperspektiv, der barns rettigheter (menneskerettighetene) skal beskytte det enkelte barnet mot undertrykkelse fra blant annet staten/fellesskapet (Eidsvåg, 2019).

Sett i en utdanningskontekst hevder Imsen (2011) at individualitet og fellesskap ikke er et spørsmål om enten-eller, men en grunnleggende tosidighet som ligger i dypet av vår samfunnsform og menneskenes eksistens. Interessant å undersøke videre i denne presentasjonen er:

Forholdet mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende

I barnehageforskningen ser man tendenser i retning av økt oppmerksomhet om at medvirkning også må omhandle et pedagogisk

fellesskapsanliggende (Emilson og Johansson, 2017). Dette er et perspektiv man også kan se i den reviderte Rammeplanen fra 2017, som erstattet planen fra 2006/2011. Her henvises det flere steder i planen til barns medvirkning i fellesskap. For eksempel kan man lese i kapittel 1 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) under verdigrunnlaget at barns mulighet til å ta del i og medvirke i fellesskap er en viktig verdi som skal gjenspeile seg i barnehagen. Og under overskriften «demokrati» kan vi lese at alle barn skal kunne oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Disse formuleringene i Rammeplanen fremstår ikke entydig å være formulert ut fra en individuell forståelse av barns rett til medvirkning, men formuleringer i retning av et pedagogisk fellesskapsanliggende perspektiv. Samtidig er medvirkning også formulert i retning av en individorientering eksempelvis i kapittel 4, der det jammføres med blant annet Barnekonvensjonen og grunnloven. Slik tenker jeg at Rammeplanen både favner medvirkning formulert som en juridisk rettighet, og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende.

Det kan da være interessant å stille spørsmål ved hvordan vi kan forstå det forskning viser om at barns rett til medvirkning ofte kommer til uttrykk i form av ivaretagelse av individuelle rettigheter som individuelle valg og selvbestemmelse.

Idealet for oppdragelse i vestlige sivilisasjoner har en dyp forankret respekt for barnet som et selvstendig individ med eget menneskeverd, men slik har det ikke alltid vært. Oppvurderingen av barnets egenverdi er et nyere fenomen som til dels kom med opplysningstiden, som nevnt innledningsvis, og den moderne epoken i historien. Ved å forstå fortidens tenkning er man bedre i stand til å forstå dagens tenkning og å være med på å forstå fremtidens løsninger.

En rekke velkjente teorier i pedagogikken har en grunnidé om at det individuelle barnet

skal stå i sentrum for den pedagogiske tenkningen. Rousseau er kanskje den mest kjente. Hans filosofi var at man måtte følge barnets utviklingstakt, la naturen gå sin gang og ikke gripe unødvendig inn. En annen barnesentrert tenker er Fröbel, med sitt romantiske syn på barnet, og at barnets natur er aktivitet, og at denne utfoldes best gjennom lek. Han var opptatt av at barnehagen skulle være barnesentrert, og læreren måtte balansere mellom å vise vei og la barnet vise veien (i Broström, 2011).

Utviklingspsykologien gjorde seg gjeldende på slutten av 1800-tallet og føyde seg inn i en barnesentrert tenkning, ofte ut fra individers utvikling ut fra stadier. De konstruktivistiske læringsteoriene, eksempelvis Piaget, setter også det individuelle barnet i sentrum.

Store deler av den idéhistoriske arven fra opplysningstiden bidrar således til å rette oppmerksomheten mot det individuelle perspektivet i pedagogikken, ikke mot fellesskapet.

Så kan vi ta et langt sprang i historien til 1975, da den første norske barnehageloven kom til. En individorientering, samt en målrettet pedagogisk virksomhet med sikte på barns læring kan man også se i loven § 1 i kapittel 1. Her står det at «Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og de skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger». Det står også at barnehagen skal bidra til «trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap». Her ser man både en individorientering ut fra barns individuelle læring, men man kan også se at fellesskapet eksplisitt er trukket frem. Disse formuleringene gir et inntrykk av en balanse mellom en rettighetsformulering ved å fremskrive at barn har rett til å medvirke, samt en pedagogisk fellesskapsorientering ved formuleringen om at barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap.

Barnehageloven og Rammepplanen gir barnehagens samfunnsmandat. Man kan slik si at disse er politiske «bestillinger» fra politikere, som både eiere av barnehager og personalet

er forpliktet i forhold til. Samtidig er det ingen «oppskrifter» på hvordan samfunnsmandatet pedagogisk skal gjennomføres, noe som betyr at det er opp til den enkelte barnehagelærer å fortolke og forhandle mandatet i sitt arbeid ut fra sin kunnskap (Jansen, 2019, s. 22).

Enkelte, f.eks. Bae, 2018; Harcourt og Hägglund, 2013; Quennerstedt, 2013 hevder at FNs barnekonvensjon og barns rettigheter er for abstrakte og lite tilpasset ulike kontekster, og at en risiko ved det kan være en ovenfra og ned-styring som kan fungere begrensende i tråd med et nedenfra-opp-perspektiv (Bae, 2018).

Den tidligere nevnte forestillingen om at den juridiske retten til barns medvirkning avgrenses til individuelle rettigheter, fremheves i forskning å være problematisk med tanke på at barnehagen er en kollektiv arena, som forutsetter at man balanserer mellom hensynet til fellesskapet og det enkelte barns individuelle behov og rettigheter. Medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende impliserer slik kollektive samhandlingsprosesser, en «vi-følelse», samtidig som det individuelle barnet sikres handlingsrom. Autonomi og avhengighet er dermed gjensidige prosesser (Kjørholt, 2008, s. 33).

