

# BARN

2-3

2021

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



 NTNU



DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.4153>

# BARN

2-3  
.....  
2021

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

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

**BARN NR. 2-3 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: ragnhild.berge@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, Københavns Professionshøjskole, Danmark  
Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige  
Kaisa Vehkalahti, redaktør, University of Jyväskylä, Finland  
Ragnhild Berge, redaksjonssekretær, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

**Redaksjonsråd:**

Thom Axelsson, Malmö universitet  
Ellen Ersfjord, Universitetet i Agder  
Guðný Björk Eydal, Universitetet på Island  
Firouz Gaini, University of the Faroe Islands  
Eva Gulløv, Aarhus Universitet  
Espen Helgesen, Høgskulen på Vestlandet HVL  
Anette Hellman, Göteborgs universitet  
Anette Boy Koch, VIA University College  
Anne-Li Lindgren, Stockholms universitet  
Karen Fog Olwig, Københavns universitet  
Bengt Sandin, Linköpings universitet  
Randi Wærdahl, OsloMet

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

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

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

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter

2-3

2021

## Innhold

### Introduksjon

Barn, hverdagsliv og velferdsstatens profesjonelle praksiser – nordisk kunnskapsutvikling

7

### Artikler

#### **Del A: Barn og unges deltakelsesmuligheter i barndomsinstitusjoner og velferdspraksiser**

Ett eget utrymme: Barns perspektiv på kontroll i relation till fritidshemmets gränser

15

*Lina Lago och Helene Elvstrand*

”Som kompisar, fast vuxna”: relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem

29

*Karin Lager*

Barns deltakelse i skilsmissemekling

47

*Trine Eikrem og Agnes Andenæs*

Metodologiska och etiska utmaningar med att utforska barns perspektiv på deltagande i en hybrid verklighet

63

*Marina Wernholm*

Å oppdage barn med motoriske utfordringer i barnehagen

79

*Nina M.L.F. Benden og Sylvia Söderström*

#### **Del B: Standardiserte praksiser og utvidelse av barndomsinstitusjonenes funksjonsområde**

Når børns personlighed og følelsesliv bliver del af skolens evalueringspraksis

93

*Sine Grumløse, Lise Aagaard Kaas og Mathias Sune Berg*

”Det er sjovt, hvor forskellige man er, selvom man er ens med sin skilsmisse ” – En undersøgelse af børns oplevelser med samtalegrupper for skilsmissebørn

105

*Pernelle Rose*

Å utforske det pedagogiske hverdagslivets kompleksitet <i>Marte Eriksen</i>	121
<b>Del C: Barndomspolitik, dominerende diskurser og profesjonelle praksiser</b>	
Barnesentrering og risikoorientering i det norske barnevernet: Utfordringer i profesjonell praksis i saker med alvorlig vold eller omsorgssvikt <i>Margrete Aadnanes og Ellen Syrstad</i>	135
Leg som læring, utvikling og dannelse – En policy-antropologisk undersøgelse af legens betydning i dansk dagtilbuds-policy <i>Christina Haandbæk Schmidt og Marlene Slott</i>	151
Barnevernet - velferdsstatens romantiske effektiviseringsprosjekt <i>Kjersti Røsvik, Halvard Vike og Marit Haldar</i>	169

# Introduksjon

## Barn, hverdagsliv og velferdsstatens profesjonelle praksiser – nordisk kunnskapsutvikling

Det foreliggende temanummeret av *Barn* er inspirert av den internasjonale konferansen *Children and Youth in Everyday Life and Professional Practices*, som ble avholdt på Oslo Metropolitan University (OsloMet) i juni 2019. Dette var den første konferansen i en serie som inviterer deltakere med ulik faglig bakgrunn til å presentere og diskutere teoretiske perspektiver og empiriske kunnskapsbidrag i forskning om og med barn og unge. Forskningsgruppa *CHILDLIFE*, med medlemmer fra det pedagogiske, det samfunnsvitenskapelige og det helsefaglige fakultetet ved OsloMet, har vært initiativtaker til et konferansekonsept som kan utvikles til et konstruktivt, vitenskapelig møtepunkt. Som medarrangører av konferansen ble vi invitert inn som gjesteredaktører av dette temanummeret av *Barn*.

Barn og unge i Norden lever sine liv i samspill med de rammene de nordiske velferdsstatene skaper. De lever sine liv på tvers av institusjoner og sosiale arenaer, f.eks. familie, barnehage, skole og fritidsaktiviteter. Barn møter velferdsstatens tjenester representert ved ulike profesjonsutøvere, og profesjonsutøvere inngår i barns hverdagsliv på varierende måter. Konferansen hadde som mål å fremme forskning som både innlemmer og overskrider kategoriseringer av barn i møte med velferdstjenestene, som elever, pasienter, klienter, osv. - kategoriseringer som definerer barna sektorielt på tjenestenes premisser. Konferansen inviterte forskning som utforsker kompleksitet og sammenhenger i barn og unges liv, og hverdagsliv kan være en hensiktsmessig empirisk inngang til dette formålet. Hverdagsliv kan imidlertid være både et gjenstandsfelt for utforskning, og det kan være et teoretisk perspektiv som gjøres relevant.

### Nordiske hverdagslivsperspektiv

Hverdagslivsperspektiv er godt representert i nordisk barneforskning, dog med noe ulike tradisjoner og konseptualiseringer. Vi vil nevne noen av disse. Den norske antropologen Marianne Gullestad sier bl.a. følgende om hverdagslivsbegrepet:

*Hverdagslivet er et diffust begrep som har svært mange dimensjoner. Blant disse kan det identifiseres to som er like viktige. Den ene dimensjonen er den daglige organiseringen av oppgaver og virksomheter, den andre dimensjonen er hverdagslivet som erfaring og livsverden. Erfaringsdimensjonen forbinder hverdagslivet med kultur i vid forstand, forstått som fortolket virkelighet, holdninger og symboler (Gullestad, 1989, s. 18).*

Både Gullestad (1989) og den danske kritiske psykologen Ole Dreier (2008, s. 181) påpeker hvordan hverdagslivet ofte framtrer som en sosial restkategori når mer avgrensbare kate-

gorier (som familie, arbeidsliv, utdanningsinstitusjoner, helsevesen, byråkratiet etc.) har fått teoretisk eller empirisk oppmerksomhet. I kontrast til dette, løfter de hverdagsliv fram som et overordnet analytisk begrep som rommer alle former for menneskelig praksis. Dreier (2008) framhever at mennesker må organisere sin livsførsel (conduct of everyday life). Både barn og voksne velger blant tilgjengelige muligheter, hensyn og forpliktelser når de etablerer sin personlige livsførsel.

I norsk sammenheng har psykologen Hanne Haavind i sin bok *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter* (1987/1992) brukt begrepet livsform, i tråd med de presenterte hverdagslivsbegrepene. I en undersøkelse av mødres tilrettelegging av hverdagsliv for fireåringer i familien og på tvers av sosiale kontekster (barnehage, familienettverk etc.), knytter hun barnet til foreldrenes livsform, men påpeker også forskjell:

*Barnets livsform er nøye sammenknyttet med, men ikke lik foreldrenes livsform. Og foreldrenes livsform følger av deres bearbeiding av de samfunnsmessige betingelser. Skal man derfor analysere hvilke trekk ved samfunnsutviklingen som er betydningsfulle for små barn, må man studere formidlingen i flere ledd (Haavind, 1987/1992, s.16).*

Her er barnets hverdagsliv utgangspunktet også for en nødvendig utforskning av samfunnsmessige trekk som er betydningsfulle for barnets deltakelsesmuligheter; en utforskning som ifølge Haavind må ta form av en flerleddet analyse der flere analytiske plan tas i bruk.

Studier av hverdagsliv kan altså omfatte både hverdagslivets organisering og aktiviteter, og deltakernes opplevelser og forståelser av hva de gjør og er med på. Hverdagslivet kan utforskes i ulike plan der barnets deltakelse i familielivet er vevet inn blant annet i nabolagets forståelser av barneomsorg og familieliv, og i foreldrenes deltakelse i arbeidsliv og fritidsbeskjeftigelser. Når barnet deltar i forhandlinger om utformingen av eget hverdagsliv («jeg vil

gjørne/jeg vil ikke»), skjer dette bl.a. i samspill med andre barns forhandlinger i sine hjem («alle de andre får lov»), med de voksnes forhandlinger seg i mellom i nabolaget («skal åtteåringene få lov til å være alene hjemme litt etter skoletid?»), med arbeidslivets temporale og økonomiske betingelser for de voksne («har vi tid til/har vi råd til?»). Videre kan velferdsstatens ordninger for utdanning og for sosial- og helsetjenester, legges inn som et analyseplan som har betydning for det handlingsrommet barn, omsorgspersoner og ulike grupper av profesjonsutøvere erfarer.

Et aktuelt eksempel er hvordan Covid -19 pandemien i Norden har skapt nye betingelser for hverdagslige aktiviteter som undervisning, fritidsaktiviteter eller bursdagselskap. Etablerte lover og forskrifter er satt til side for å begrense smittespredningen i samfunnet, noe som har fått store konsekvenser også for barn og unge, om enn noe ulikt i de ulike nordiske landene. I Norge har f.eks. hjemmebarnehage, hjemmeskole og hjemmekontor blitt dagligdagse begreper som bl.a. rommer utstrakt digitalisering av undervisning og arbeid, ny organisering av hjemmets rom og teknologi så alle får gjort sitt, sosial avgrensning fra venner og familie samt langvarige opphør av fritidsaktiviteter.

Barn vokser opp under ulike sosiale, økonomiske og kulturelle betingelser. Et hverdagslivsperspektiv innebærer at en retter det faglige blikket mot de sosiale og materielle sammenhengene et barn inngår i sammen med andre barn og voksne, og hvordan barnet forholder seg til og skaper mening i og på tvers av disse sammenhengene. Som profesjonsutdannere er vi også opptatt av hvordan et hverdagslivsperspektiv kan få betydning for studentenes framtidige profesjonelle praksis. Hvilke teoretiske perspektiver og utforskende tilnærminger kan framtidens profesjonsutøvere få tilgang til slik at de møter barn og unge som aktive deltakere på profesjonsutøverens arena (barnehagen, skolen, helsevesenet, barneverntjenesten etc), og som sosiale deltakere i livet



utenfor den aktuelle profesjonelle arenaen. Barnehagelæreren må kjenne til barnets verden utenfor barnehagen for å kunne møte barnet på en god måte i barnehagen.

## Norden som forskningskontekst

Barndomsorganiseringen i de nordiske velferdsstatene har mange likheter. Samtidig er det tilstrekkelig variasjon til å skape interessante analytiske komparasjoner, noe som gjør Norden relevant som empirisk nedslagsfelt. Redaksjonen har mottatt et stort mangfold av manuskripter fra Danmark, Sverige og Norge, bidrag som dekker et bredt spekter av temaer og perspektiver. Bare et fåtall har kunnet få plass i dette temanummeret. Et fellestrekk ved artiklene er at de har et kritisk perspektiv, enten til aspekter ved dagens barndomsorganisering, metodologiske måter å utforske barndom på, eller til konseptualiseringer og dominerende teoretiske forståelsesformer som preger barndomsfeltet. Bidragene tar utgangspunkt i et spekter av barndomsinstitusjoner og velferdspraksiser. Også metodologisk er det variasjon. De fleste artiklene er basert på kvalitative studier med empiri fra barna selv, utforsket gjennom individuelle intervjuer, fokusgrupper eller deltakende observasjon. I andre artikler er politikkdokumenter og den offentlige samtale brukt som grunnlag for å utforske det politiske nivået i barndomsorganisering og hvordan dette utgjør rammer for profesjonelle praksiser og barns hverdagsliv.

## Artikkelpresentasjon

Artiklene i dette temanummeret kan sies å svare på Haavinds oppfordring om å analysere barns livsform på flere nivåer (Haavind, 1987/1992). I artiklene er barn og unge synlige som aktive og reflekterende deltakere i hverdagsliv så vel som i forskningsprosesser. Artiklene bidrar også til å belyse rommet for utvikling av praktisk profesjonsutøvelse. Velferdsstatens koblinger mellom politikknivået og praksisnivået utgjør profesjonsutøver-

nes handlingsrom, noe som også gjør både profesjonsutøvere og forskere ansvarlige for å melde barns forståelser og behov tilbake til velferdsstatens politikknivå.

Artikkelpresentasjonen er organisert under tre overskrifter:

- A. Barn og unges deltakelsesmuligheter i barndomsinstitusjoner og velferdspraksiser.
- B. Standardiserte praksiser og utvidelse av barndomsinstitusjonenes funksjonsområde.
- C. Barndomspolitikk, dominerende diskurser og profesjonelle praksiser.

### A. Barn og unges deltakelsesmuligheter i barndomsinstitusjoner og velferdspraksiser.

Flere artikler utforsker barns deltakelsesmuligheter og innflytelse i sitt hverdagsliv i ulike barndomsinstitusjoner og velferdspraksiser, med utgangspunkt i ulike deltakelsesbegreper. I noen sammenhenger bidrar også velferdspraksiser til kategorisering og normalisering av barn og unge som igjen begrenser deres deltakelsesmuligheter.

**Lago og Elvstrands** artikkel *Ett eget utrymme: Barns perspektiv på kontroll i relation till fritidshjemets gränser* er basert på analyser av intervjuer med ni – tiåringer som snart skal slutte på fritidshjem. Det er barnas forståelser av de institusjonelle ordningene de inngår i som er forfatterens fokus. Barna ble intervjuet om hvordan de så på det å være på fritidshjem, om sine forventninger til framtida når de ikke lenger skal være på fritidshjemmet og om hva de vil komme til å gjøre etter skoletid når de ikke lenger er på fritidshjemmet. Det som undersøkes er altså en overgangssituasjon der barna har *konkrete erfaringer* med nåsituasjonen og *forestillinger* om framtidssituasjonen. I analysen av intervjuene trer henholdsvis hjemmet, fritidshjemmet og skolen fram som kontrasterte sosiale sfærer med ulike rammer og muligheter som knyttes analytisk til begrepet kontroll: Hvilken variasjon finner man med tanke på barnas kontroll (av aktiviteter, sosiale

relasjoner, av sted å være osv.) mellom de tre institusjonelle ordningene (hjemmet, fritidshjemmet, skolen)? Når hjemmet framstår som det «frieste» stedet sett fra barnas ståsted, reiser det interessante spørsmål om vår tids barneforståelser, foreldre- og lærer/assistent-praksiser samt de ulike kontekstenes sosiale rammer.

**Lagers** artikkel *“Som kompisar, fast vuxna”*: *relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem* tar i likhet med Lago og Elvstrand utgangspunkt i svenske fritidshjem. Den gir et grundig innblikk i institusjonen fritidshjem i Sverige, hvor 80 % av barn i aktuell alder deltar. Ut fra et barnerettsperspektiv utforsker forfatteren i et komprimert etnografisk feltarbeid hvordan barns aktörskap framstår i deres uttrykte forventninger til ansatte i fritidshjem, benevnt som lærere. Samtidig undersøkes det hvordan lærere i fritidshjem kan muliggjøre barns aktörskap, og hvilke institusjonelle rammer for relasjonsdannelse svenske fritidshjem representerer.