Ifølge professor i rettsvitenskap Jørgen Aall, er retten til å kunne si hva man mener og til å bli hørt (retten til medvirkning og retten til ytringsfrihet) både av grunnleggende individuell betydning og samfunnsmessig betydning. Årsaken er at samfunnet vil bli skadelidende dersom fri meningsutbrytning ikke tillates eller blir lyttet til. Det er nettopp grunntanken i et demokrati, hevder han, at alle skal ha anledning til å bidra med ideer til eget og fellesskapets beste. Vinner ikke denne ideen tilstrekkelig oppslutning, kan den få innflytelse på egen og samfunnets utvikling.

Liknede tanker fremskrives av Jürgen Habermas (1984) i hans kommunikative handlingsteori og hans argumentasjon om at dersom man ønsker å forstå praksis, må det være en balanse mellom systemet (utenforperspek-

tiv, f.eks. politiske vedtatte lover) og livsverdenen («innenfra», for eksempel de lokale barnehagepraksisene og den pedagogikken som kommer til uttrykk der). Habermas poengterer at man må være årvåken for at ikke systemet koloniserer livsverdenen, det vil si at systemet, eksempelvis jussen og lovkravet om barns rettigheter dominerer over den pedagogiske praksisen (livsverdenen), på en slik måte at den pedagogiske praksisen blir uforståelig og meningsløs sett fra et livsverdensperspektiv.

Et annet interessant aspekt eller en konsekvens som eksempelvis Seland og Kjørholt trekker frem i sammenhengen med individuell orientering på medvirkning ut fra den juridiske formuleringen, er at en slik orientering kan henge sammen med liberalistisk-økonomiske diskurser i samfunnet. Disse smittet over på barnehagen, der markedstenkning med vekt på valgfrihet og individuelle valg ble fremtredende (Kjørholt og Seland, 2012). Dette er en orientering som enkelte refererer til i sammenheng med økt globalisering (Faas og Wasmuth, 2019). Ofte omtales globalisering som økende internasjonal avhengighet innen områder som økonomi, politikk, kulturer, miljø og kommunikasjon, men det er ikke alltid klart hva globalisering betyr innenfor barnehagefeltet. Konsekvensene av globalisering blir sett på både som en mulighet og en individuell utfordring.

Ut fra forholdet mellom en individuell rettighetsdiskurs på barns medvirkning versus en pedagogisk fellesskapsanliggende diskurs, tenker jeg at én mulighet er at man i verden har noe felles, samtidig som det er en utfordring å omsette det globale til det lokale, altså til pedagogikken i barnehagen. Et eksempel på økt globalisering som omsettes til det lokale (barnehagen), er OECDs politikk og føringer i retning mot individualisering og standardisering, som man også kan se har fått konsekvenser lokalt (Kampmann, 2013). Dette er en tendens som enkelte hevder er problematisk fordi en slik standardisering i barnehagen gjør det

vanskelig å ta hensyn til lokale forhold, sammenhenger og tradisjoner (Kjørholt og Seland, 2012). Et eksempel på en slik konsekvens er økt individfokus, der medvirkning blir fortolket og kommer til uttrykk i den pedagogiske praksisen som rett til individuelle valg og selvbestemmelse.

Oppsummert kan man si at medvirkning formulert som en juridisk rettighet, åpner for mangfold og kompleksitet og kan variere noe alt etter hvilket nivå rettigheten drøftes på. For eksempel synes det som at det på det overordnede juridiske nivået, altså i Grunnloven og FNs barnekonvensjon, dominerer et individorientert perspektiv rettet mot barns individuelle rett til å medvirke. Samtidig har vi også sett at det er tendenser til at medvirkning fra et rettighetsperspektiv omhandler deltakelse, som har konnotasjoner mot felleskapet. Dette kommer blant annet frem i de de generelle kommentarene til Barnekonvensjonens artikkel 12.

Vi har sett at forskningen indikerer at det individuelle rettighetsperspektivet står sterkt i utdanningsinstitusjoner som barnehagen både internasjonalt og nasjonalt, og at medvirkning i pedagogisk praksis slik kommer til uttrykk i barnehagen i form av individuelle valg og selvbestemmelse.

Men både internasjonalt (f.eks. Bartley, 2001; Percy-Smith og Thomas, 2010) og nasjonalt (f.eks. Bae, 2010; Kjørholt, 2011; Ree og Emilson, 2019) peker forskning på at en individorientering genererer en ensidig forståelse av praktisering av medvirkningsbegrepet, fordi følelsen for andre og opplevelsen av fellesskap risikerer å ekskluderes. Flere forskere (f.eks. Årlemalm og Davis, 2014; Hägglund og Johansson, 2014) diskuterer bærekraft i et utdanningsperspektiv. Det bærekraftige forstås som opprettholdelse av sosiale, miljømessige, politiske og økonomiske dimensjoner. Den sosiale dimensjonen refererer til ideen om tilhørighet og det å leve som menneske i en verden som er delt med andre (Hägglund og Johansson, 2014, s. 42).

Davis (2014) argumenterer for at en

konseptualisering av barns rettigheter i Barnekonvensjonen er for smalt, ettersom det har sin opprinnelse i de sosiale praksisene til det liberale demokratiet etter 2. verdenskrig. Hun legger til at rettighetene og ambisjonene med dem er viktigere nå enn noensinne, samtidig som hun poengterer at samfunnet i vårt århundre er vidt forskjellig fra det samfunnet rettighetene ble innrammet i, både når det gjelder det sosiologiske, politiske, økonomiske og miljømessige. Davis (2014) stiller spørsmål ved om det er et bærekraftig perspektiv i FNs barnekonvensjon (FN, 1989) og kritiserer konvensjonen for å ha for mye fokus på det enkelte barns rettigheter. Hennes mening er at for å opprettholde en sosial bærekraft for det 21. århundre, må dette fokuset forandres for å kunne ivareta kollektive rettigheter. Da må de individuelle juridiske rettighetene til den enkelte koples til kollektive rettigheter i sosiale grupper. I motsetning til den liberale proposisjonen om det isolerte mennesket, begynner ideen om de kollektive rettighetene med synet på mennesker som sosiale vesener (Davis, 2014). Hennes argument handler ikke om å redusere barns rettigheter eller å redusere universaliseringen av rettighetene over hele kloden. Hun betrakter barns rettigheter i utdanning som et varig bidrag for bærekraft.