**Eikrem og Andenæs'** artikkel *Barns deltakelse i skilsmissemekling* baserer seg på erfaringer fra foreldre og barn som har deltatt i mekling i forbindelse med skilsmisse. Artikkelen handler om de skilsmissemeklingene hvor barnet er inkludert og får et eget tilbud. I artikkelen diskuteres det hva det egentlig vil si når barn forstås som deltakere i skilsmissemekling og det pekes på forskjellige forståelser av deltakelse ut fra henholdsvis et rettighetsorientert perspektiv og et kulturpsykologisk perspektiv. Analysert ut fra et rettighetsperspektiv synliggjøres det i artikkelen hvordan få barn var informert om hva som skulle skje i meklingen, og få barn ble involvert i spørsmål om bosted og samvær. Til tross for dette, gir både foreldre og barn i prosjektet uttrykk for at de setter pris på tiltaket. For barna handler det gode ved meklingen om at de liker samtalen og har tillit til mekleren. For foreldrene handler det om at de får kunnskap om hvordan barnet har det og at barnet samtidig får en sentral plass i skilsmisseprosessen. Artikkelen peker avslutningsvis på

hvordan det på den ene siden er et politisk mål at barn skal delta og ha rett til å si sin mening og på den andre siden hvordan det er uklart hva denne deltakelsen skal brukes til og hva barnet konkret har innflytelse på.

**Wernholm** utforsker barns deltakelse i selve forskningsprosessen i artikkelen *Metodologiska och etiska utmaningar med att utforska barns perspektiv på deltagande i en hybrid verklighet*. Artikkelen tar utgangspunkt i barns perspektiv i en foranderlig digitalisert verden. Gjennom tre delstudier utforskes metodologiske og etiske utfordringer ved å forske med barn; relasjonen mellom forsker og barn, og hvorvidt barna har makt og innflytelse over forskningsprosessen. Dette utforskes ved individuelle intervjuer med intervjuguide, individuelle intervjuer med barnas multimodale representasjoner som utgangspunkt, og gruppeintervju med video av spillsesjoner, med etterfølgende videostimulert samtale. Forfatteren peker på begrensninger ved tradisjonelle intervju for å belyse prosjektets problemstilling. Å filme barna mens de spilte ga i tillegg kunnskap om betingelsene for deltakelse. Ved individuelle videostimulerte intervju var det ytterligere mulig å utforske barnas begrunnelser og intensjoner i spillet. Forfatteren argumenter følgelig for at en kombinasjon av intervjuer, video, observasjon, tegninger og foto gir barna ulike muligheter for uttrykk, og at disse samlet gir et nyansert bilde av barnas verden. Artikkelen konkluderer med en paradoksal utfordring: Jo mer innflytelse barna har på forskningsprosessen, jo flere etiske spørsmål oppstår. Forfatteren reiser også en diskusjon om hvorvidt de etiske retningslinjene er tilpasset forskning med barn i en digitalisert virkelighet.

Artikkelen til **Benden og Söderström**, *Å oppdage barn med motoriske utfordringer i barnehagen* omhandler hvordan barnehageansatte oppdager og vurderer barns behov for støtte til motorisk utvikling. Artikkelen er basert på sju kvalitative intervju med barnehageansatte i to barnehager. Artikkelen har et sosialkonstruktivistisk teorigrunnlag, og analyserer hvordan

barnehageansattes forståelse av barns motoriske utvikling formes gjennom de sosiale situasjonene de er i og de opplevelsene de får i samspill med barna.

Forfatterne diskuterer hvordan avvik i barns motoriske utvikling konstrueres og peker på at det synes å være forventninger om hvordan barns motoriske utvikling skal være på gitte alderstrinn. Forventningene kan være farget av den rådende diskursen om 'det kompetente barnet', noe som risikerer å stemple noen barn som avvikende utfra en statistisk normalitet.

Artikkelen reiser en viktig diskusjon om at det på den ene siden er avgjørende å oppdage og støtte barn som har bruk for hjelp til sin motoriske utvikling, og på den andre siden kan disse tidlige innsatsene i seg selv medføre en ukritisk kategorisering av barns normalutvikling. Forfatterne argumenterer for å arbeide med et helhetssyn på barnet basert på dynamiske forståelser av barns motoriske utvikling.

## B. Standardiserte praksiser og utvidelse av barndomsinstitusjonenes funksjonsområde

I moderne velferdsstater har barndomsinstitusjoner som skole og barnehage i økende grad utvidet sitt funksjonsområde, til også å rette seg mot barns emosjonelle og sosiale kompetanse. I Norge har for eksempel temaet «livsmestring» kommet inn i skolens læreplan. Samtidig økes bruken av standardiserte maler og metoder i barndomsinstitusjonene. Dette reiser prinsipielle spørsmål rundt kunnskapsforståelser og kunnskapsgrunnlag for profesjonell virksomhet. Flere artikler viser hvordan standardiserte praksiser og konsepter kan skape nye problemer og ny eksklusjon, og risikerer å ikke romme barnas egne opplevelser.

**Grumløse, Kaas og Bergs** artikkel *Når børns personlighet og følelsesliv bliver del af skolens evalueringspraksis* retter et kritisk blikk mot utviklingstrekk i skolen som blant annet betegnes som *inderliggjøring* og som *pedagogisk bekjennelsesdiskurs*. Forskerne har i dansk folkeskole studert ulike praksiser for selveva-

luering som overskrider evaluering av egen faglighet. De diskuterer konsekvenser av slik praksis for elevene. Analytisk fokus er på barnas deltakelsesmuligheter og mulige motstand mot praksiser de forventes å delta i, som å utpeke «ukens venn» eller karakterisere seg selv og egen sinnemestring. Forskerne har fulgt seks klasser over en toårsperiode med observasjoner av barnas hverdagsliv i skolen, med ambisjon om å forstå aktivitetene fra barnas perspektiv. De studerte praksisenes formål var å styrke barnas sosiale kompetanse. Artikkelen viser imidlertid eksempler på ekskluderende, normerende og kategoriserende praksiser, som fører til usikkerhet og lavere selverv for noen av barna.

I **Roses** artikkel *“Det er sjovt, hvor forskellige man er, selvom man er ens med sin skilsmisse” – En undersøgelse af børns oplevelser med samtalegrupper for skilsmissebørn* presenteres en undersøkelse av barns opplevelser med samtalegrupper for barn med skilsmisseerfaringer. Det er altså barnas opplevelse av å delta i en samtalegruppe som er tema. Samtalegrupper i skolens regi er et etablert og standardisert tilbud til barn med skilte foreldre i Danmark. Barn som deltok i dette tilbudet er intervjuet, og forskere gjorde feltarbeid i fire samtalegrupper. Barna deltok aktivt i forskningsprosjektet ved at de lot seg observere og intervjuet; de fortalte og reflekterte over sine fortellinger i intervjuene. Spørsmålet er hvordan barn i skilsmisse skaper mening i sin deltakelse i samtalegruppene, hvordan barns forskjelligheter blir oppfattet av de profesjonelle, og på hvilke måter det skapes mulighet for å utfordre de dominerende forståelsene av hva det vil si å leve et hverdagsliv med skilsmisse. I artikkelen pekes det på at barns generelle skilsmisseopplevelser varierer, noe som også får ulike implikasjoner for deres utbytte av deltakelse i gruppene. Et tema her er også manualiserte tilnærminger til noe som defineres som et problem. Hvem definerer problemet, hvordan forstås det, og hva er «løsningen»? Er problemet og løsningen lik for alle?

**Eriksens** artikkel *Å utforske det pedagogiske hverdagslivets kompleksitet* er kritisk til herskende tendenser til å «strømlinjeforme» pedagogikken via diverse metoder. I stedet undersøker artikkelen hvordan det er mulig å «utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelærerens arbeid». Artikkelen presenterer pedagogisk praksis i barnehagen som noe som tar utgangspunkt i det konkrete og kontekstualiserte hverdagslivet. Den bidrar med kunnskap om hvordan fagligheten som utfolder seg der skal forstås gjennom begrepet kompleksitet. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er fire fokusgruppeintervju som både anvendes til å analysere kompleksiteten i det pedagogiske arbeidet og til å utfolde analyser av forskningsprosessen og forskersubjektivitet. Fokus er på hvordan forskersubjektet utvikler kunnskap om barnehagens kompleksitet og samtidig utvikler kompleks kunnskap. Det argumenteres avslutningsvis for at det nettopp er kompleksitet som kjennetegner barnehagens hverdagsliv. Lar man en ordningstrang styre, risikerer man å miste muligheten til å ivareta det pedagogiske ansvaret og utvikle nyansert kunnskap.

### C. Barndomspolitik, dominerende diskurser og profesjonelle praksiser

Flere artikler retter seg mot barndomspolitik, dominerende diskurser og forståelsesformer og hvordan disse har betydning for utformingen av profesjonelle praksiser i barnas hverdagsliv. Velferdsstatens koblinger mellom politikknivået og praksisnivået utgjør profesjonsutøveres handlingsrom.

**Aadnanes og Syrstads** artikkel *Barne-sentrering og risikoorientering i det norske barne-ner-net: Utfordringer i profesjonell praksis i saker med alvorlig vold eller omsorgssvikt* omhandler hvordan barnevernets risikoorientering og barnesentrering bidrar til å individualisere barn slik at de forstås uavhengige av sin relasjonelle kontekst. Risikoorienteringen hos de profesjonelle synliggjøres blant annet ved at det er et økt fokus på *symptomer* som barn viser i forbindelse med vold. Hermed blir det mindre

plass til også å være nysgjerrig på andre sammenhenger i barnets omsorgssituasjon. Videre analyseres det hvordan foreldre opplever at barnevernet er problemfokustert i samarbeidet, noe som bidrar til å svekke tilliten mellom foreldre og barnevern. Artikkelen reiser en kritisk reflekterende diskusjon rundt hvordan de sosiale, politiske og internasjonale sammenhengene som barnevernet inngår i har konkret betydning for de faglige retningene i barnevernets praksis, som familieorientering eller barnesentrering.

I artikkelen *Leg som læring, utvikling og dannelse: –En policy-antropologisk undersøgelse af legens betydning i dansk dagtilbuds-policy* utforsker **Haandbæk Schmidt og Slott** hvordan begrepet lek gis betydning i fem danske politikk-dokumenter. De tar i bruk en policy-antropologisk tilnærming, som gjør det mulig å utforske det dynamiske forholdet mellom politikk og pedagogisk praksis. De bruker kritisk diskursanalyse og undersøker så vel hyppigheten av begrepene som hvordan de innholdsbestemmes i dokumentene. De finner at en *læring-leke-diskurs* har fått hegemoni, og de diskuterer hvordan denne står i motsetning til den tradisjonelle nordiske forståelsen av lek, som de betegner som en *dannelse-leke-diskurs*. Videre analyseres det hvordan de identifiserte diskursene posisjonerer henholdsvis barn, foreldre og pedagoger. Artikkelen er et bidrag til forståelse av politikktutvikling og dens konsekvenser for barns betingelser og hverdagsliv, og for profesjonsutøveres handlingsrom.

**Røsvik, Vike og Haldars** artikkel *Barnevernet - velferdsstatens romantiske effektiviseringsprosjekt* handler om den norske velferdsstatens utvikling i spenningsfeltet mellom på den ene siden å skape økt effektivisering via konkurranseutsettelse og digitalisering - og på den andre siden å forhindre ensomhet og sørge for kjærlighet og omsorg. Disse motsetningsfulle utviklingstendenser i velferdsstaten undersøkes diskursanalytisk med utgangspunkt i den 'offentlige samtale' om barnevernet i Norge. I artikkelen diskuteres det hvorvidt konkurran-

seutsettelse av barnevernet i praksis effektiviserer eller om byråkratiet er den mest effektive og humane ordningen i tråd med Max Webers tenkning. I forlengelse av dette analyseres kjærlighetsbegrepets plass i de offentlige tjenester blant annet ved å peke på hvordan det har foregått en intimisering av offentlige tjenester, hvor tiltak innenfor barnevernet konstrueres som 'omsorg' og 'relasjonsbygging'. Det medfører at politiske kategorier transformeres til psykologiske kategorier og hvor troen på nærhet betraktes som et moralsk gode. Avslutningsvis diskuteres det hvordan barnevernet illustrerer trekk fra samtidens styringstransformasjoner i en vekselvirkning mellom å være familierådgiver, kjærlighetsprodusent og straffedomstol, noe som vanskeliggjør barnevernets institusjonelle funksjon.

## Kontekstualiserende forståelser av barn og barndom – og ny kunnskapsutvikling

Til sammen reiser temanummerets elleve artikler en rekke spørsmål og diskusjoner knyttet til barndom i Norden, og til velferdsstatens iboende spenninger og utfordringer. På ulike måter bidrar artiklene til kontekstualiserende forståelser av barn og barndom. Innledningsvis presenterte vi kort nordiske teoretikere som arbeider med kontekstualiserte forståelser av barn og unges hverdagsliv, deres forhandlinger av sine sosiale deltakelsesmuligheter og deres forståelse av de handlingsbetingelser de stilles overfor i sine respektive oppvekstmiljøer. Artiklene i dette temanummeret følger opp slike forskningsmessige ambisjoner. Det er gjennomgående ikke *barnet*, men *barnet – i kontekst* som fungerer som analyseenhet. Er det noe nytt? Nei, men det er et forskningsperspektiv som krever åpenhet for kompleksitet her og nå og for forandring over tid. Det utfordrer oss som forskere og praktikere til å tåle kompleksitet og bevegelse, til å finne måter å presentere forskningsresultater på som kan overskride en enkel effekt-logikk, og som kan vise beslutningstakere at *samarbeid* med barn

og unge ikke kan følge et enkelt skjema, men krever tid, interesse og utforskende kompetanse fra profesjonsutøveres side.

## Til slutt

Den andre internasjonale konferansen Children and Young People in Everyday Life and Professional Practices avholdes 19.–21. september 2022, (mer informasjon på <https://uni.oslomet.no/childlife/konferanser-conferences/>). Konferansen vil gi nye muligheter til å utvikle og utveksle teoretiske perspektiver og metodologiske tilnærminger i kunnskapsutviklingen om barn og unges hverdagsliv, og samtidig plassere nordiske kunnskapsbidrag inn i en større internasjonal kontekst. Siden forrige konferanse har verden gjennomlevd en pandemi, som har preget både barn og voksne hverdagsliv. Pandemien har synliggjort ulikheter og tydeliggjort aspekter ved barns samfunnsmessige posisjon, og aktualiserer nettopp kontekstualiserende analyser. Pandemien utgjør derfor en relevant kontekst for nye kunnskapsprosjekter. Situasjonen representerer samtidig en utfordring for oss som forskere til teoretisk og metodologisk nytenkning og innovasjon. Vi ser fram til nye kunnskapsbidrag og vitale diskusjoner.

## Referanser

- Dreier, O. (2008) *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gullestad, M. (1989) *Kultur og hverdagsliv: på sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haavind, H. (1987/1992) *Liten og stor: mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget

August 2021

Liv Mette Gulbrandsen, temanummerredaktør

OsloMet

E-post: livgul@oslomet.no

Oddbjørg Skjær Ulvik, temanummerredaktør

OsloMet

E-post: oddbjorg@oslomet.no

Cristina Munck, temanummerredaktør og fast  
redaktør

Københavns Professionshøjskole

E-post: CRMU@kp.dk

# Ett eget utrymme: Barns perspektiv på kontroll i relation till fritidshemmets gränser

**Lina Lago och Helene Elvstrand**

## **Sammanfattning**

I denna studie undersöks barns beskrivningar av att sluta i fritidshem med fokus på institutionell ordning och institutionella gränser mellan skola, fritidshem och hem. Studien bygger på intervjuer med 22 nio- till tioåringar som står inför att sluta i fritidshem. Intervjuerna analyseras utifrån barndomssociologiska och symbolisk interaktionistiska utgångspunkter. Resultaten visar att en huvudangelägenhet när barnen talar om sina erfarenheter av fritidshemmet är kontroll. Med kontroll avses ett gränsarbete där fritidshem förhålls mot skola och hem. Mot skolan sker en gränsuppluckring i termer av formaliserad undervisning och mot hemmet i termer av fritid. Aspekter som blir särskilt viktiga för barnen att ha kontroll över är aktiviteter och relationer. Att det uppstår gränsarbete mellan fritidshem och omgivande domäner kan bero på att fritidshemets institutionella ordning upplevs som otydlig i detta gränsarbete. Spänningen mellan att ha kontroll och att bli kontrollerad blir viktig i detta avseende.

Nyckelord: Fritidshem, Barns perspektiv, Institutionell ordning, Gränsarbete, Fritid

## **A space of one's own: Children's perspectives on control and the boundaries of school-age educare**

### **Abstract**

This study examines boundaries between after school care often called school-age educare (SAEC), school, and home, focusing on children's own experiences in relation to institutional order. The theoretical basis of the study is the sociology of childhood and symbolic interactionism. Interviews with 22 nine to ten-year-olds, who are about to leave SAEC, are analyzed showing that the children's main concern is control, and that the institutional order of SAEC can be understood as a tension between being controlled and having control. Control in relation to SAEC is understood through border work where SAEC is compared with school as well as home. The border to school is blurred in terms of how the children experience formalized teaching and the border to home is blurred in terms of how the children experience leisure. Two aspects of particular interest to the children are control over activities and control over relationships.

Keywords: School-age educare, Children's perspectives, Institutional order, Border work, Leisure

## Inledning

Barn i Sverige tillbringar en stor del av sin tid i institutionella praktiker som förskola, skola och fritidshem samtidigt som fritiden också blivit alltmer organiserad för många barn (Skår och Krogh, 2009; Odenbring, 2017). Detta innebär att nya villkor för barns vardag skapats och är betydelsefulla i förståelse av barns egna perspektiv. Inom de barndoms-sociologiska perspektiv i vilka denna studie tar avstamp problematiseras barndomens villkor. Den moderna barndomen har beskrivits som starkt reglerad och institutionaliserad. I detta ses barn som kompetenta aktiva medborgare med förmåga att ta ansvar för sina egna liv men samtidigt inbäddas deras barndomar i reglerade miljöer (t.ex. James, Jenks och Prout, 1998; Qvortrup, 1994). Sandin och Halldén (2003) menar att en institutionalisering av barndomen blir särskilt tydlig i relation till välfärdsstatens framväxt. Det svenska fritidshemmet har en central roll i denna framväxt och har som institution ett (måhända tvetydigt) uppdrag att arbeta både med att erbjuda barn en meningsfull fritid och bidra till deras lärande (Skolverket, 2019). Fritidshem är en verksamhetsform som de flesta barn deltar i, särskilt i yngre skolålder (6 till 9 år). Barn har, om vårdnadshavare har omsorgsbehov, rätt att gå i fritidshem till och med att de är 12 år. Statistik visar dock att deltagandet sjunker drastiskt efter 9 års ålder (SOU 2020:34). Orsaken till detta brott i deltagande är föga beforskat, i synnerhet ur ett barnperspektiv.

Haglund (2009) problematiserar hur institutionaliserad fritid, som den i fritidshem, kan förstås och lyfter fram olika diskursiva tolkningar av detta begrepp. En tolkning handlar om den subjektiva dimensionen, det vill säga att meningsfullhet är något som definieras av individen själv. Samtidigt finns också en stark betoning på "normativt `nyttiga´ aktiviteter" i förståelsen av fritid. Barns institutionaliserade fritid ska ur ett sådant perspektiv användas till aktiviteter som skapar mervärde, exempelvis i relation till formaliserad undervisning

och lärande. Nyttiaspekten i barns fritid i fritidshem går att koppla till de förändringar som fritidshemmet har genomgått de senaste decennierna med ökad betoning på lärande och målstyrning, där barns fritid är en outnyttjad resurs som ska tas tillvara (Närväven och Elvstrand, 2014). Målstyrningen kan också tolkas i termer av performativitet där det är centralt att lyfta fram och synliggöra fritidshemmets verksamhet i termer av mätbarhet och kvalitet (Lager, 2015). Elvstrand och Lago (2020) visar hur traditionella fritidspedagogiska värden såsom sociala relationer eller att "bara vara" bildar spänningsfält när verksamheten blir alltmer målstyrd och fritidshemslärare förväntas dokumentera och visa upp en verksamhet av god kvalitet. Barns önskan om att få göra vad de vill eller vara med kompisar utmanas av vuxna som känner sig manade att visa att verksamheten fylls av viktiga aktiviteter (jfr. Haglund 2009).

Under det senaste decenniet, parallellt med de förändringar som beskrivs ovan, har brister i fritidshemmets villkor att genomföra sitt uppdrag också belysts. Det handlar exempelvis om stora barngrupper, lokaler som inte är anpassade för verksamheten samt låg personaltätthet och behörighetsgrad (SOU 2020:34). Dessa olika villkor förutbestämmer inte ensidigt kvaliteten i fritidshem, dock är det rimligt att anta att de har betydelse för barns erfarenheter i relation till fritidshemmets institutionella ordning.

I denna studie är syftet att undersöka barns beskrivningar av att stå inför att sluta i den specifika institutionella praktiken fritidshem och i stället tillbringa tiden efter skolan ensam hemma. I detta ligger fokus på hur institutionell ordning upprätthålls i utbildningspraktiker och hur institutionella gränser mellan skola, fritidshem och hem skapas. Studien undersöker barns beskrivningar av utbildning och fritid i gränslandet mellan institutionaliserad fritid/utbildning i fritidshem och skola och självorganiserad tid utanför skolan – eller, med Qvortrups (1994) ord, mellan organiserad och oorganise-



rad barndom. Den kunskap som studien bidrar med är viktig för att förstå och möta barn i gränslandet mellan institution och fritid.

## Forskningsöversikt

Denna studie rör gränserna mellan utbildningsinstitutioner och fritid vilket också utgör utgångspunkten för urvalet av tidigare forskning. I denna del presenteras studier som berör barndomens villkor, institutionalisering samt övergångar mellan institutionella sammanhang och barns fritid.

En tematik i relation till barndomens villkor handlar om att barns vardagsliv kan ses som alltmer reglerat (Odenbring, 2017; Skår och Krogh, 2009) och där barns möjlighet att styra över sin egen tid har minskat (Hofferth och Sandberg, 2001). Detta innefattar också barns fritid då även den i större utsträckning är reglerad i termer av att "nyttiggöras" och bidra till barns utveckling (Forsberg och Strandell, 2007). En irländsk studie visar exempelvis att barns fritid, och vad den ska fyllas med, är ett område som på olika sätt är föremål för diskussion i hemmet och där barn respektive föräldrar kan ha skilda åsikter om vad fritiden ska utgöras av (Martin m.fl., 2018). Trots en generell trend att barns fritid "nyttiggörs" och regleras i högre grad är skillnaderna mellan olika barns fritid och fritidsaktiviteter stor. Barns deltagande i fritidsaktiviteter är i hög grad avhängigt familjens socioekonomiska nivå och där social bakgrund och ekonomiska möjligheter har stor betydelse för vilken typ av aktiviteter som barn deltar i (Näsman, 2012; Behtoui, 2019). Denna skillnad i vad barn gör på fritiden går också att relatera till barns deltagande i fritidshemsverksamhet då barn i utsatta områden i betydligt lägre omfattning har en fritidshemsplats (SOU 2020:34).

Griffiths (2011) har studerat hur barn (nio till elva år) i USA och Storbritannien ritar om och beskriver sin fritid. Hon lyfter fram två viktiga teman, specifika hobbyer och att göra ingenting. I barnens samtal var "att göra ingenting" något som de ursäktade, vilket inte skedde när

de beskrev sina hobbyer. Griffiths menar att barnen relaterar sina beskrivningar till normer om vad som (av vuxna) anses vara bra aktiviteter. På detta sätt blir normerna för god barndom en del av hur barn beskriver sin fritid.

I en irländsk utvärderingsstudie om barns (åtta till tolv år) fritid framkommer att de deltagande barnen ser både för- och nackdelar med att gå hem direkt efter skolan eller delta i organiserade fritidsaktiviteter. De organiserade aktiviteterna ses som positiva utifrån deras variation och utbud. Dock ogillar barnen när vuxna bestämmer för mycket. Att gå hem direkt efter skolan framhålls som positivt, framför allt avseende att "kunna koppla av" och få leka med sina egna saker. Möjligheten att vara hemma innebär också att barnen får leka med vem de vill och äta vad de vill (Department of Children and Youth Affairs, 2017).

Odenbring (2018) har jämfört hur barn (sex till sju år) i Sverige och USA beskriver sin tid i utbildningsinstitutioner och fritidsaktiviteter. Barnen i de båda länderna beskriver en barndom med begränsat utrymme att bestämma både över sin egen tid och aktiviteter. Svenska barn associerar främst detta med rutiner, exempelvis att bli lämnade och hämtade i skolan medan de amerikanska barnen beskriver tidspressen att behöva göra läxor och gå till organiserade fritidsaktiviteter. Odenbrings resultat visar att barn i båda sammanhangen upplever en stress som kan kopplas till skolan, fritidsaktiviteter och brist på inflytande över sin egen situation.

Lehto och Eskelinen (2020) visar i en finsk studie om sju- till trettonåringars perspektiv på organiserade fritidsaktiviteter att barnen upplevde sig vara övervakade och gärna ville få leka utan närvaro av vuxna. Barnen beskriver dock att sådan tid saknas i stor utsträckning. Viktiga aspekter i de organiserade fritidsaktiviteterna är möjligheten till relationsskapande och att ha inflytande över vilka aktiviteter som erbjuds.

Fyra nordiska studier fokuserar på barns var-

dagsliv i fråga om att vara ensamma hemma. I Christensens (2002) studie med danska tio- och elvaåringar framkommer att barnen själva ser det som viktigt att ha inflytande över sin egen tid och att de vill ha det i större utsträckning. Detta kan relateras till Solbergs (1990) studie med norska tio- till tolvåringar, som visar att barns möjlighet till självbestämmande är nära förknippat med i vilken utsträckning de uppvisar ett ansvarsfullt beteende. Forsberg och Strandell (2007) har studerat hur finska åttaåringar tillbringa tiden efter skolan. I Finland, till skillnad från i Sverige, deltar många barn inte i fritidshemsaktiviteter i denna ålder utan de är i stor utsträckning ensamma hemma. Barnen lyfter fram sitt eget privata utrymme som en viktig aspekt av att vara ensam hemma. De relaterar den positiva laddningen av ensamhet till skolans praktik som ses som alltför reglerad. Ytterligare en finsk studie, gjord av Kyrönlampi-Kylmänen och Määttä, (2012) har studerat fem- till sjuåriga barns föreställningar om hemmet. I dessa är hemmet både en plats där de kan vara tillsammans med sin familj och en plats där de har sitt eget utrymme. När det gäller det senare betonar barnen vikten av att kunna bestämma över sin egen tid.

Sammantaget visar forskningsgenomgången att barn kan uppleva barndomen som starkt reglerad och att gränserna mellan institutionella sammanhang och fritid väcker frågor om barns inflytande, ansvar och självbestämmande.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Studien har två teoretiska ansatser, barndomsociologi och symbolisk interaktionism, i den senare specifikt begreppet 'institutionell ordning'. Detta för att utforska barns erfarenheter i relation till fritidshemmets institutionella sammanhang. Det barndomsociologiska perspektivet utgör en ram för att studera barns perspektiv och barndomens villkor (James, Jenks och Prout, 1998) med koppling till studiens syfte. Detta har också betydelse för

studiens metodologiska ansats. Inom barndomsociologi framhålls barns aktörskap i sina egna liv, vilket innebär att barn och deras egna beskrivningar och erfarenheter är värda att studera i sig (Corsaro, 2005).

Symbolisk interaktionism och institutionell ordning ligger till grund för tolkningen av det empiriska materialet. James, Jenks och Prout (1998) beskriver hur utbildningsinstitutioner för många barn är en oundviklig och viktig del av barndomen. Inom institutioner måste barn följa specifika regler och normer, det vill säga förhålla sig till den institutionella ordningen. I denna studie är det särskilt relevant att förstå att normer och värden varierar mellan olika institutionella sammanhang. Det innebär att när barn förhåller sig till sina erfarenheter av fritidshem så relateras de även till andra sammanhang, eller domäner, mot vilka fritidshemmet gränsar. Institutionell ordning används för att förstå hur barns erfarenheter skapas och förhandlas i relation till de olika institutionella sammanhangen. Begreppet kan beskrivas som relationen mellan praktik och aktörer och förstås därmed som en social konstruktion. Charmaz, Harris och Irvine (2019) definierar institution som den kollektiva förståelsen av hur vi förväntas vara i ett givet sammanhang; något som formar vår förståelse för vad som är möjligt att göra. Samtidigt betonas det dubbla förhållandet mellan individ och institution som vi formas av men samtidigt formar de institutioner vi förhåller oss till. Individen är på så sätt inbäddad i ett institutionellt sammanhang vilket innebär en ständig process att orientera sig mot institutionens värden och normer men också att göra motstånd mot eller frigöra sig från dessa. James och James (2004) betonar barns möjlighet till aktörskap i relation till lokala institutionella sammanhang, som i denna studie specifikt utgörs av skola, fritidshem och hem.

I denna studie är en utgångspunkt att fritidshemmets institutionella ordning också görs i relation till olika domäner som skola och hem. Gränserna för det som är möjligt ser olika ut i olika institutionella sammanhang, det går

att tala om skilda institutionella ordningar. Mayall (1994) framhåller variationen i villkor, vilket betyder att barn har skiftande handlingsutrymme i olika sammanhang (jfr. Bartholdsson, 2007; Lago, 2017). Förutom olikhet sker också överlappningar mellan de olika domänerna (Mayall, 2002; Mûnger och Markström, 2018). I dessa överlappningar sker ett gränsarbete (boundary work) vilket är betydelsefullt för denna studie. Gränser, sociala eller institutionella, kan förstås som intersektioner eller överlappningar mellan skilda domäner, exempelvis olika institutionella eller privata domäner. Genom dessa gränser synliggörs domänernas olika ordningar som innebär ett arbete både att förstå, upprätthålla och förändra dessa gränser. Gränser ska alltså inte förstås som fasta eller helt avskiljande. Snarare kan gränser och gränsarbete sägas uppstå där olika värdesystem möts och där frågor om likheter och skillnader mellan de olika domänerna synliggörs (jfr Edwards, 2011; Rantavuori, 2018).

## Metod

Studien bygger metodologiskt på en konstruktivistisk grundad teoriansats (Charmaz 2014) vilket innebär att datainsamlingen utgår från ett tydligt aktörsperspektiv med fokus på deltagarnas huvudangelägenhet (*main concern*, Glaser, 1978; även Eriksson, 2020), i det här fallet barns beskrivningar om förändringen att sluta i fritidshemmet. Urvalet för studien är barn på fyra skolor i två kommuner. Skolorna ligger både i större tätorter och på landsbygden för att få en variation i de förutsättningar som kan tänkas spela roll för barns beskrivningar av att sluta i fritidshem. Exempelvis kan avståndet mellan hem och skola påverka barnens behov när det gäller fritidsaktiviteter eller föräldrars beslut om huruvida ett barn får vara hemma utan tillsyn. Eftersom fritidshemsverksamheten i de två kommunerna var organiserade på så sätt att övergången mellan årskurs tre och fyra också innebar en förändrad fritidshemsverksamhet valde vi att intervjua barn i årskurs

tre inför denna förändring. Totalt har 22 barn (tolv flickor och tio pojkar) intervjuats. Barnen var vid intervju tillfället nio eller tio år gamla.