Ut fra problematikken som reises her i lys av sosial bærekraft, kan det argumenteres for at man trenger å utvide den juridiske forståelsen av retten til medvirkning til å handle om noe mer enn individuelle rettigheter som individuelle valg og selvbestemmelse, til også å handle om ivaretagelse av fellesskapet. Individuelperspektivet fremhever det enkelte barns frihet og uavhengighet, det vil si muligheten til å handle autonomt uten å bli styrt av andre. Dette omtales gjerne som individualisme, ut fra et liberalistisk syn på demokrati (Emilson, 2014). Et samfunn med sosial bærekraft fordrer derimot at alle barn våger å tre frem og ta ansvar i en verden som er delt med andre (Hägglund og Johansson, 2014). Erfaring med å balansere egne rettigheter overfor an-

dres krav og forutsetninger må anses som en sentral kompetanse i et moderne, komplekst samfunn. Sandberg (2012) er inne på noe av den samme problematikken når det gjelder medvirkning fra et individorientert perspektiv. Hun hevder at en alminnelig språkbruk der medvirkning handler om å få det som man vil, ikke rekker i en juridisk betydning, men at det her må legges vekt på at det barnet sier, blir tatt hensyn til.

Kanskje denne nyanseringen kan handle om både å ivareta medvirkning formulert som en rettighet, der barn har rett til å bli hørt og lyttet til, samtidig som man ivaretar medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende, der tilhørighet og det å leve som menneske i en verden som er delt med andre er sentralt. Dette kan kanskje forstås som et ontologisk spørsmål, eller et verdispørsmål, og som slik sett henger sammen med pedagogikkens anliggende. Spørsmålet er for eksempel hvilke grunnleggende antakelser eller verdier man utgår fra når det gjelder mennesker og forholdet mellom individ og fellesskap. Sett fra en liberal verdi-diskurs kan vi tenke oss at individet blir utgangspunkt, mens en mer relasjonell verdi-diskurs vektlegger fellesskapet.

Så istedenfor å dikotomisere ut fra at barns rett til medvirkning fra et juridisk individuelt rettighetsperspektiv blir et problem, og at medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende tolkes som noe som er bra, handler spørsmålet om hvordan man kan skape fruktbare balanser mellom de ulike formene for medvirkning.

Da kan man til slutt stille spørsmålet: Hva er problemet med at medvirkning er individorientert?

Jeg har i denne presentasjonen problematisert forholdet mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende. En orientering mot enkeltindividet er selve kjernen i menneskerettighetene, og dermed

også i Barnekonvensjonen. Også i forskningen viser det seg å være en dominerende orientering mot et individuelt rettighetsperspektiv. Samtidig har særlig Rammeplanens formuleringer knyttet til hvordan barns rett til medvirkning bør gjennomføres, noe som trekker i retning av et pedagogisk fellesskapsanliggende. Det synes dermed som at medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende fremskrives og virker ulikt på ulike nivå. Et fellesskap i barnehagen kan som jeg har vært inne på tidligere, ha ulike betydninger. På den ene siden, fra et rettighetsperspektiv, handler det om å beskytte det enkelte barnet mot undertrykkelse fra blant annet staten/fellesskapet, mens det på den andre siden handler om pedagogiske forventninger til hvordan man skal være sammen i en verden man deler med andre.

Å arbeide med barns rett til medvirkning i barnehagen er ikke helt enkelt, og dess mer jeg undersøker og forsøker å forstå hva det konkret kan innebære, desto mer komplekst, og delvis også problematisk, er bildet som trer frem. Det finnes til og med forskere som stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å snakke om barns rett til medvirkning i barnehagen, da barn ikke selv engang kan velge om de vil gå i barnehagen eller ikke (Jansen, et al., 2011). Samtidig fremheves medvirkningsbegrepet med stor retorisk kraft, både i den allmenne debatten, så vel som i lover og styringsdokumenter for barnehagen. Det innledende spørsmålet om hva som er problemet med at medvirkning er individorientert, må kanskje nyanseres. Det som kan være problemet, er når individorienteringen går ut over evnen til å ta ansvar for andre i en verden som er delt med andre.

Referanser

- Aall, J. (2015) *Rettsstat og menneskerettigheter: en innføring i vernet om individets sivile og politiske rettigheter etter den norske forfatning og etter den europeiske menneskerettighetskonvensjon*, 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ärlemalm-Hagsér, E. and Davis, J. (2014) 'Examining the Rhetoric: A Comparison of How Sustainability and Young Children's Participation and Agency are Framed in Australian and Swedish Early Childhood Education Curricula', *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), s. 231–244. DOI: 10.2304/ciec.2014.15.3.231.
- Bae, B. (2018) *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven: Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven). Oslo: Kunnskapsdepartementet (2006). Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen (2003) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Björklund, C., og Pramling S. (2018) *Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar*, i Sheridan, S. og Williams, P. (red.) *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, s. 81–92.
- Broström, S. (2011) *Børnehavens formål – et kritisk blikk*, i Glaser, V., Moen, K.H., Mørraunet, S. og Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 37–48.
- Davis, J. (2014) *Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights*, i Davis, J. og Elliot, S.E. (red.) *Research in early childhood education for sustainability: International perspective and provocations*. London and New York, NY: Routledge, s. 21–37.

- Donnelly, J. (2013) *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Ithaca: Cornell University Press
- Eidsvåg, G. M. (2019) «We Do Not Make Angels Here»: Secularism in Norwegian Kindergartens, i. Faas, S., Kasüschke, D., Nitecki, E., Urban, M. og Wasmuth, H. (red.) *Globalization, Transformation, and cultures in Early Childhood education and care. Reconceptualisation and Comparison*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 157–181.
- Emilson, A. (2014) Demokrati och inflytande i förskolan, i Johansson, E. og Thornberg, R. (red.) *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber, s. 116–129.
- Emilson, A., og Johansson, E. (2017) Values in Nordic early childhood education – democracy and the child's perspective, i Fleer, M. og van Oers, B. (red.) *International handbook of early childhood education*. Dordrecht, Netherlands: Springer, s. 929–954.
- Faas, S., og Wasmuth, H. (2019) Globalization, Transformation, and cultures in Early Childhood education and care, i Faas, S., Kasüschke, D. Nitecki, E. Urban, M. og Wasmuth, H. (red.) *Globalization, Transformation, and cultures in Early Childhood education and care. Reconceptualisation and Comparison*. Cham: Macmillan Palgrave, s. 1–13.
- Giddens, A. og Sutton, P. W. (2017) *Essential Concepts in Sociology*. Second edition. Malden, MA: Polity Press.
- Gulløv, E. (2012) Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid, i Gilliam, L. m.fl. (red.) *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 71–107.
- Habermas, J. (1984) *The theory og communicative action. Reason and the rationalization of society*. Boston, Mass: Beacon Press.
- Hännikäinen, M. (2001) Some thoughts about togetherness: An introduction. *International Journal of Early Education*, 9(2), s. 101–108. DOI: 10.10800966976012005346 6
- Harcourt, D og Hägglund, S. (2013) Turning the UNCRC upside down: a bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education* 21 (4) s. 286–299. DOI: 10.1080/09669760.2013.867167
- Hägglund, S., og Johansson, E. (2014) Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood, i Davis, J. og Elliot, S.E. (red.) *Research in early childhood education for sustainability: International perspective and provocations*. London and New York, NY: Routledge, s. 38–48.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, K. E. (2019) *Medvirkning i praksis. Deltaelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kampmann, J. (2013) Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 21 (1), s. 1–4. DOI: 10.1080/1350293X.2012.760335
- Kjørholt, A. T. (2008) Children as New Citizens: In the Best Interest of the Child. James A., James A.L. (eds) *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhood in Europe*. London: Palgrave Macmillan, London, s. 14–37. DOI: 10.1057/9780230582095_2
- Kjørholt, A. T. (2011) Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts, i Kernan, M. og Singer, E. (red.) *Peer relationship in early childhood education and care*. London: Routledge, s. 38–48.
- Kjørholt, A.T. og Seland, M. (2012) Kindergarten as a bazaar, i Kjørholt A.T. og Qvortrup J. (red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave, s. 168–185. DOI: 10.1057/9780230314054_10
- Korsvold, T. (2005) *For alle barn. Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kunnskapsdepartementet (2017) Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Moss, P. (2007) Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1): 5–20. DOI: 10.1080/13502930601046620
- Penn, H. (2009) International perspective on participatory learning: Young children's perspectives across rich and poor countries, i Berthelsen, D., Brownlee, J. og Johansson, E. (red.) *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. New York: Routledge, s. 12–23.
- Quennerstedt, A. (2013) Children's rights research moving into the future challenges on the way forward. *The International Journal of Children's Rights*, 21(2), s. 233–247. DOI: 10.1163/15718182-02102006
- Ree, M., og Emilson, A. (2019) Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*, s. 1–12. DOI: 10.1080/03004430.2019.1566230.
- Sandberg, K. (2012) Barns rett til å bli hørt, i Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. og Sandberg, K. (red.) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget, s. 90–118.
- Seland, (2011) Individet og fellesskapet. Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser, i Glaser, V., Moen, K.H., Mørraunet, S. og Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 162–175.
- Smith, L. (2012) FNs konvensjon om barnets rettigheter Universitetsforlaget: 17–30.
- Tjora, A. (2018) Hva er Fellesskap, i Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. og Sandberg, K. (red.) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Forfatterpresentasjon

Marianne Ree er utdannet barnehagelærer og har jobbet flere år i barnehagen. Hennes interessefelt er kommunikasjon, interaksjon, medborgerskap og medvirkning. Ree disputerte i oktober 2020 med doktoravhandlingen sin «Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen» ved Universitetet i Stavanger (UiS). E-post: marianne.r.serheim@uis.no

Barn 39 (1)

Essay

(Hur) Bidrar mer bedömning till ökat lärande?

Helena Ackesjö

När den svenska förskoleklassen implementerades 1998 var det som ett frivilligt skolår för sexåringar. Skolformen har, trots sin frivillighet, sedan start varit integrerad i grundskolans läroplan och majoriteten av alla sexåringar har deltagit i undervisningen. Syftet med förskoleklassen har dels varit att få förskola och skola att närma sig varandra och dels att skapa en mjuk övergång mellan skolformerna för barnen. Förskoleklassen har på den politiska nivån ofta kallats för en "bro mellan förskola och skola" på vilken de omgivande skolformernas traditioner och undervisningskulturer har integrerats. Undervisningen i förskoleklassen har till stor del hämtat sin grund i förskolans traditioner beroende på att det framför allt har varit förskollärare som har undervisat sexåringarna.

Nu blåser dock förändringens vindar och förskoleklassen har sedan 2015 varit föremål för flera genomgripande politiska reformer. Den har inte bara blivit obligatorisk för alla sexåringar att delta i utan har också fått ett förstärkt kvalificerande uppdrag med tydligare krav på målstyrd undervisning. Dessutom har reformen om åtgärdsgarantin (SOU 2016, s. 59) gjort det obligatoriskt att kartlägga alla sexåringarnas språkliga medvetenhet och matematiska tänkande. Förskoleklassens position i det svenska utbildningslandskapet är alltså under förändring. Förändringarna motiveras av en uppmålad nationell utbildningspolitisk problembild av bristande likvärdighet och avsaknad av utbildning av hög kvalitet för *alla* barn.

Det som nu sker kan beskrivas som en process av *skolarisering*, där skolformen skjuts allt närmare grundskolans organisation och struktur på organisatorisk och politisk nivå (Ackesjö och Persson, 2019).