Då studiens syfte är att undersöka barns beskrivningar valde vi kvalitativa intervjuer som metod. Enligt Holstein och Gubrium (2004) är intervjun ett sätt att generera data om specifika sociala situationer genom att låta människor få prata om dessa situationer från sitt eget perspektiv. Detta bygger på antagandet att vad människor säger i en intervju kan kopplas till vad de gör och säger i andra sociala situationer, alltså att intervju som metod också säger något om barns vardagsliv. Vi ser deltagare, vare sig de är vuxna eller barn, som aktiva medkonstruktörer av mening (Freeman och Mathison, 2009).

Intervjuerna utgick från en semistrukturerad intervjuguide där barnen fick frågor som handlade om hur de såg på att vara i fritidshem, om sina förväntningar på framtiden när de inte längre skulle vara i fritidshem och vad de skulle göra efter skolan när de inte längre var på fritidshemmet. Under intervjuerna hade barnen också stora möjligheter att lyfta fram aspekter som framstod som viktiga för dem. Vid intervju tillfällena deltog en forskare (Lago) och de flesta intervjuer genomfördes med två barn. Detta tillvägagångssätt valdes som ett sätt att utjämna maktskillnader mellan forskare och barn genom att barnen kunde få stöd av varandra i intervjusituationen (jfr Mayall, 2000). Två barn intervjuades dock, på grund av praktiska omständigheter, individuellt.

I studien har olika typer av forskningsetiska avvägningar gjorts utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Inför intervju tillfällena blev barnens vårdnadshavare och barnen själva skriftligt informerade om studien och vårdnadshavarna gav därefter skriftligt samtycke till barnens deltagande. Vid de tillfällen när forskaren besökte skolorna för att genomföra intervjuerna fick barnen själva muntlig information om studien och tillfrågades om de ville bli intervjuade.

En viktig fråga att ställa är om barnen uppfat-

tade att de vid intervjuerna hade möjlighet att själva bestämma över sin medverkan. Vi kan inte veta om så var fallet i alla situationer men genom att anpassa informationen om studien till barnens ålder samt vara noga med att förklara att deltagandet var frivilligt bedömer vi att informations- och samtyckeskravet uppfylls. I ett fall avbröts intervjun när barnen genom korta och undvikande svar visade att de kände sig obekväma. Vissa barn sa också nej till att delta när de tillfrågades, vilket indikerar att detta var möjligt att göra. I andra fall visade barnen iver inför att få delta. Ett exempel var när barnen på ett av fritidshemmen själva började fatta beslut om vem som stod på tur att bli intervjuad – "Nu är det vår tur att bli intervjuade!". I presentationen av studiens resultat används fingerade namn.

## Analys

Intervjuerna analyserades med hjälp av en konstruktivt grundad teori (Charmaz, 2014), vilket, förutom att utgå från barnens huvudangelägenhet, också innebär att analysen av datamaterialet skett genom en konstruktion där forskarna har arbetat systematiskt i olika analyssteg och i en växelverkan mellan dessa steg. I det första analyssteget – öppen kodning – genererades ett antal områden som barnen ofta återkom till. Ett av dessa handlade om hur fritidshemmet uppfattades som en lugn/ inte lugn plats jämfört med skola och hem. I nästan alla (elva av tolv) intervjuer talade barnen om att "vara ensamma", "ta en paus" eller, oftast, om "lugn" eller "lugn och ro". Med detta i åtanke återvände vi till transkriptionerna av intervjuerna och kodade om dem med fokus på hur barnen beskrev "lugn och ro" på olika sätt samt vad det skulle kunna ge uttryck för. Denna process kan beskrivas i termer av selektiv kodning där exempelvis olika spänningar i materialet analyserades liksom att systematiska jämförelser gjordes.

Utifrån dessa olika analyssteg har *kontroll* identifierats som kärnkategori. Som nämnades var barnen upptagna med "lugn och ro".

Strävan efter "lugn och ro" kan enligt Gullestad (1990) förstås som ett uttryck för att själv ha *kontroll* över situationen och sitt eget liv. När barnen beskriver och förhandlar fritidshemmet institutionella ordning kan "lugn och ro" förstås som det utrymme de skapar för att få kontroll (Lago och Elvstrand, 2021). Kontroll görs också genom gränsarbete i relation till skola, fritidshem och hem eftersom barnen beskriver att dessa domäner ger dem olika förutsättningar till "lugn och ro"/kontroll. En central spänning i förhållande till detta handlar om att gå från att *kontrolleras* av andra till att själva *kontrollera*.

Vi identifierar utifrån denna spänning två angränsande domäner mot vilka fritidshemmet institutionella ordning konstrueras, *skola* och *hem*. Vidare identifieras två olika aspekter mot vilka barns erfarenheter av kontroll ställs mot fritidshemmet institutionella ordning, *aktiviteter* och *relationer*.

## Resultat

Nedan presenteras studiens resultat till att börja med i förhållande till de domäner som omger fritidshemmet, *skola* och *hem*, därefter i förhållande till barnens beskrivningar av kontroll över *aktiviteter* och *relationer*.

### Gränsarbete mot skolan

En central utgångspunkt när barnen pratar om fritidshemmet är att de kontrasterar fritidshemmet med skolan. De gör fritidshemmet till en domän där de *inte* vill prestera på samma sätt som i skolan och där formerna och innehållet ska vara friare. Här blir fritidshemmet en plats där barnen vill ha eget utrymme eller kontroll.

*Daniel:* Eh, man får ta en paus från skolan.

*Intervjuare:* Och det är bra för att?

*Daniel:* Man ska inte ha för mycket skola. Och att om man går hem sent då kan man ha nästan att vara under tiden istället för att vara i skolan hela den tiden.

När barnen sätter fritidshemmet i relation till

skolan är en central och positiv aspekt för dem att de i fritidshem har större möjligheter att bestämma över sin egen tid och att de inte är kontrollerade på samma sätt där som i skolan. Fritidshemmet görs på så sätt till icke-skola och erbjuder som sådan "en paus" från skolan. Daniel beskriver fritidshemmet som ett avbrott från skolan så att han inte har "för mycket skola". Fritidshem ges på så sätt en innebörd som utgör en tydlig gräns till domänen skola. På liknande sätt beskrivs fritidshemmets organisation som mer fri.

*Intervjuare: Vad är det som är bra med att vara på fritids då?*

*Stina: Man behöver inte hålla på med lektioner och så där.*

I gränslandet mellan fritidshem/skola synliggörs domänernas olika ordningar där barnens jämförande kan förstås som ett arbete med att både begripliggöra fritidshemmets mer tydliga institutionella ordning jämfört med skolans mer givna struktur (jfr. Edwards, 2011). Även om barnen framhåller fritidshemmets friare form som positiv är inte fritidshemmet enbart en kravlös plats. I fritidshemmet finns andra krav än de som barnen förknippar med skolan och i intervjuerna resonerar barnen om att de väljer bort fritidshemmet i vissa situationer på grund av detta. Det kan handla om att de tvingas delta i obligatoriska aktiviteter eller att de känner att de måste delta i sociala sammanhang. Barnen kan sägas förhålla sig till två olika institutionella ordningar där fritidshemmet görs till något annat än skolan, en friare plats. Vid tillfällen när fritidshemmet inte uppfattas som fritt gör barnen motstånd genom att välja att gå hem. När fritidshemmet uppfattas som kontrollerande behöver det alltså förstås i relation till det gränsarbete som sker gentemot skolan och hemmet.

## Gränsarbete mot hemmet

Barnen i denna studie kan sägas befinna sig i en brytningstid mellan å ena sidan en institutionaliserad fritid och omsorg i fritidshemmet, och å den andra att "gå hem". Detta ger dem utrymme att gränsarbeta och skapa utrymme att vara helt för sig själva och, i någon mening, ha full kontroll. Flera av barnen beskriver att de själva kan välja om de vill vara kvar på fritidshemmet efter skolan eller om de vill gå hem. Detta skapar eget utrymme för dem att vara fria från såväl vuxna (föräldrar och lärare) som från kamrater – ett utrymme fritt från kontrollerande. Cesar berättar följande om vad han gör efter skolan.

*Cesar: Jag är ju hemma med min hund och då finns det knappt nån som kan störa mig.*

*Intervjuare: Vad tycker du om det då?*

*Cesar: Jag tycker det är ganska skönt.*

Även om många barn också pratar om de mer avgränsade sociala sammanhangen som en viktig aspekt av att vara hemma, så är det också frånvaron av vuxna som framstår som viktig. Att vara hemma blir en möjlighet att slippa alla de intryck och personer som annars finns runt dem. På så sätt skapas ett utrymme som barnen själva kontrollerar eftersom de inte behöver ta hänsyn till andra. Barnen beskriver dock även själva lugnet och tystnaden som viktiga aspekter i att vara ensam hemma.

*Bo: Det är liksom skönt att det inte är nån hemma. Det är väldigt lugnt och man kan ta det lugnt liksom.*

*Intervjuare: Vad är det som gör att det är lugnt?*

*Bo: Det är inte så mycket ljud. För annars är det så att dom lagar mat och då låter det väldigt mycket.*

"Ensam hemma" blir här ett utrymme för lugn och avskildhet där Bo kommer bort från allt och kan skapa ett utrymme som är hans och ingen annans – ett eget utrymme. Ovanstående betoning på att få vara ensam framhålls även

i flera andra studier (t.ex. Department of Children and Youth Affairs, 2017; Forsberg och Strandell, 2007).

### Kontroll över aktiviteter

I överlappningarna mellan skola-fritidshem-hem resonerar barnen om att det i de olika domänernas institutionella praktiker finns skilda krav på graden av kontroll när det kommer till aktiviteter. I barnens beskrivningar framkommer ett för-givet-tagande kring att skolans aktiviteter är obligatoriska, vilket är ett centralt villkor i skolans institutionella praktik. När barnen jämför de tre domänerna framträder vuxnas krav på deltagande i aktiviteter som centralt. Även om barnen också beskriver att det kan vara roligt att delta i fritidshemets obligatoriska aktiviteter (Lago och Elvstrand, 2021) så finns ett motstånd mot *tvånget*. Tidigare forskning (t.ex. Elvstrand och Närvänen, 2016; Lehto och Eskelinen, 2020) har visat att barn värdesätter sina möjligheter att bestämma över sina egna aktiviteter i fritidshemmet och därför kan all form av inskränkningar av detta uppfattas som negativt. I intervjuerna finns flertalet beskrivningar av andra platser där barnen får göra mer som de vill. Det kan vara hemma eller, som i följande exempel, på fritidsgården som är en öppen verksamhet för äldre elever i åldrarna tio till tolv.

*Intervjuare: Vad tänker ni om det att ni snart ska sluta?*

*Elis: Att det kommer kännas skönt att man får göra vad man vill där [på fritidsgården].*

Att få göra vad man vill är i Elis utsaga något som känns "skönt". Han hänvisar till en känsla som mycket väl kan förstås utifrån den beskrivna förståelsen av "lugn och ro", som ett uttryck för att själv ha kontroll över situationen och sitt eget liv (jfr Gullestad, 1990). Motståndet mot fritidshemets styrda aktiviteter behöver också betraktas i ljuset av barns övriga liv (jfr. Qvortrup, 1994) och blir på så sätt ett gräns-

arbete där barnen både beskriver olika domäner som en helhet men också skapar olikheter dem emellan som exempelvis att vissa platser – såsom fritidsgården eller hemmet blir mindre kravfyllda. Barnens beskrivningar av fritidshemmet som kravfyllt handlar framför allt om situationer där valfriheten inskränks men kan också sägas innefatta den institutionella ordningen i stort. Den institutionella ordningen visar sig tydligt i praktiker i form av uppstyrda rutiner kring obligatorisk utevistelse och mellanmål men också om att ständigt vara övervakad och befinna sig i en stor barngrupp.

I materialet finns flera beskrivningar av en tillvaro som upplevs som uppstyrd och där barnen beskriver flera olika domäner där deras möjligheter att själv kontrollera sina aktiviteter är begränsade (jfr. Odenbring, 2018). På följande sätt beskriver Bitte varför hon ibland väljer att inte vara i fritidshem:

*Ibland är det bara att jag är jättetrött och ibland vill jag bara gå hem och kanske bara vara med en kompis för när man är i skolan då kan man inte säga att nån inte får vara med. Det kan man inte men hemma då kan man leka själv också och sen att en fredag då vill jag helst inte vara kvar [i fritidshem] utan bara gå hem och vara med familjen och ha det lite mysigt. Och ofta så här att jag ska iväg, som hela den här veckan har det varit så. Måndags skulle jag simma och på tisdag var det skolutflykt och sen hade vi klassträff, ja allt på samma dag. Och igår på onsdan hade jag ridning och idag ska jag titta på sommarhus så. Det har varit väldigt mycket den här veckan.*

Bitte beskriver ett flöde av aktiviteter – några kopplade till skolan och andra kopplade till hennes fritid. Hennes beskrivning av sin vardag ger en bild av ett reglerat vardagsliv där uppräknings av olika aktiviteter ger intryck av att hon i princip inte har kontroll över dem. I denna och några liknande beskrivningar så sköljer aktiviteterna över barnen på ett sätt som de inte tycks kunna påverka. Att välja att åka hem efter skolan istället för att vara i fritidshemmet ger ändå Bitte en viss kontroll

över sina aktiviteter. Hennes strategi blir att hon väljer bort ytterligare aktiviteter och intryck (i fritidshemmet) för att söka "lugn och ro". Hemma kan hon vara med "en vän" istället för många, hon vill "ha det mysigt" med familjen. Fritidshemmet blir på så sätt en del i en större berättelse om barns vardag och utrymme att själva bestämma över sin tid och sina aktiviteter. Exemplet visar också att barnens beskrivningar av att kontrolleras och att själva kontrollera måste förstås i skärningspunkten mellan olika domäner. Beskrivningen av fritidshemmet som kontrollerande måste betraktas i förhållande till det större sammanhang av aktiviteter och erfarenheter som barn är en del av.

### Kontroll över relationer

Samtidigt som fritidshemmet beskrivs som lugnare än skolan, och en plats där barnen har större kontroll över sina aktiviteter, så framstår det samtidigt som en plats där de måste förhålla sig till andra typer av krav. Bland annat lyfter barnen fram sociala krav och att de måste vara tillgängliga för många kamrater. I Beatas beskrivning nedan betonas kravet att orka vara med många i diskussion när hon väljer att vara i fritidshemmet.

*Intervjuare: När tror du att du kommer välja att vara på fritidsgården istället, tror du?*

*Beata: Sånna dagar som jag orkar och har nån att vara med och haft roligt.*

När Beata talar om sina val angående sitt deltagande i framtida aktiviteter efter skolan så resonerar hon om detta deltagande i termer av att orka och av sociala relationer. Att Beata förknippar "orka" med relationer kan tolkas som att relationer är något som barn kan behöva slippa ifrån för att få "lugn och ro". I tidigare studier har fritidshemmet beskrivits som en social arena där det finns risk att bli lämnad utanför på grund av den fria strukturen (Lago och Elvstrand, 2019). Detta framgår även av Beatas beskrivning då hennes vilja att vara i

fritidshemmet bygger på att hon har någon att vara med. Sociala krav är något som barnen återkommer till. I utdraget nedan beskriver Alva och Ebba fritidshemmet som en socialt kravfylld plats.