I denna essä fokuseras åtgärdsgarantin (SOU 2016, s. 59) och den kartläggning som ingår i reformen. Syftet med reformen är tvådelad. Dels handlar det om att obligatoriska kartläggningar förväntas bidra till att läraren bättre kan anpassa undervisningen till elevernas faktiska kunskapsnivåer och behov. Dels handlar det om tidiga insatser. Om resultaten från kartläggningarna i förskoleklassen visar att någon elev riskerar att inte nå kunskapskraven i svenska, svenska som andraspråk och/eller matematik i årskurs 3, ska extra stöd sättas in omedelbart. Huvudargumentet är att elevernas kunskapsnivåer behöver öka och att tidiga insatser både är billigare och mer effektiva än senare (prop. 2017/18, s. 18). Men vad är det som egentligen mäts i kartläggningen och hur kan kartläggningen bidra till ökat lärande?

Bedömning av yngre barn – en global men omtvistad trend

Den skolariseringsprocess som Ackesjö och Persson (2019) beskriver att förskoleklassen är en del av kan relateras till det globala skiftet mot *learnification of education* (Biesta, 2009). I de flesta nationella utbildningssystem har läroplansförändringar ökat fokus på performativitet samt mätbarhet av lärandemål. Detta bidrar till skapandet av en global testkultur (Smith,

2016) vilket under det senaste decenniet har gett upphov till standardiserade läroplaner med tydligt fokus på resultat (Wahlström och Sundberg, 2018).

En av de största förändringskrafterna på global nivå är OECD. Med start 2012 inledde OECD en ny internationell jämförande studie, *The International early learning and well-being study* (IELS) – en storskalig bedömning av 5-åringars förmågor (OECD, 2015). Studien fokuserar på de aspekter av barns tidiga lärande som har visat sig bäst stödja senare kunskapsresultat; tidig litteracitet, tidig matematisk förmåga, självreglering och socio-emotionella färdigheter (OECD, 2020). Det finns enligt OECD en tydlig koppling mellan IELS och PISA-testet för 15-åringar. Tidig och omfattande bedömning av de yngsta barnen beskrivs som ett bra verktyg för att förbättra senare skolresultat, vilket på sikt förväntas ge samhälleliga vinster (OECD, 2015).

Bedömning under förskole- och tidiga skolåldern är en av de mest omtvistade utbildningsfrågorna (Sakellariou och Mitsi, 2019). Samtidigt visar forskning att formativa bedömningar samt feedback till eleverna är en viktig aspekt av all undervisning (Hattie och Timperley, 2007). Bedömning kan vara *formativ* eller *summativ* (Black och Wiliam 1998; Sadler, 1989) och kan beskrivas som bedömning *för lärande* (Wiliam, 2011) eller bedömning *som lärande* (Dann, 2014). Smith (2016) skiljer på tester och bedömning; *bedömningar* genomförs för att bidra med underlag till förbättring och förändring av undervisningen medan *tester* handlar om att kontrollera ifall eleverna har nödvändiga kunskaper. Kartläggningen som ingår i den svenska åtgärdsgarantin har ett tydligt formativt bedömningsfokus, och med stöd i forskning av Broadfoot *et al.* (2002) kan syftet med den beskrivas som att “decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (Broadfoot *et al.* 2002, s. 2–3).

Många forskare är dock kritiska till OECDs hållning och menar att tidiga bedömningar

är ett alltför trubbigt verktyg för att fånga och skapa de bästa förutsättningarna för yngre barns lärande (se ex. Moss *et al.*, 2016). Snarare framhålls att det är investeringar i förskola och skola som krävs, investeringar som tar hänsyn till pedagogisk mångfald och barns olika uppväxtvillkor. Dessutom menar Moss (2016) att OECDs testregimer, som inkluderar ex. IELS och PISA, riskerar att reducera barns utbildning till gemensamma standards som syftar till mätbara resultat. En sådan regim tillgodoser inte mångfalden i varken pedagogik, kultur eller barndom.

Fokus i denna essä är den svenska åtgärdsgarantin och de obligatoriska kartläggningar som har införts i förskoleklass. Målet med åtgärdsgarantin är inte att säkerställa att alla elever lär sig grunderna i matematik, eller lär sig läsa och skriva, redan i förskoleklass. Snarare ska reformen säkerställa att alla elever som behöver stöd identifieras tidigt och garanteras det stöd de behöver (SOU 2016, s. 59; prop. 2017/18, s. 18). De övergripande politiska motiven för dessa reformer är att svenska elevers kunskapsresultat i internationella kunskapsmätningar som TIMSS, PIRLS och PISA har sjunkit (Dir 2015, s. 65). Tidiga insatser betonas därmed som lösningen för att åtgärda dessa problem och förhindra framtida skolmisslyckanden.

Barns lärande i skolstartsåldern

Men hur kan mer bedömning höja kunskapsresultaten? Om vi ska hitta framgångsfaktorer som kan förbättra elevernas skolresultat behöver vi skapa kunskap om vad undervisning av barn i skolstartsåldern innebär.

Forskning visar att barn yngre än sex-sju år lär sig mest naturligt i lekintegrerade miljöer och verksamheter. Detta innebär att en övergång till en skolverksamhet med färre vuxna och mer formell undervisning kan skapa avbrott i barnens lärandebanor (O'Connor och Angus, 2014). Barn i skolstartsålder behöver många möjligheter att bygga upp sociala färdigheter, språk

och självkänsla för att bli lärande och nyfikna. Tidigarelagd introduktion av formell undervisning, som inte baseras på lek och utforskande, riskerar därmed att bli kontraproduktiv. Det saknas också evidens för att tidig introducering av formell undervisning har någon effekt på barns lärande (Alexander, 2009).

I stället behöver det finnas en balans mellan vuxenstyrda och barninitierade aktiviteter i undervisningen för barn i skolstartsåldern (Siraj-Blatchford och Sylva, 2004; Siraj-Blatchford, 2009). För barn i skolstartsåldern är lek och lärande sammanflätade, vilket innebär att barninitierade lekaktiviteter kan utvidga barns lärande (Pyle och Danniels, 2017; Wallerstedt och Pramling, 2012) och ge dem möjligheter att aktivt utforska sin omvärld (Pyle och Bigelow, 2014).

Ett socialt, emotionellt och kognitivt stödjande klimat där barnen får öva och pröva, misslyckas och lyckas, ger barn förutsättningar att utvecklas socialt, emotionellt och kognitivt (Carl, 2007; Leach *et al.*, 2008; LoCasale-Crouch *et al.*, 2007). Ett sådant klimat inkluderar barns egna initiativ och idéer, vilket har starka positiva effekter på såväl barns framtida sociala förmågor som deras lärande (Curby *et al.*, 2009; Persson, 2015).

Forskningen betonar också vikten av att barn får utveckla sina generiska förmågor, det vill säga att barn ges möjligheter att utveckla aspekter som sammanhang, lärandeidentitet, välmående och självförtroende, vilket är centralt för att barn ska uppleva sig som redo att lära i skolan (Horstschräer och Muehler, 2014; Serry *et al.*, 2014). Även självreglering, en neurobiologisk och socialt erövrad förmåga att styra impulser och uppmärksamhet, är en viktig förutsättning för lärande senare i livet. Utan självregleringsförmåga får barnen svårt att förstå och veta vad de ska göra, komma ihåg regler och fokusera sin uppmärksamhet (Raver *et al.*, 2011).

Ovanstående betonas även i den första mätningen inom IELS, vars resultat pekar på intressanta samband. Barn med självregleringssvårigheter uppvisade lägre resultat i alla mätpunkter i studien. Barn med starka socio-emotionella färdigheter uppvisade högre resultat inom samtliga mätpunkter. Barns tidiga litteracitet och matematiska förmåga korrelerade positivt med självregleringsförmågan. Samtidigt fanns det positiva samband mellan både tidig litteracitet och matematisk förmåga samt barns socio-emotionella förmågor. Sammantaget visar alltså studien att barns socio-emotionella utveckling och självreglering är tydligt kopplade till den kognitiva utvecklingen. Om dessa färdigheter tillåts utvecklas kan barnen enklare utveckla såväl sin litteracitet som matematiska förmåga (OECD, 2020).

Vill man öka barns och unga kunskapsresultat ska man alltså lägga fokus på utvecklingen av barns generiska förmågor, då dessa verkar vara grundläggande för en framgångsrik skolgång längre fram. Oavsett ämnesfokus eller form av kunskapsbedömning så krävs att barn och elever utvecklar en känsla av sig själva som kunniga, aktiva och kompetenta. För att lära krävs utveckling av positiva förväntningar och attityder till lärande i kombination med en stark lärandeidentitet.

Kartläggningen i praktiken

Kartläggningarna som ska genomföras i förskoleklassen är standardiserade för att garantera nationell likvärdighet, och fokuserar på två domäner; barns språkliga medvetenhet och matematiska tänkande. Varje domän är uppdelad i fyra moduler som var och en ska bedömas utifrån tre eller fyra aspekter. Totalt ska cirka 30 aspekter kartläggas individuellt och elevens resultat ska noteras i matriser.

Empiriska klassrumsobservationer¹ indikerar att införandet av kartläggningen har inneburit att syftet med reformen om åtgärdsgaran-

1 Hämtade från projektet *Förskoleklassen i en brytningstid. Konsekvenser av positionsförskjutningar i ett reformerat utbildningslandskap*, finansierat av Vetenskapsrådet 2018–2021 (Ackesjö, dnr. 2017-03592).

tin försvinner när reformen kontextualiseras till pedagogisk praktik. Kartläggningsarbetet ägnas väldigt mycket tid på höstterminen – vilket gör att ordinarie undervisning får stå tillbaka (Ackesjö, 2021a). Många lärare får inga extra resurser i klassen under kartläggningsperioden (Ackesjö och Bromander, 2021). Detta resulterar i att lärarna rapporterar att de i allt för stor utsträckning befinner sig "vid sidan om klassen" under höstterminen då de framför allt arbetar med att kartlägga en liten grupp barn åt gången medan resten av klassen leker fritt i klassrummet eller utomhus (Ackesjö, 2021a). Om arbetet med kartläggningarna får allt fokus riskerar det alltså att leda till att sexåringarna får mindre undervisning än de har rätt till.

Kartläggningsaktiviteterna genomförs innan barnen har fått undervisning inom de områden kartläggningen fokuserar. Detta står i motsats till det socialt, emotionellt och kognitivt stödjande klassrumsklimat som barn i skolstartsålder behöver (jfr. Carl, 2007). Ibland genomförs kartläggningarna formativt som en del av en undervisningssituation där barnen får öva och pröva, misslyckas och lyckas. Men oftare skapas en testsituation utan att lärarna ger feedback eller utmanar barnen vidare (Ackesjö, 2021a).

Det råder dessutom en osäkerhet i hur lärarna ska använda resultaten av kartläggningen. Tendensen är att undervisningen inte förändras nämnvärt efter att kartläggningarna genomförts (Ackesjö och Bromander, 2021). Resultaten rapporteras och arkiveras istället för att bidra till förändring och få exempel på att specialpedagogiska resurser sätts in till de barn som behöver det identifieras (Ackesjö, 2021a). Därmed framstår kartläggningarna mer som tester som kontrollerar barnens kunskaper än som bedömningsinstrument till stöd för att utveckla fortsatt undervisning (jfr. Smith, 2016).

De empiriska studierna visar också att kartläggningen i förskoleklass får effekter i förskolans undervisning. Majoriteten av de rektorer och lärare i förskolan har i enkätsvar beskrivit

att resultaten från den kartläggning som sker i förskoleklass är en indikator på kvaliteten i förskolans undervisning. Av denna anledning kommer man därför att förändra undervisningen i förskolan för att bättre anpassa den i förhållande till det som sedan ska kartläggas i förskoleklassen (Ackesjö, 2021b). Här illustreras alltså tendenser på hur den globala testkulturen påverkar utbildningen för svenska barn i skolstartsålder.