*Intervjuare: Varför väljer ni att åka till en kompis istället för att vara kvar på fritids till exempel?*

*Alva: Att behöva vara med kompisar som blir ledsna hela tiden, det är bättre att vara med en än med flera tusen.*

*Ebba: Du menar flera hundra för tusen finns inte.*

*(Skratt)*

*Intervjuare: Men det är skönt att bara vara några stycken?*

*Alva: Ja, inte så jättemånga. För här blir typ alla ledsna när man säger nej och så att som för på skolan, på fritidstids...*

*Ebba: (fyller i Alvas resonemang) ...får man säga nej...*

*Alva: ...om man vill leka själv då får man säga nej.*

*Ebba: Men inte på skoltid egentligen.*

*Alva: Och när man är typ hemma hos en kompis så behöver man inte säga nej och då blir ingen ledsen.*

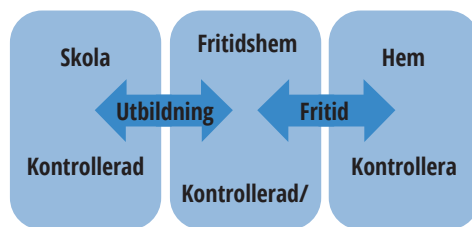
Flickornas utsagor kan förstås i termer av "lugn och ro" och kontroll eftersom det är "bättre att vara med en än med flera tusen". De hänvisar i sina beskrivningar dels till fritidshemmets villkor och de stora barngrupperna, dels till de värden och normer som de kopplar till fritidshemmet, exempelvis att inte få säga nej till att vara med vissa kamrater. Alva och Ebbas beskrivning sätter fingret på ett villkor för många fritidshem, nämligen stora barngrupper (SOU 2020:34). Flickornas utsagor kan ses som en beskrivning av deras erfarenhet av fritidshemmets institutionella ordning och problemet med de stora grupperna, här benämnt som "flera tusen". Detta ställs mot normer om att alla ska få vara med. Samtidigt gör Alva och Ebba via gränsarbete egen kontroll över dessa

relationer genom att de väljer att vara hemma eller hos en kompis. På så sätt skapas ett eget och mindre sammanhang där de inte behöver förhålla sig till fritidshemmets normer.

### Från kontrollerad till att kontrollera

Resultatet bygger på de deltagande barnens erfarenheter av fritidshemmets institutionella ordning. Till skillnad från skolans institutionella ordning, som ofta tas för given, (jfr. Jackson, 1990 [1968]) så kännetecknas fritidshemmet av en otydlighet eller en gränsuppluckring gentemot de omgivande domänerna – skola och hem. Det innebär att när barnen beskriver sina erfarenheter av kontroll i förhållande till fritidshemmets institutionella ordning så gör de det genom att jämföra fritidshemmet med skolan och hemmet. I intervjuerna framkommer en förväntning om att fritidshemmet ska ha en mindre grad av kontroll än skolan men samtidigt större kontroll än hemmet. När dessa förväntningar inte infrias, exempelvis genom tvingande aktiviteter, kan vi se att barn gör motstånd mot den institutionella ordningen i fritidshemmet (jfr. Elvstrand och Lago, 2020). Det tydligast motståndet visar sig när de deltagande barnen uppfattar att fritidshemmet blir för kontrollerande och likt skolan. I det ligger att barnen erfar att de får mindre grad av frihet och att graden av kontroll ökar. Det kan handla om obligatoriska aktiviteter, att relationer kontrolleras eller att det inte finns utrymmen där de kan dra sig undan. Dessa processer kan beskrivas i termer av att fritidshemmets förväntade institutionella ordning bryts, vilket i sin tur leder till att barn uttrycker en vilja att sluta i fritidshemmet. Utifrån barnens beskrivningar av att stå inför att sluta i fritidshem konstrueras *kontroll* som en kärnkategori när fritidshemmets institutionella gränser mot skola och hem är i fokus. I jämförelse med skolan handlar detta grännsarbete om utbildning vilket främst synliggör aspekter av att bli kontrollerad. I jämförelse med hemmet handlar detta grännsarbete om fritid vilket främst synliggör aspekter av att själv tillskanska sig kon-

troll (figur 1). Det är alltså när olika domäner jämförs som de upplevs som mer eller mindre kontrollerande i relation till varandra. Det innebär att de olika domänerna inte ensidigt är platser där barnen är kontrollerade eller har kontroll. Det betyder att variationen inom den enskilda domänen kan vara större än vad som framkommer i redovisningen av resultatet. Vi har exempelvis i andra studier visat att de organiserade aktiviteterna i fritidshem också kan innebära en frihet att slippa göra val (Lago och Elvstrand, 2021) och att de oorganiserade aktiviteterna inte bara innebär frihet för barnen utan också kan leda till social exkludering (Lago och Elvstrand, 2019). På liknande sätt visar tidigare forskning (t.ex. Forsberg och Strandell, 2007; Solberg, 1990) att hemmet inte alltid är en plats som barn har möjlighet att kontrollera, såsom framgår när barnen i denna studie relaterar hemmet till skola och fritidshem.



Figur 1 Grännsarbete mellan skola-fritidshem-hem

### Diskussion – Ett eget utrymme

Studiens resultat kan åskådliggöras i form av en övergångsprocess där ökad grad av eget utrymme skapas i relation till skola-fritidshem-hem utifrån kärnkategorin kontroll. Barnens beskrivningar av sina erfarenheter av skolans institutionella ordning kan förstås som kontrollerad och där en succesivt ökad kontroll blir möjlig i transitionen skola-fritidshem-hem. Det kan förstås i termer av att gå från att *kontrolleras* till att *själv kontrollera*.



Figur 2 Från kontrollerad till att kontrollera i övergången och grännsarbetet mellan skola-fritidshem-hem



Detta kan förstås som en strävan att nå full kontroll över det egna utrymmet. Möjligheter till självbestämmande är något som också framkommit i flera andra studier (t.ex. Lehto och Eskelinen, 2020; Odenbring, 2017). Föreliggande studie bidrar på samma sätt med kunskap om varför barn betraktar kontroll över egna aktiviteter som något betydelsefullt. För att uppnå detta har vi valt att relatera kontroll till en särskild institutionell praktik, det svenska fritidshemmet, och dess institutionella ordning. I görandet av fritidshemmets specifika ordning finns överlappningar och otydliga gränser till andra domäner – skola och hem – vilket ger upphov till ett gränсарbete där barnen beskriver sina erfarenheter av kontroll i olika sammanhang. Vi vill betona att barnens beskrivningar ska ses utifrån att de vid intervju tillfället går i fritidshem och står inför att sluta. Det gör att hemmet beskrivs i termer av att vara fritt och att inte vara kontrollerande, vilket snare kan tolkas i former av *annan typ* av kontroll och där barnen framför allt motsätter sig en stark institutionell ordning (kontrollerad) som fritidshemmet ibland karaktäriseras av.

Barnens gränсарbete kan också belysas i förhållande till den omorienteringsprocess som skett i fritidshemmet, där det under det senaste decenniet varit centralt att lyfta fram och synliggöra fritidshemmets verksamhet i termer av mätbarhet och kvalitet (Lager, 2015). Att kontroll blir en central fråga för barnen i relation till fritidshemmet och dess gränser kan förstås som att denna målstyrning och kontroll utmanar deras förståelse av vad fritidshemmet *bör* vara. När lärarna i fritidshem alltmer organiserar styrda aktiviteter, som ett sätt att synliggöra en verksamhet av hög kvalitet, upplevs den egna – och förväntade – kontrollen att minska. Fritidshemmet och dess angränsande domäner blir i dessa processer möjliga, och kanske nödvändiga, att (om)definiera. Barnens agerande i form av acceptans och motstånd kan förstås utifrån en sådan process. Det ställer också angelägna frågor kring hur och vad barns fritid ska fyllas med och på vilket sätt

barns perspektiv kan utgöra en utgångspunkt för en sådan diskussion.

Studien leder på så sätt också till frågor om barns fritid och vad det betyder när nyttoaspekter betonas (jfr. Haglund, 2009). Risken är att barn förlorar kontroll över sin egen tid, aktiviteter och relationer när fritidshemmet fungerar på ett sätt som det inte borde utifrån barnens perspektiv. Frågeställningen huruvida "lugn och ro" kan vara ett uttryck för kontroll är relevant. Vi vill hävda att detta kan kopplas till frågor om vad det innebär att vara barn i ett sammanhang där allt ska nyttiggöras och tiden tas tillvara. Barnen beskriver hur det är att vara elev i en institutionell praktik; att vara satt under lupp och vara kontrollerad. Det innebär att fritidshemmets institutionella ordning kan kopplas samman med skolans institutionella ordning och kontroll, vilket i sin tur kan kopplas till de förändringar i fritidshemmets uppdrag och praktik som beskrevs i början av denna artikel (t.ex. Elvstrand och Lago, 2020). Barnens beskrivningar av sina erfarenheter och av de olika val de gör, kan vittna om en förståelse av förändringar som går mot en allt mer reglerad barndom (Odenbring, 2017). Inte minst kan barnens tal om "lugn och ro" uppfattas som ett motstånd mot detta.

Denna studie bidrar till förståelsen av barns perspektiv på institutionaliserade barndom i fritidshem och i gränserna mellan olika institutionella sammanhang. I diskussionen om fritidshemmets uppgifter och roll är det betydelsefullt att lyfta in barns perspektiv där de framhåller vikten av att få vara ifred och dras sig undan. Samtidigt finns en begränsning då data främst har konstruerats i relation till fritidshemmet. Detta gör att skola och hem främst ställs *i relation* till fritidshemmet snarare än som egna platser. Det är rimligt att anta att om data hade genererats på ett sätt som även omfattade hemmet och skolan, hade innebörden av fenomenen kontrollera/kontrollerad kunnat nyanseras ytterligare.

## Referenser

- Bartholdsson, Å. (2007) *Med facit i hand: normlitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Behtoui, A. (2019) Swedish young people's after-school extra-curricular activities: attendance, opportunities and consequences, *British Journal of Sociology Education*, Vol. 40(3), s. 340–356. DOI: 10.1080/01425692.2018.1540924
- Department of Children and Youth Affairs (2017) *Report of consultations with children on after-school care*. Dublin: Government Publications. Hämtad från: <https://assets.gov.ie/26708/f505793213814393a8d5329012605554.pdf> (Hämtad 25 augusti 2020).
- Charmaz, K. (2014) *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Charmaz, K, Harris, S.R. och Irvine, L. (2019) *The social self and everyday life: understanding the world through symbolic interactionism*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Christensen, P. (2002) Why more 'quality time' is not on the top of children's lists: the 'qualities of time' for children, *Children and Society*, Vol. 16(2), s. 77–88. DOI: 10.1002/CHI.709
- Corsaro, W.A. (2005) *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Edwards, A. (2011) Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise, *International Journal of Educational Research*, Vol. 50(1), s. 33–39. DOI: 10.1016/j.ijer.2011.04.007
- Elvstrand, H. och Lago, L. (2020) Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands, *Education Inquiry*, 11(1), s. 54–68. DOI: 10.1080/20004508.2019.1656505
- Elvstrand, H. och Närvänen, AL. (2016) Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden, *American Journal of Educational Research*, Vol. 4(6), s. 496–503. DOI: 10.12691/education-4-6-10
- Eriksson, E. (2020) *Återkoppling i lågstadiet-klassrum*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Forsberg, H. och Strandell, H. (2007) After-school hours and the meaning of home: re-defining Finnish childhood space, *Children's Geographies*, Vol. 5(4), s. 393–408. DOI: 10.1080/14733280701631841
- Freeman, M. och Mathison, S. (2009) *Researching children's experiences*. New York: Guilford press.
- Glaser, B.G. (1978) *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Griffiths, M. (2011) Favoured free-time: comparing children's activity preferences in the UK and the USA, *Children & Society*, Vol. 25(3), s. 190–201. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00273.x
- Gullestad, M. (1990) Doing interpretive analysis in a modern large scale society: the meaning of peace and quiet in Norway, *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, Vol. 29, 38–61.
- Haglund, B. (2009) Fritid som diskurs och innehåll: en problematisering av verksamheten vid "afterschool-programs" och fritidshem, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14(1), s. 22–44.
- Hofferth, S.L. och Sandberg, J.F. (2001) Changes in American children's time, 1981–1997. *Advances in Life Courses Research*, Vol. 6(1), s. 193–229. DOI: 10.1016/S1040-2608(01)80011-3
- Holstein, J.A. och Gubrium, J.F. (2004) The active interview, i Silverman, D. (red.) *Qualitative research: theory, method and practice*. London: SAGE, s. 140–161.
- Jackson, P.W. (1990 [1968]) *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

- James, A. och James, A.L. (2004) *Constructing childhood: theory, policy, and social practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks C. och Prout, A. (1998) *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity press.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. och Määttä, K. (2012) What is it like to be at home: the experiences of five- to seven-year-old Finnish children, *Early Child Development and Care*, Vol. 182(1), s. 71–86. DOI: 10.1080/03004430.2010.540013
- Lager, K. (2015) *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: en policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lago, L. (2017) "Var ska jag vara då?": om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett, *Educare*, 2017,2, s. 81–102. DOI: 10.24834/educare.2017.2.4
- Lago, L. och Elvstrand, H. (2019) "Jag har oftast ingen att leka med": social exkludering på fritidshem, *Nordic Studies in Education*, Vol. 39(2), s. 104–120. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03
- Lago, L. och Elvstrand, H. (2021) Children on the borders between institution, home and leisure: space to fend for yourself when leaving the school-age educare centre. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2021.1929200
- Lehto, S. och Eskelinen, K. (2020) 'Playing makes it fun' in out-of-school activities: children's organised leisure, *Childhood*, Vol. 27(4), s. 545–561. DOI:10.1177/0907568220923142
- Martin, S., Forde, C., Horgan, D. och Mages, L. (2018) Decision-making by children and young people in the home: the nurture of trust, participation and independence, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 27, s. 198–210. DOI: 10.1007/s10826-017-0879-1
- Mayall, B. (1994) Children in action at home and school, i Mayall, B. (red.) *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press, s. 114–127.
- Mayall, B. (2000) Conversations with children: working with generational issues, i Christensen P. och James, A. (red.) *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press, s. 120–135.
- Mayall, B. (2002) *Towards a sociology of childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Münger, A-C. och Markström, A-M. (2018) Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence, *Education Inquiry*, Vol. 9(3), s. 299–315. DOI: 10.1080/20004508.2017.1394133
- Närvänen, A-L. och Elvstrand, H. (2014) På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete, *Barn*, 2014(3), s. 9–25. DOI: 10.5324/barn.v33i3.3498
- Näsman, E. (2012) *Barnfattigdom: om bemötande och metoder ur ett barnperspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Odenbring, Y. (2017) Barn av vår tid: barns berättelser om sin reglerade vardag, *Barn*, Vol. 35(4), s. 9–20. DOI: 10.5324/barn.v35i4.3684
- Odenbring, Y. (2018) Childhood, free time and everyday lives: comparing children's views in Sweden and the United States, *Early Child Development and Care*, Vol. 188(8), s. 1124–1132. DOI: 10.1080/03004430.2016.1250081
- Qvortrup, J. (1994) *Barn halva priset: nordisk barn-dom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforl.
- Rantavuori, L. (2018) The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition, *International Journal of Early Years Education*, Vol. 26(4), s. 422–435, DOI: 10.1080/09669760.2018.1458600

Sandin, B. och Halldén, G. (2003) Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom, i Sandin, B. och Halldén, G. (red.) *Barnets bästa: en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag, s. 7–23.