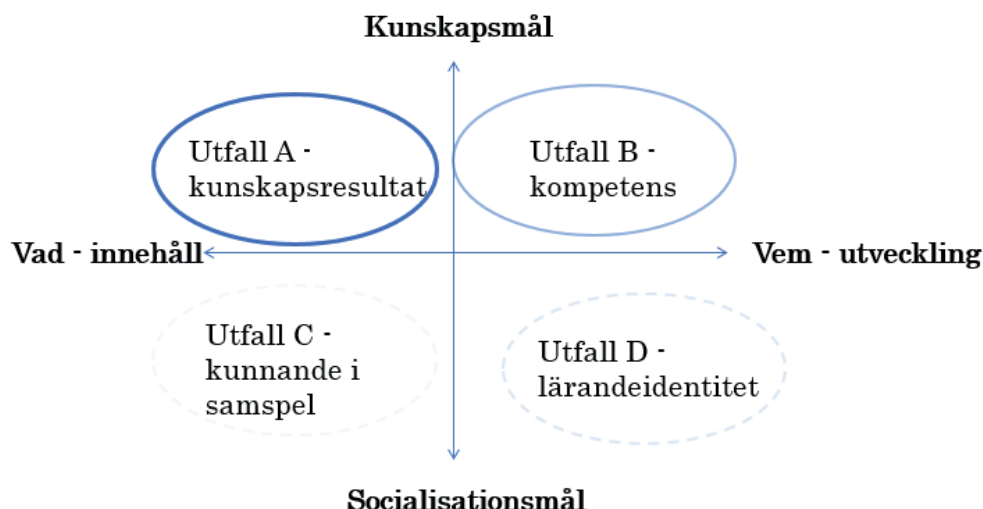
Vad är skolresultat?

Hur kan då dessa kartläggningar bidra till skolresultaten? Om vi ska identifiera framgångsfaktorerna behöver vi, utöver kunskap om undervisning för barn i skolstartsåldern, också konkretisera vad skolresultat är. I matriksen nedan beskriver Håkansson och Sundberg (2016) skolresultat och olika typer av kunskapsutfall:

Utfall A – kunskapsresultat – har traditionellt varit i fokus i olika kunskapstester. Det handlar om rena kunskapsutfall som låter sig mätas genom ämnesbetyg, nationella prov och dyl. På senare år har man kompletterat utfall A med **Utfall B** som har ett fokus på kompetenser. Dessa mäts exempelvis i PISA-mätningar där man försöker utvärdera såväl utveckling som elevernas handlingar och problemlösning/-bearbetning. I **Utfall C** fokuseras icke-kognitiva aspekter av barns lärande. Här handlar det om kunnande i samspel mellan individer samt om kommunikativa förmågor och meningsskapande processer som är svåra att fånga i standardiserade mätningar. **Utfall D** handlar om lärandeerfarenheter. En stark lärandeidentitet och tilltro till den egna förmågan är en grundförutsättning för att lyckas i skolan. Här ingår även självreglering och socio-emotionella förmågor (Håkansson och Sundberg, 2016).

Vad är det då som kartläggs i kartläggningarna i förskoleklass? Många av de aktiviteter som genomförs har fokus på att barnen ska visa nyfikenhet och intresse för vad deras kamrater säger och gör (dvs. utfall C). I andra ak-

Vad är skolresultat och vad är det som mäts?



(Håkansson & Sundberg, 2016)

tiviteter ska barnen pröva och använda idéer, beskriva, återge och att kunna ta en instruktion (dvs. utfall B). Vissa aktiviteter förväntas resultera i att barnen demonstrerar (ämnes-) kunskaper (dvs. Utfall A). Ingen av aktiviteterna som genomförs eller kartläggs inom ramen för åtgärdsgarantin har fokus på lärandeidentitet, självreglering, socio-emotionella förmågor eller utveckling av tilltro till den egna förmågan som barnen behöver för fortsatt lärande (utfall D). Som tidigare nämnts visar forskningen att detta utfall kan vara det viktigaste för barnens framtida skolframgångar, dvs. att barnen betraktar sig själva som kompetenta; att de utvecklar självreglering samt skapar och utvecklar positiva förväntningar och attityder till lärande kombinerat med en stark lärandeidentitet.

Slutsatser

Så, bidrar mer bedömning till ökat lärande? Det beror på hur bedömningarna genomförs och därmed också hur resultaten används,

men också på hur verksamheten utformas. Om allt för mycket tid går åt till att fokusera det som ska bedömas, skapas en standardiserad och teoretiserad undervisning som inte är anpassad för barn i skolstartsålder. Detta illustreras i forskning (Schanke 2019) som har visat att den sänkta skolstartsåldern i Norge har ökat pressen på barnen vilket har lett till att första klass kritiserar som alltför kunskapsintensiv för fem- och sexåringar. Samtidigt har barnens möjligheter till lek, delaktighet och inflytande minskat.

Reformer gällande förskoleklassen har ökat fokus på performativitet samt mätbarhet av kunskaper. Det krävs att man som lärare kan navigera i denna utveckling. Den kartläggningsmodell Sverige har valt för sexåringarna är *ett* instrument för att mäta en *viss* typ av kunskap men osynliggör samtidigt andra aspekter av utveckling och lärande, exempelvis de viktiga generiska förmågorna. Om man använder kartläggningsmaterialet som den enda utgångs-

punkten för sin undervisning förlorar man alltså fokus på viktiga delar av barns utveckling.