Skolverket (2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019> (Hämtad: 11 augusti 2020)

Skår, M. och Krogh, E. (2009) Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities, *Children's Geographies*, Vol. 7(5), s. 339–354. DOI: 10.1080/14733280903024506

Solberg, A. (1990) Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children, i James A. och Prout, A. (red.) *Constructing and reconstructing Childhood*. London: Falmer Press, s. 126–144.

SOU 2020:34, Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Stockholm: Norstedts juridik.

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html> (Hämtad 11 augusti 2020)

## Författerpresentation

**Lina Lago** är docent i pedagogiskt arbete och arbetar vid tema Barn, Linköpings universitet. I Lagos forskning är barns perspektiv på olika aspekter av utbildningsinstitutioner samt skolövergångar och skolstart centrala intressen. E-post: [lina.lago@liu.se](mailto:lina.lago@liu.se)

**Helene Elvstrand** är docent i pedagogiskt arbete vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. Centralt i Elvstrands forskning är frågor som barns delaktighet och demokrati i utbildning. Fritidshemmet som arena för barns vardagsliv så väl som för lärande och utveckling är återkommande fokus i hennes forskning. E-post: [helene.elvstrand@liu.se](mailto:helene.elvstrand@liu.se)

# “Som kompisar, fast vuxna”: relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem

Karin Lager

## Sammandrag

FN:s konvention om barnets rättigheter blev lag i Sverige den 1. januari 2020 och den här studien tar utgångspunkt i de artiklar som handlar om barns rätt att göra sin röst hörd och bli lyssnade på samt barns rätt till fritid, lek och vila. Syftet är att utifrån ett barnrättsperspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framträder i deras uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem. Studien inramas av barndomssociologiska utgångspunkter och social relationell teori för att fördjupa förståelsen av barns aktörskap i samspel med lärarna i fritidshemmet. I studien har barnintervjuer använts för analys; sammantaget intervjuades 170 barn i åldrarna 6–11 år. Relationens betydelse för barns aktörskap analyseras med utgångspunkt från följande teman: *Lärare som skapar relationer för välbefinnande*, *Lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sitt vardagsliv* och *Lärare som inspirerar*.

Nyckelord: fritidshem, barns aktörskap, barnintervjuer, lärare i fritidshem, social relationellteori

## “Like friends, although they are adults”: the importance of relationship for children’s participation in school-age educare

### Abstract

The UN Convention on the Rights of the Child was implemented in Swedish law on the 1st of January 2020, and this study is based on the articles on children’s right to make their voices heard and be listened to, and children’s right to leisure, play and recreation. The purpose of the study is to examine, from a child rights perspective, the way in which children’s agency appear in their expressed expectations of teachers in school-age educare. The study is framed by sociology of childhood and social relational theory to deepen the understanding of children’s participation in interaction with their teachers. A total of 170 children aged 6–11 years were interviewed, and the interviews were analysed. The results are presented divided into the following themes: *Teachers who create relationships for well-being*, *Teachers who offer children to be co-creators in their everyday lives* and *Teachers who inspire*.

Key words: school-age educare, children’s agency, child interviews, teachers in school-age educare, social relational theory

## Introduktion

Syftet med föreliggande studie är att utifrån ett barn(rätts)perspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framgår av deras uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem. FN:s konvention om barnets rättigheter, ofta kallad Barnkonventionen, blev lag i Sverige den 1 januari 2020 vilket stärker barns rättigheter i flertalet frågor som angår dem (UNICEF, 2009). I denna studie tar jag utgångspunkt i de artiklar i konventionen som handlar om barns rätt att göra sin röst hörd och bli lyssnade på (artikel 12 och 13), samt barns rätt till fritid, lek och vila (artikel 31). Barns perspektiv synliggörs i föreliggande studie genom intervjuer med barn som analyseras i relation till aktörskap och barns rättigheter inom fritidshemmets vardagliga praktik.

I Sverige går drygt 80 procent av alla barn mellan sex och nio års ålder i fritidshem före och efter skoldagen (Skolverket, 2020). Samtidigt bemannas fritidshem ibland av helt utbildad personal och statistik från Skolverket (2020) visar att endast en dryg tredjedel av personalen är behörig för arbetet. Sedan 2001 har Sverige en lärarutbildning för den profession som avses arbeta i fritidshem. Efter fritidshemmets inträde i utbildningssystemet i slutet av 1990-talet har också dess roll i barns utveckling och lärande succesivt förstärkts i såväl skollagen som läroplaner (SFS 2010:800, Skolverket, 2007; 2011; 2014; 2016). Uppdraget för lärare i fritidshem är således brett och inkluderar barnets hela dag, omsorg och nära relationer till barnens familjer jämte uppdraget om utveckling och lärande. Lärare i fritidshem kan värna barns rättigheter genom att utgå från barns perspektiv och skapa förutsättningar för barns egna intressen. Lärare i fritidshem spelar därmed en central roll i fråga om barns möjligheter till fritid, lek och vila. Det är även de som kan erbjuda barn möjlighet att uttrycka sig genom att vara delaktiga och påverka sitt vardagsliv.

Flera studier visar bristande likvärdighet i fritidshem och otillräckliga förutsättningar för

lärare i fritidshem att tillgodose barns rättigheter och att arbeta relationskapande på det sätt de är utbildade för (Andishmand, 2017; Haglund, 2018; Elvstrand och Lago, 2019; Johnsson och Lillvist, 2019). Av Lagers (2020) studie framgår bland annat att utbildad personal och stabila arbetslag är viktiga förutsättningar för att skapa goda relationer mellan barn och lärare, men också till barnens familjer och till skolans personal. Fritidshemmets förutsättningar i personella och materiella resurser bör således vara av betydelse för barns möjligheter till aktörskap. Syftet med föreliggande studie är att utifrån ett barn(rätts)perspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framträder i barns uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem. Följande frågor är relevanta för studien:

- Vilka kvaliteter hos lärare i fritidshem efterfrågar barn?
- På vilka sätt kan lärare möjliggöra eller begränsa barns aktörskap i fritidshem?

Studiens empiri utgörs av gruppintervjuer med 170 barn som genomförts i tolv olika fritidshem i Sverige. Intervjuerna har analyserats med stöd av social och relationell teori utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv på barn och barndom i institutionella miljöer.

## Att forska om barns aktörskap

Skillnader i barnperspektiv och barns perspektiv har diskuterats i relation till pedagogiska praktiker under lång tid (Halldén, 2003; Johansson, 2003; Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide, 2010). Utifrån både teoretiska och metodologiska resonemang har det gjorts försök att utröna hur nära vi kan komma barns perspektiv utan att anlägga ett vuxenperspektiv. Som forskare tolkar vi kanske barns perspektiv utifrån våra egna vuxna föreställningar vilket kan bidra till att vi ändå döljer barns perspektiv. Bergnehr (2019) erbjuder ett alternativ till den debatt som pågått och framhåller istället barns aktörskap

som betonar det dialogiska och interaktionella i människors samspel. Genom att rikta forskningsfrågor till barns vardagliga praktiker och genom att studera barn i de miljöerna samt använda metoder där barnen ges möjlighet att uttrycka sig, kan barns aktörskap möjliggöras.

Föreliggande artikel om barns aktörskap inramas av barndomssociologiska utgångspunkter som gör det möjligt att fokusera barns vardagsliv, barns röster och barns möjligheter till delaktighet och inflytande (James, Jenks och Prout, 1998; James och James, 2004; Qvortrup, Corsaro och Honig, 2009). Barndomssociologi bidrar till att rikta fokus mot barns vardagsliv här och nu. Detta innebär att barnen betraktas som experter på sitt liv och därför också måste rådfrågas om det som utgör deras vardagsliv. Således är det viktigt att tillämpa metoder som gör det möjligt för barn att göra sina röster hörda. Social relationell teori är en dialektisk modell som syftar till att undersöka hur socialisering går till mellan barn och närstående vuxna (Kuczynski och De Mol, 2015). Sorbring och Kuczynski (2018) diskuterar hur barndomssociologi och social relationell teori kan bidra till en förståelse av barns aktörskap i sina liv. Social relationell teori används i studien för att fördjupa innebörden av barns aktörskap i samspel med lärarna i fritidshem. Social relationell teori bidrar således till en djupare förståelse av barns aktörskap genom att tillämpa analytiska begrepp för relationen mellan barnet och läraren.

I likhet med Sorbring och Kuczynski (2018) menar Bohlin (2018) att det är nödvändigt att skapa förutsättningar för barns aktörskap i samhällets institutioner där professionella vuxna möter barn. Detta ska delvis ligga till grund för vardagliga rutiner på institutioner som professionellt möter barn och där barn ska ses som aktiva aktörer i sina egna liv. Ulvik och Gulbrandsen (2015) hävdar att professionella välfärdsinstitutioner för barn kräver kunskap om barns vardagsliv och på vilket sätt barnen skapar mening i sina liv. Samverkan mellan bar-

net och de professionella vuxna är en känslig balansgång där inblick i och intresse för barns vardagsliv är grundläggande för att kunna stötta barn. Bolin menar också att professionella institutioner är präglade av kontextuella och institutionella faktorer som skapas och omskas. Bolins resonemang utgår från Hasenfelds (2010) teori om organisering, om sociala rum som möjliggör eller begränsar barns aktörskap. Resonemanget tydliggör hur rutinerade handlingar i exempelvis fritidshemmets vardag erbjuder olika möjligheter för barns aktörskap. Sammanfattningsvis innebär det att relationen mellan barn och professionella vuxna äger rum i en dualistisk kontext färgad av kulturella och sociala föreställningar. Relationen mellan barn och vuxna ligger därmed till grund för själva aktörsskapandet. På så sätt skapar relationsbyggandet mellan vuxna och barn förutsättningar för barns möjligheter att utöva sitt aktörskap. Interaktion mellan barn och vuxna bygger på en dialektisk interaktion där barn och vuxna är likvärdiga aktörer och delar en kontinuerlig och ömsesidig relation (Kuczynskis, 2003; Kuczynski och De Mol, 2015) samtidigt som institutionen är strukturellt ordnad. Barns aktörskap bör således även analyseras i relation till institutionens strukturella förutsättningar (James, Jenks och Prout, 1998). Studiens teoretiska utgångspunkter medför därför att relationen mellan lärare och barn även behöver förstås utifrån fritidshemmets strukturella förutsättningar.

### **Fritidshem i Sverige**

Svenska fritidshem har en över hundra år lång tradition som institution för barn. Över 80 procent av alla barn i åldern 6–9 år spenderar en stor del av sin fritid i fritidshem, både före och efter skoldagens slut samt under lov och studiedagar när den obligatoriska skolan är stängd (Skolverket, 2020). Hur mycket barn vistas i fritidshem i Sverige hänger ihop med vårdnadshavares arbets- och studietider varför barnen som regel inte själva kan välja om de ska delta eller ej.

Sedan 1990-talet är fritidshemmet en del av ett samlat utbildningssystem som regleras i skollagen (SFS 2010:800) och i den nationella läroplanen *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (LGR11)* (Skolverket, 2016). Lgr11 lyfter fram specifika förmågor som barn förväntas utveckla i fritidshemmet. Varje fritidshem har ansvar för att skapa förutsättningar för barnen att utveckla dessa förmågor. Skolinspektionens granskningar visar dock att svenska fritidshem i låg grad lever upp till intentionerna och brister noteras istället på flera områden (Skolinspektionen, 2010; 2018). Förutom innehållsliga brister saknar i flera fall skolor såväl lokaler som material för fritidspedagogiskt arbete. Lager (2020) beskriver olika typer av fritidshem med utgångspunkt från materiella och personella samkonstruktioner i fritidshem, det övergivna fritidshemmet, det aktivitetsstyrda fritidshemmet och det gemenskapande fritidshemmet. De olika typerna erbjuder varierande möjligheter för barns aktörskap. Kännetecknande för fritidshem som erbjuder barn aktörskap i högre utsträckning – det gemenskapande fritidshemmet – är att de har goda strukturella förutsättningar samt goda relationer mellan barn och lärare. De har även utvidgade relationer till andra lärare och andra institutionella miljöer som barn vistas i. Lärares relation till barnen bör således spela roll för aktörskapet. Dessvärre är endast drygt en tredjedel av fritidshemmets personal utbildad och legitimerad för arbete i fritidshem (Skolverket, 2020). Flising (1997) betonar att fritidshemmets personal har en viktig roll för att fritiden ska bli meningsfull för barnen då de står för den grundläggande tryggheten genom att skapa god stämning och gemenskap i gruppen. Den nyligen genomförda statliga utredningen om stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem (SOU 2020:34) bekräftar bilden av en mycket ansträngd praktik och med tanke på den stora andelen av Sveriges barn som deltar i fritidshemmets verksamhet kan det tyckas förvånande att inte fritidshemmet har bättre personella

och materiella möjligheter att genomföra sitt uppdrag. Med utgångspunkt från resonemangen ovan anser jag att barns aktörskap i fritidshem även bör belysas utifrån lärares strukturella förutsättningar för relationsbyggande och barns aktörskap.

### **Barns delaktighet och inflytande**

Forskning visar i flertalet studier att barns delaktighet och inflytande i sina vardagsliv kan skapa möjligheter för aktörskap. Exempelvis pekar en australiensisk studie, där barn har svarat på frågor om "after school care", på att det är viktigt att barns åsikter och erfarenheter tas tillvara men också möjligheten att som barn få utveckla olika förmågor, för vänskap och lek (Simoncini, Cartmel och Young, 2015). De svenska forskarna, Elvstrand och Lago (2018) menar att barns delaktighet i fritidshem kan betraktas som pågående förhandlingar i form av vardagligt samspel som vilar på tre viktiga processer: delaktighet som förhandling, delaktighet som initierande och delaktighet som val. Vidare uppges att personal i fritidshem tycks betrakta barns delaktighet som formell demokrati i betydelsen att barn ska tränas i att göra individuella val och ta ansvar (Närvänen och Elvstrand, 2015). Personalen uttrycker svårigheter med att navigera mellan barns egna val och lärares obligatoriska aktiviteter, vilket skapar oenighet i arbetslagen. Samtidigt visas att barn har större inflytande i informella förhandlingar än i formella, men det kräver också förmågor att förhandla som inte alla barn besitter (Tornberg och Elvstrand, 2012). Arenhill Beckman och Tullgren (2015) visar i sin studie om delaktighet utifrån barns perspektiv att barn uppfattar inflytande som att välja mellan redan förutbestämda aktiviteter och innehåll. Att inflytande skulle kunna handla om att delta i en demokratisk process visar inte barnen lika stor förståelse för.

I studier av barns uppfattningar om lärare framför barnen ofta egenskaper som de önskar hos sina lärare. Populära lärare beskrivs som omsorgsfulla, hjälpsamma, lyhörda och moti-



verande (Daniels, Kalkman och McCombs, 2001) samt trevliga och snälla lärare som låter barnen göra sina röster hörda (Kragh Muller och Isbel, 2011). Pramling Samuelsson och Johansson (2009) fann att barn vill att lärare i förskolan ska vara hjälpsamma, upprätthålla regler, kommunicera och leka med dem med medan Hutchings *et al.* (2008) drog slutsatsen att lärare ska vara trevliga, snälla, smarta och roliga. Dayan (2008) undersökte vad barnen tycker att förskollärarstudenter ska lära sig och kom fram till att de ska lära sig att hjälpa och stötta barn, organisera och hålla ordning, genomföra aktiviteter och hantera dagliga rutiner samt tillrättvisa och undervisa. Einarsdottir (2014) intervjuade barn som tagit bilder på sitt vardagsliv i förskolan. Resultatet visar lärares interaktion med barn lärare som omsorgsfulla, assisterande, bestämmande, stöttande och undervisande.

Barncentrerade forskningsmetoder har prövats i flera studier i fritidshem för att öka barns delaktighet och inflytande. Elvstrand och Närvänen (2016) har använt en barncentrerad metod för att rita och prata med barn om delaktighet på fritidshemmet. Resultatet visar att barnen föredrar aktiviteter som kan genomföras utan vuxna och fri, ostrukturerad lek. Klerfelt och Haglund (2015) har använt en "walk and talk"-metod, som, menar författarna, kan vara ett sätt att hjälpa barn att få sina röster hörda. Metoden kan även bidra till att förändra den sociala praktiken i fritidshemmet. Haglund (2015) har använt "walk and talk"-metoden, jämte etnografiskt fältarbete och finner att i den fria leken utgår lärare från barns perspektiv och det är också här barnen kan delta i beslutsfattande och demokratiska processer. I vuxenstyrda aktiviteter minskar barnens perspektiv för då är det främst lärarnas perspektiv som står i förgrunden.

I föreliggande studie var det viktigt att delta i barnens respektive fritidshem inför intervjuerna, dels för att ge barnen möjlighet att lära känna mig som intervjuare, dels för att få insikt i barnens fritidshemsvardag och att kunna

kontextualisera frågorna i frågeguiden. Som visas i tidigare studier ovan kan barn och personal ha olika förståelser av delaktighet och inflytande vilket talar för en studie som analyserar just relationen mellan barn och lärare utifrån barns perspektiv och i relation till deras fritidshemsvardag.

## Metod

I studien undersöks hur barns aktörskap framträder i barns förväntningar på sina lärare i fritidshem med hjälp av barnintervjuer. Sammantaget intervjuades 170 barn i 45 grupper från 12 olika fritidshem. Intervjuerna är en del av ett större forskningsprojekt om barns fritid i fritidshem och utformningen av projektet i sin helhet bygger på ett komprimerat etnografiskt fältarbete med en vecka på varje fritidshem (Jefferey och Troman, 2004). I projektet observerade jag barnen och deltog i deras vardagsliv i fritidshemmen samt genomförde intervjuer med både barn och personal på fritidshemmen. I föreliggande studie används barnintervjuerna för analys.

## Intervjuer med barn i grupp

Jag valde att intervju barnen i grupp eftersom jag ville att de tillsammans skulle berätta för mig om sin fritid och om sin lärare genom att ta del av varandras tankar och erfarenheter och på så sätt kunna fördjupa sina berättelser. Som nämndes ovan var det viktigt för mig att följa barnen genom fältarbete under några dagar innan intervjuerna startade. Dels för att de skulle få tid att bekanta sig med mig, dels för att det gav mig en viktig inblick i deras fritidshemsvardag, som jag kunde använda mig av i intervjuerna. Intervjuerna är på så sätt semistrukturerade genom att det finns en intervjuguide som använts på samtliga tolv fritidshem. Dessutom kunde jag på varje fritidshem fördjupa frågorna med exempel från barnens fritidshemsvardag. Att samtala med barnen i mindre grupper skapade ett tryggt sammanhang för barnen i och med att de deltog tillsammans med sina kamrater. För min

del som intervjuare bidrog det till att barnen kunde berätta med hjälp av varandra och men också ge perspektiv på varandras berättelser.

### Urval och undersökningsgrupp

För att komma i kontakt med personal och barn på fritidshem användes lärarutbildningen vid två olika lärosäten. Intresserade fritidshem fick anmäla sitt intresse att delta. Representanter från 15 fritidshem hörde av sig och 12 av dem bokades in för studien under våren 2019. Materialet är omfattande och innehåller berättelser från 170 barn, blandat pojkar och flickor i åldrarna 6–11 år. De studerade fritidshemmen är både stora och små i fråga om antal barn och personal.

Tabellen visar hur många barn på varje fritidshem som deltagit i intervjuer samt vilken årskurs de gick i vid tidpunkten för studien. Intervjuerna är inte riktade mot någon särskild åldersgrupp utan alla barn som var på de fritidshem jag besökte fick delta, om de så önskade. Tabellen visar en spridning i ålder med en koncentration av barn i årskurs 2 och 3. I urvalet av fritidshem ingår både privata och kommunala skolor, på landsbygd och i storstad samt små och stora kommuner. Totalt ingår barn från tolv fritidshem från fem olika kommuner.

### Etiska överväganden

I god tid före mitt besök på fritidshemmen skickades information om studien ut tillsammans med samtyckesblanketter till föräldrar/barn och personal. Jag inledde varje fältarbetsvecka med att presentera mig själv och mitt arbete för barnen. Jag berättade exempelvis att jag var intresserad av hur det är att vara barn i fritidshem och att det är just de som kan visa och berätta det. Redan under fältarbetet ville flera barn visa och berätta om sin fritidshemsvardag för mig och vi kunde på så sätt mötas inför den stundande intervjusituationen. Efter två eller tre dagars observerande började jag intervjua barnen – de som muntligt samtyckte till intervjun och där föräldrarna gett sitt skriftliga samtycke. Jag inledde intervjun med att visa och berätta om mitt digitala fickminne, hur det fungerade och barnen ville gärna lyssna på inspelningen av sig själva. Intervjuerna genomfördes i mindre grupper, vanligtvis 3–5 barn, ibland fler, och vid några tillfällen deltog endast ett (1) barn. Intervjuerna började med frågor om vad de vanligtvis gör på fritidshemmet, vad de gillar att göra, om de kan välja själva, om regler och ansvar, om rutiner, och om hur de tycker att lärare i fritidshemmet ska vara. Ibland ordnade personalen grupperna, ibland var det jag som tillsammans med barnen gjorde grupper. Hur många barn

Fritidshem	Antal intervjuade barn	Årskurs	Kontext
Antilopen	4	1 och 2	Friskola, landsbygd
Björnen	14	f-klass, 1 och 2	Kommunal skola, storstad
Delfinen	24	2 och 3	Friskola, mindre stad
Elefanten	9	f-klass, 1 och 2	Kommunal skola, storstad
Fisken	35	f-klass, 1, 2 och 3	Kommunal skola, mindre stad
Grodan	4	2 och 3	Kommunal skola, storstad
Haren	8	1	Kommunal skola, landsbygd
Igelkotten	16	3	Kommunal skola, storstad
Kaninen	6	f-klass, 1 och 3	Kommunal skola, storstad
Lejonet	21	1, 2, 3, 4 och 6	Kommunal skola, storstad
Svanen	15	2 och 3	Kommunal skola, mindre samhälle
Tigern	14	2 och 3	Kommunal skola, storstad

Tabell 1. Antal intervjuade barn, årskurs och kontext

vid de olika fritidshemmen som ville delta varierade och jag var noga med att påpeka att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Några barn valde att avbryta intervjun och lämna gruppen för att göra något annat som just då intresserade dem mer. Det stora flertalet av barnen deltog dock intresserat och svarade på frågorna, lyssnade på varandra, och fyllde i varandras svar.

Platsen för intervjun var olika för varje fritidshem och var ofta kopplad till vilka lokaler som fanns tillgängliga för oss att sitta i. Ibland kunde vi sitta inomhus medan andra gånger utomhus, och ibland i ett mindre rum, avskilt från de andra. Även om barnen relaterade svaren till sin specifika fritidshemsvardag finns överensstämmande mönster i barnens svar, vilket analysen nedan visar.

Studien utgår från etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) i en svensk kontext samt överväganden om att möta barn och få tillgång till deras perspektiv med utgångspunkt i de teoretiska anspråk som tidigare beskrivits.

## Analys

Intervjuerna med barnen transkriberades ordagrant. De transkriberade intervjuerna har sedan lästs noggrant upprepade gånger och barnens utsagor som innehåller berättelser om och förväntningar på deras lärare har valts ut för analys. Kucinskys (2003) teori och begrepp är utvecklade i studier mellan barn och närstående vuxna, ofta föräldrar. I föreliggande artikel räknas fritidshemmets lärare till närstående vuxna. Argumentet för det är att uppdraget för lärare i fritidshem går längre än lärande och utveckling och inkluderar omsorg och tillsyn av barn i vårdnadshavares frånvaro. Lärares uppdrag i fritidshem inbegriper omsorg om barn i nära samverkan med barnens familjer. Lärarna är således de som kan värna barns rätt och intresse under deras fritidshemsvardag.

Barnens berättelser i intervjuerna har efter noggrann och upprepad läsning inledningsvis

sorterats utifrån begreppen *välbefinnande i kontext*, *intergenerationell ömsesidighet* och *kvalitativ förändring* (Kuczynski, 2003). Sorteringen har skett genom följande förståelse av begreppen: Välbefinnande i kontext avser att relationen mellan lärare och barn skapas i ett sammanhang. Relationen utgör själva sammanhanget och bygger på ömsesidighet och varaktighet över tid. Fritidshemmet som socialt sammanhang för relationsskapande påverkar barns och personals välbefinnande samtidigt som fritidshemmet som institution inbegriper kulturella och institutionella föreställningar om barn och samhälle. Detta beskrivs och tolkas i temat *Lärare som skapar relationer för välbefinnande*. Hit hör exempelvis barns berättelser om lärares personliga egenskaper samt lärares ansvar för barn. Med intergenerationell ömsesidighet menas att relationen mellan lärare och barn inte enbart är dialektisk utan även likställer makten mellan vuxna och barn, som likvärdiga aktörer som ömsesidigt påverkar varandra. I fritidshemmets kontext handlar intergenerationell ömsesidighet om fördelningen av makt mellan barn och lärare, vad barn ges möjlighet att påverka och ha inflytande över samt de sammanhang som skapas där barnen kan vara reella aktörer i sin vardag. Detta beskrivs och tolkas i temat *Lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sina vardagsliv*. Hit hör exempelvis berättelser om lärare som leker och samspelar med barnen. Kvalitativ förändring avser att en eventuell förändring i barns meningsskapande är avhängig relationen mellan lärare och barn. I de relationer där det finns motsättningar eller någon form av utmaningar kan en förändring ske, något nytt läras, skapas eller erfaras. En förändring uppstår ur relationen och inbegriper de olika parterna i den. Lärares och barnets relation i fritidshemmet utgör *en* kontext som barnet rör sig inom och olika sammanhang inbegriper olika kulturella föreställningar om barn. Genom att perspektiv vidgas i nya sammanhang och relationer kan meningsskapande ske, vilket beskrivs och tolkas i temat *Lärare som inspirerar*. Hit hör

exempelvis barns berättelser om lärare som erbjuder nya erfarenheter.

I sorteringen av barnens utsagor har vissa citat valts ut för att representera temat. Varje tema beskrivs och illustreras med exempel från barnintervjuerna och tolkas i relation till hur lärare skapar förutsättningar för barns aktörskap. Barnens berättelser handlar om både specifika fritidshems strukturella förutsättningar vilket framgår av barnens berättelser, men även om mer generella bristande förutsättningar i fritidshemmet som påvisats i många tidigare studier och rapporter. I flera fall lyfter barnen fram närvaro av personal som en viktig aspekt för dem och i samtal om lärare beskriver barnen gärna lärare i positiva termer men ger även exempel på mindre positiva egenskaper hos lärare. I de kommande tolkningarna av barnens berättelser, uppdelade i teman, ingår även relationen till strukturella förutsättningar i fritidshemmet i kontext för att visa på förutsättningar i relationskapandet avseende struktur.

## Lärare som skapar relationer för välbefinnande

Inom temat visas betydelsen av att lärarna skapar ett sammanhang för välbefinnande i fritidshemmet, som bygger på relationsskapande mellan lärare och barn. Lärare som skapar relationer för välbefinnande beskrivs ofta i positiva termer av barnen, som snälla, roliga, busiga och humoristiska. I exemplet nedan berättar barnen på fritidshemmet Tigern hur de tycker att en lärare på fritidshemmet ska vara:

*- Den ska va snäll, trevlig.*

*- Som Therese.*

*Den ska va trevlig, inte sträng.*

*Forskare: Vad är det som är så bra med Therese?*

*Hon är jättesnäll, hon låter en göra en massa grejer och hon är jättetrevlig.*

*(Utdrag ur barnintervju 1 på fritidshemmet Tigern, barn i årskurs 2 och 3)*

Av utdraget ovan framgår att lärarens personliga egenskaper lyfts fram såsom snäll och trevlig. Barnen i exemplet ovan hänvisar till en specifik lärare, Therese, som de menar är "jättesnäll" och "jättetrevlig". Det är vanligt i intervjuerna att barnen spontant uttrycker egenskaper hos personen i fråga snarare än som personens kvaliteter som lärare. Läraren Therese beskrivs också som tillåtande. "Tillåtande" tolkar jag som att barnen menar att de ges möjligheter till aktörskap "hon låter oss göra en massa grejer". Barnens precisering av Therese egenskaper indikerar samtidigt att barnen är begränsade i fråga om aktörskap. Therese är tillåtande, tolkar jag barnen, genom att hon gör det möjligt för barnen att få göra det de själva önskar. Barnen på Tigern ger även ett motsatt exempel:

*Nu ska jag inte nämna namnet på fröken då, asså när jag och några andra i klassen lekte på ett ställe i skogen då sa Therese att vi fick va där och då kommer hon och säger att vi inte får va där och då sa vi att Therese sagt att vi får va där men då säger hon nej och att vi måste gå därifrån. (Utdrag ur barnintervju 1 på fritidshemmet Tigern, barn i år 2 och 3)*

Barnet i intervjun ovan vill här inte namnge den lärare som lyfts fram som ett exempel på en lärare de uppfattar som arg, sur och sträng. Förutom de negativa egenskaper som personen uppvisar ger barnen ett exempel på hur de blir begränsade i sin lek, att de inte får tillgång till en plats som Therese tidigare har gett dem tillgång till. Med exemplet pekar barnen på ett sammanhang där de inte kan agera och inte har något att säga till om. De vuxna är så klart ansvariga för barnens säkerhet och måste se till att barnen leker på platser som inte är farliga för dem. I det andra exemplet visas dock att platsen är förhandlingsbar med en av lärarna men inte med den andra. Att läraren Therese och barnen har en god relation gör också att det finns en tillit, vilket barnen inte tycks uppleva med den andra läraren. Samtidigt kan sammanhanget för stunden

spela in och antal barn eller en tidigare händelse påverka och förklara lärarens agerande. Barnen i exemplen ovan visar på skillnader i lärares förhållningssätt som möjliggör respektive begränsar barns aktörskap samtidigt som de lyfter fram två lärares skilda kvaliteter och egenskaper.