Den globala testkulturens fokus gör också att lärarna riskerar att hamna i fällan *teaching for the test*, det vill säga att det som sker i både förskola och förskoleklass i allt för snäv form fokuserar det som senare ska bedömas. Det krävs att man är medveten om vad som *inte* kartläggs och att även fokusera dessa delar i undervisningen. Undervisningen av barn i skolstartsåldern måste vara mer omfångsrik än vad kartläggningsmaterialen föreskriver. För att inte bli begränsande bör undervisningen av barn i skolstartsåldern omfamna såväl barn- som ämnesperspektivet. Det räcker således inte att fokusera och bedöma ämneskunskaper. För att bli en framgångsrik skolelev krävs att undervisning också fokuserar lek, dialog, kreativitet och empati. Detta är processer som är komplexa och svåra att både utveckla och fånga upp, men som får betydelse för barnets fortsatta utveckling i skolan. Här är evidensen tydlig; utvecklas barns generiska förmågor stärks också deras utveckling inom andra ämnesrelaterade områden.

Att undervisa är att vägleda. Bedömning av och för lärande är ett viktigt verktyg för lärarna för att kunna identifiera varje barns kunskapsnivå och utifrån detta förändra och förbättra sin undervisning så att den blir bättre anpassad till barngruppen. (Hur) bidrar då mer bedömning till ökat lärande? Forskningen redovisad i denna text har identifierat några väsentliga aspekter:

- Kartläggningsarbetet får inte inkräkta på elevernas garanterade undervisningstid. Extra resurser verkar krävas så att eleverna får den mängd undervisning de har rätt till *parallellt* med att kartläggning genomförs.
- Analys av kartläggningens resultat är väsentlig för att kunna identifiera vilka behov eleverna har. Undervisningen behöver sedan förändras utifrån kartläggningarnas resultat och anpassas till elevernas behov.
- Eleverna måste tilldelas det stöd som de, en-

ligt analysen av kartläggningens resultat, har rätt till. Rätt stöd bör sättas in så tidigt som möjligt för att vara verkningsfullt. Om inte så sker är kartläggningsarbetet tandlöst.

Referenser

- Ackesjö, H. (2021a). Early assessments in the Swedish preschool class – coexisting logics. *Cepra-Striben* nr 27, 2021, s. 38–49. DOI: 10.17896/UCN.cepra.n27.417
- Ackesjö, H. (2021b). *Barns övergångar och lärares samarbete*. (Chapter Accepted for publication)
- Ackesjö, H. och Bromander, T. (2021). *Förändra praktiken genom imperativ policy? Lärares villkor och förutsättningar för arbetet med kartläggning i förskoleklass*. (Submitted manuscript)
- Ackesjö, H. och Persson, S. (2019). The schoolarisation of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127–136. DOI: 10.1080/20020317.2019.1642082
- Alexander, R. (red.) (2009). *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge primary review*. London & NY: Routledge.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Black, P. och Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., och Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Carl, B. (2007). *Child caregiver interaction scale*. Doktorsavhandling, Ph.d. Indiana: University of Pennsylvania.

- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Barbarin, O.... (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. DOI: 10.1080/10409280802581284
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128
- Regeringens direktiv 2015:65. *En läsa-skriva-räkna-garanti*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Hattie, J. och Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Horstschräer, J. och Muehler, G. (2014). School entrance recommendation: A question of age or development? *Education Economics*, 22(3), 270–292.
- Håkansson, J. och Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och målluppfyllelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A. och the FCCC Team. (2008). The quality of different types of childcare at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177–209. DOI: 10.1080/03004430600722655
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant,... (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17. DOI: 10.1016/j.ecresq.2006.05.001
- Moss, P. (2016). Early Years PISA testing. *Early Years Educator*, 18(6). Published online 160827. DOI: 10.12968/eyed.2016.18.6.14
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., Pence, A. och Swadener, B.B. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3): 343–351. DOI: 10.1177/1463949116661126
- O'Connor, D., och Angus, J. (2014). "Give Them Time" – an analysis of school readiness in Ireland's early education system: A Steiner Waldorf Perspective. *Education 3–13*, 42(5), 488–497. DOI: 10.1080/03004279.2012.723726
- OECD (2015). *Call for Tenders: International Early Learning Study*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *International Early Learning and Child Wellbeing Study. A summary of findings*. Paris: OECD Publishing.
- Persson, S. (2015b). *En likvärdig förskola för alla barn –Innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pyle, A. och Bigelow, A. (2014). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 1–9. DOI: 10.1007/s10643-014-0666-1
- Pyle, A. och Danniel, E. (2017) A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. DOI:10.1080/10409289.2016.1220771
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. och Pressler, E. (2012). CSRPs Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic-Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism *Child Development*, 82(1), 362–378. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x
- Regeringens proposition 2017/18:18 *Läsa, skriva, räkna – en åtgärds garanti*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

- Sakellariou, M. och Mitsi, P. (2019). The Evaluation Techniques in Early Childhood Education: A Comparative Research. *Journal of Educational System*, 3(4), 1–9.
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school*. Ph.d.-avhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for pedagogikk og livslang læring, 2019:176. Trondheim: NTNU.
- Serry, T., Imms, C., Froude, E., Joffe, B., Heine, C., och Merrigan, C. (2014). Preparatory Teachers' Perceptions of School Readiness: A survey of Victorian Teachers. *Australian Educational Researcher*, 41(1), 109–124.
- Siraj-Blatchford, I. (2009) 'Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective'. *Educational and Child Psychology* 26(2), 77–89.
- Siraj-Blatchford, I., och Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. DOI: 10.1080/0141192042000234665
- Smith, W.C. (red.) (2016). *The global testing culture: shaping education policy, perceptions and practice*. Didcot, Oxford: Symposium Books.
- SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wahlström, N. och Sundberg, D. (2018) Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183. DOI: 10.1080/02680939.2017.1344879
- Wallerstedt, C. och Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early years*, 32(1), 5–15. DOI: 10.1080/09575146.2011.593028
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.

Författarpresentation

Helena Ackesjö är docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Hennes forskningsintresse har fokus på professionerna i förskoleklass och fritidshem, deras arbete och uppdrag samt möte med ny policy i ett utbildningslandskap som ständigt förändras. E-mail: helena.ackesjo@lnu.se