Barnen berättar vidare att lärare ska vara tillgängliga och omsorgsfulla. Tillgängliga lärare har uppsikt över barnen, rör sig både inomhus och utomhus och finns till hands när barnen behöver dem. I nästa exempel berättar ett barn om lärares tillgänglighet:

*Forskare: Nu undrar jag om du kan berätta hur du tycker en bra lärare på fritids ska vara? Jag kan faktiskt inte, alla är bra på sitt sätt så men det är nog att man liksom ser efter lite på varje område, i alla fall när man är ute.*

*Forskare: Att man har koll på var ni är, är det det du tänker?  
Ja och att man inte är för sträng heller, gärna ganska sträng men inte för.*

*Forskare: Hålla ordning på er och va lite stäng, är det så de ska va?  
Dom går ju liksom, dom är ju bara på ett ställe nu för tiden.*

*Forskare: Jaha vad menar du?  
Dom står ju liksom mitt på gården och bara liksom...*

*Forskare: Var det inte så innan?  
Jo första tiden i f-klass [förskoleklass] så gick dom omkring i lite mer obestämda områden.*

*Forskare: Ok men nu står dom och hänger på samma ställe?  
Ja.*

*Forskare: Hur skulle du vilja att det va?  
Det är väldigt svårt att säga.*

*Forskare: Men känns det osäkert tycker du att de inte ser vad ni gör?  
Det är mer att dom inte är på alla ställen som dom kan behövas.*

*(Utdrag ur barnintervju 2, fritidshemmet Grodan, barn i årskurs 3)*

I exemplet ovan berättar barnet att lärarna behöver vara utspridda och se vad som pågår för att kunna, som jag tolkar det, skapa ett tryggt sammanhang för barnen. Barnet beskriver också hur lärarna när barnen var yngre var mer utspridda på skolgården men att lärarna nu tenderar att befinna sig på samma ställe och därför inte är lika nära till hands för alla barn. Barnet säger att de vuxna behöver vara på ställen där de kan behövas. Å ena sidan kan det tolkas som att barnet i exemplet ovan önskar att lärarna ska befinna sig närmre barnens lek på olika ställen för att kunna skapa välbefinnande. Önskan om att lärare ska vara på flera ställen kan förstås som att lärarna inte möter barns önsningar om att ses av vuxna, att rutiniserade handlingar i fritidshemmet låter barn leka fritt utan vuxnas tillsyn. Å andra sidan kan exemplet förstås som att personalen inte har möjlighet att vara utspridda på flera platser eftersom bemanningen ofta är låg i förhållande till barnantalet. Bristande strukturella förutsättningar såsom tillgång till personal begränsar således barns aktörskap och lärarens möjlighet att skapa sammanhang för välbefinnande.

Sammantaget framgår inom temat att lärarna i fritidshemmet är de som ansvarar för barnens välbefinnande och rättigheter. Jag tolkar barnens utsagor som att de önskar att lärarna ska skapa relationer till barnen för att de ska uppleva trygghet och välbefinnande i fritidshemmet. Barnen uttrycker egenskaper och kvaliteter hos lärare som glada, positiva och snälla. I välbefinnandet erbjuds aktörskap genom lärares ansvar och närvaro i barns fritidshemsvardag.

### **Lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sina vardagsliv**

Inom temat framträder lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sina vardagsliv samt erbjuder aktörskap som likvärdiga vuxna. Lärarna beskrivs inom detta tema som tillåtande och aktiva. Tillåtande lärare ger barnen ansvar, låter de vara med och bestämma

samt erbjuder dem fritt utrymme att agera. Med aktiv lärare menas att hen samspelar med barnen, klär ut sig, spelar spel och leker med dem. I exemplet nedan berättar barnen på fritidshemmet Fisken om vad det är som är så bra med läraren Fredrik:

*Forskare: Vad är det som är bra med Fredrik då?  
Fredrik låter oss prova några gånger och tycker han att det inte går så säger han stopp i slutet, men han låter oss prova. Om vi vill ha en lpad och spelar istället som vi inte skulle göra om vi har sagt att vi skulle lyssna på musik eller nåt, då får ju vi liksom inte ha den. Men gör vi det vi ska så får vi ha den.*

*(Utdrag ur barnintervju 3, på Fritidshemmet Fisken, barn i årskurs 2 och 3)*

I exemplet ovan beskriver barnen hur läraren Fredrik ger barnen ansvar och låter dem pröva. Fredrik visar barnen tillit och skapar på så sätt förutsättningar för barnens aktörskap. Fredrik är tillåtande i det avseendet att han låter barnen pröva själva men är också tydlig vad gäller begränsningar; konsekvensen av en handling är tydlig och accepteras av barnen om den är rimlig i sammanhanget. I nästa utdrag visas exempel där barn uttrycker att lärare ska kunna leka med barn:

*– Snäll och den ska va med barnen om den inte har nån att va med.  
Den ska va rolig och den ska leka mycket även med barnen. Som kompisar, fast vuxna.*

*Forskare: Just det.  
– Det brukar Stig göra.  
Stig han brukar leka med mig och jag tycker det är jätteroligt när han dribblar bort fotbollen med mig.*

*Forskare: Jaha.  
Spela biljard, låtsas som han inte satte den och bara: Vad hände där? Så jag tycker dom är väldigt bra våra fritids lärare som dom är.*

*(Utdrag ur barnintervju 5, fritidshemmet Svanen, barn i årskurs 2 och 3)*

I detta andra exempel inom temat berättar barnen om läraren Stig. Stig spelar spel, leker och skojar med barnen. Stig beskrivs, enligt min tolkning, som någon som kan omfördela maktförhållandet mellan lärare och barn i en ömsesidig relation. Att spela spel och leka med barnen är eftertraktade kvaliteter som barnen önskar hos lärare. I lek och samspel förs lärare och barnen närmre varandra. I exemplet ovan beskriver barnen ömsesidigheten genom att läraren ska leka med dem "som kompisar, fast vuxna". Samspelet mellan lärare och barn kan här jämföras med samspelet barnen har med varandra, även om barnen är medvetna om att läraren är vuxen. Barnen ger därefter exempel på hur denna ömsesidighet mellan generationer tar sig uttryck i lek och spel. Andra exempel på intergenerationell ömsesidighet, är när barnen berättar om vuxna som klär ut sig och deltar i barns lekar och aktiviteter på liknande sätt som barnen.

Inom temat framstår lärares kvaliteter som lekfulla, tillitsfulla och tillåtande. Barns aktörskap inom temat framgår när lärare och barn i samspel omfördelar maktförhållandet i en intergenerationell ömsesidighet. Det beskrivs av barnen i exempel där lärarna gör saker tillsammans med dem, låter dem pröva själva och visar tillit till barnen. I den tillitsfulla relationen erkänns barn som medskapare och ges möjlighet att uttrycka sig och bli lyssnade på. I en sådan ömsesidig relation kan dessutom förutsättningar skapas för en, för barnen, meningsfull fritid med både lek och vila. Det strukturella sammanhanget utgörs här av att lärarna är aktiva och leker i ett samspel som gör barn och lärare till likvärdiga aktörer. Detta ställer krav på fritidshemmets verksamhet, å ena sidan i fråga om tillgång till lärare och å andra sidan lärares förmåga att samspela med barn.

## Lärare som inspirerar

Temat om lärare som inspirerar handlar om lärare som erbjuder barnen nya erfarenheter, berättar historier för dem och som uppmuntrar barnen till nya aktiviteter. Att inspirera innebär också att skapa en spänning och en utmaning, vilket ger förutsättningar för förändring i barns meningsskapande. Lärare i fritidshem, som utmanar barns intresse och där barn kan skapa nya föreställningar, lära och utvecklas räknas enligt min tolkning av barnens berättelser, till lärare som inspirerar. Barnen berättar i exemplet nedan att de önskar lärare som berättar historier eller sagor för dem, som inspirerar dem att göra och lära sig nya saker:

*Forskare: Hur tycker du att en bra fritidslärare ska va?*

*Jag tycker att den ska va inspirerande, snäll, och om någon gör något dumt ska den säga till den så att den liksom lär sig av det. Den ska, vad heter det va, hjälpa till om man behöver hjälp.*

*(Utdrag ur barnintervju 4, fritidshemmet Igelkotten, barn i årskurs 3)*

I exemplet ovan berättar barnen att en bra lärare ska vara inspirerande och hjälpsam. Läraren ska hjälpa till att upprätthålla regler samt se till att barnen lär sig något av sina erfarenheter. Barnet i exemplet visar på möjligheten till kvalitativ förändring med stöd av lärare som ska hjälpa barnen att dra nytta av sina erfarenheter. I utdraget nedan ges exempel på lärare som både inspirerar och gör barn till medskapare.

*Forskare: Skulle ni kunna berätta för mig hur en bra lärare på fritids ska vara, vill du börja?*

*En bra lärare kan man lära sig mycket saker av och den kan låta oss göra dom sakerna, vi behöver dom.*

*(Utdrag ur barnintervju 1 på fritidshemmet Haren, årskurs 1)*

I exemplet ovan berättar barnet att de kan lära sig saker av en bra lärare. Läraren kan också erbjuda barnen nya erfarenheter genom att låta dem pröva saker. Dessutom uttrycker barnen att de behöver lärarna, vilket kan tolkas som att läraren är viktig för att barnen ska kunna skapa mening och agera. Liksom i det föregående exemplet berättar barnen om lärarnas uppmuntran till lärande och utveckling. Bland de strukturella aspekterna inom detta tema kan förutom tillgång till lärare, som vi sett i de tidigare temana, tillgång till innehåll och material nämnas. Jag tolkar barnens utsagor i detta tema som att de vill ha olika material som vidgar deras intressen och skapar nya erfarenheter. Det i sig ställer krav på lärare som har ett tydligt innehåll i sin planering och som har tillgång till material som inspirerar och utmanar barnens erfarenheter och intressen.

Sammanfattningsvis visar temat att med en väl etablerad relation mellan lärare och barn erbjuds barnen flera möjligheter att själva vara aktiva. Dessutom uttrycker barnen att de behöver lärarnas stöd och hjälp för att kunna utvecklas, utmanas och tänka nytt. Kvaliteter hos lärare uttrycks i termer som hjälpande, stöttande, inspirerande och utmanande. Aktörskapet möjliggörs genom uppmuntran om nya erfarenheter i betydelsen att följa barns intresse och skapa förutsättningar för barns aktörskap. Kvalitativ förändring handlar om att barnen erbjuds nya erfarenheter med lärares stöd genom utforskande processer. Lärares förmåga att inspirera barn och ge dem möjlighet till eget utforskande bör i förlängningen ställa krav på fritidshemmets erbjudanden och tillgängliga resurser i fråga om personal och material.

## Diskussion och slutsatser

I linje med artikelns syfte – att utifrån ett barn(rätts)perspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framträder i deras uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem – har frågor om kvaliteter hos lärare i fritidshem samt på vilka sätt lärare kan möjliggöra eller

begränsa barns aktörskap i fritidshem, analyserats. Barnen efterlyser kvaliteter hos lärare som ansvarsfulla, tillitsfulla, lekfulla, tillåtande, hjälpsamma, stöttande, inspirerande och utmanande. Barnen uttrycker relationen till lärarna i termer av tillit och ansvar, men också som glädje och gemenskap. Barns aktörskap visas i relationer där läraren tar ansvar, är närvarande, visar på ömsesidighet mellan generationer, omfördelar maktförhållanden och skapar förutsättningar för barn att göra nya erfarenheter. Aktörskapet erbjuder barnen möjligheter att själva skapa mening vilket kräver att läraren förhåller sig till barn som aktiva aktörer med egna intressen och vilja till handling. Olika lärare, eller olika egenskaper och kvaliteter hos en och samma lärare, kan erbjuda skilda möjligheter för barn att vara meningsskapande aktörer i sin vardag. Barnen ger i resultatet uttryck för att lärarna behövs både för att skapa en grundläggande trygghet i fritidshemmet och som lek-/spelkamrat, men som också kan utmana dem. Centralt i sammanhanget är en förståelse för att både barns och lärares aktörskap möjliggörs eller begränsas inom ett institutionellt sammanhang med tillgång till eller brist på materiella och personella förutsättningar (Bolin, 2018, James, Jenks and Prout, 1998). Frågan om barns aktörskap sett utifrån hur lärare möjliggör eller begränsar dem behöver sättas i relation till fritidshemmets förutsättningar. Barnen för fram lärares närvaro och ansvar som viktiga aspekter, men också deras stöd och hjälp. Samtidigt vet vi, med stöd av rapporter och tidigare forskning, att fritidshem generellt har stora brister när det kommer till strukturella förutsättningar där otillräcklig tillgång på personal, främst utbildade lärare, spelar en central roll. Samtidigt är det intressant att reflektera över att barnen å ena sidan kan tyckas vilja bestämma själva, samtidigt som de vill ha närvarande och stöttande lärare. Denna dualitet visar betydelsen av ett samspel mellan lärare och barn, som kännetecknas en lyhörddhet för när läraren ska delta och ingripa.

Analysen av de tre temana i studien pekar på vikten av att etablera ett jämbördigt aktörskap mellan lärare och barn, där relationen utgör basen i sammanhanget där meningsskapandet kan möjliggöras. Samtidigt är relationen en del av en strukturell vardag i fritidshemmets dagliga praktik. Barnens aktörskap har synliggjorts med hjälp av analytiska begrepp från barndomssociologi och social relationell teori (Kuczynski, 2003; James och James, 2004; Kuczynski och De Mol, 2015; Qvortrup, Corsaro och Honig, 2009). Det första temat handlar om relationsskapande arbete för att erbjuda barnen ett sammanhang som stärker välbefinnande. Fritidshemmet kan med rätt förutsättningar bli en trygg plats med lärare som barnen kan lita på och som har uppsikt över dem. Barnen lyfter fram lärare som är positiva, roliga och som skapar ett trevligt sammanhang för dem på fritidshemmet.

Slutsatserna för det andra temat stämmer väl överens med den forskning som tidigare gjorts om hur barn vill att lärare ska vara. Snälla, roliga och andra mer personliga egenskaper och attribut beskrivs bland andra av Daniels *et al.* (2001) och Hutchings *et al.* (2008). Inom det andra temat visas även hur barnen lyfter fram lärare som erbjuder dem att vara medskapare i sin vardag och hur lärare på så sätt kan skapa förutsättningar för barns aktörskap. Detta delresultat handlar bland annat om tillit till barnen där de ges möjlighet att pröva själva men också om intergenerationsömsesidighet mellan barn och lärare där makten mellan lärare och barn går att omfördela. Resultatet från det andra temat ligger i linje med den forskning som Kragh Muller och Isbel (2011) samt Pramling Samuelsson och Johansson (2009) kommit fram till i sina studier som visar att barn vill att lärare ska vara tillsammans med dem, leka med dem samt vara responsiva och lyhörda för barns intressen. Resultatet lyfter även frågor om de mer barncentrerade forskningsmetoderna som prövats av Elvstrand och Närvänen (2016), Klerfelt och Haglund (2015), Haglund (2015)



och Einarsdottir (2014) där barn ges möjlighet att uttrycka sig själva. Resultatet är dessutom intressant i relation till det som Bohlin (2018) hävdar om vikten av att skapa förutsättningar för barns aktörskap i samhällets institutioner för barn. Fritidshemmet som en av samhällets välfärdsinstitutioner för barn behöver då bemannas med lärare som har barnens vardagsliv och fritid i fokus. Utifrån barns perspektiv på sin fritidshems vardag kan lärare spela en viktig roll genom att stötta barnen, skapa förutsättningar för aktörskap i den dagliga verksamheten i vilken barn erbjuds möjlighet att uttrycka sig, bli lyssnade på och där vardagslivet fylls med meningsfull fritid, lek och vila. Vikten av relationsskapande lärare som är intresserade av barns vardagsliv för att stötta barn och erbjuda dem att vara delaktiga i frågor som berör dem, bekräftas också i Ulviks och Gulbrandsens (2015) forskning om barn i samhällets välfärdsinstitutioner. Vidare riktar resultatet fokus på (o)tillgängliga resurser för vardagen i fritidshem samt att personella och materiella resurser krävs för att barn ska ges möjlighet att uttrycka sig och vara aktiva medskapare i sin vardag i fritidshem (Lager, 2020). I resultatet för det tredje temat ges exempel där barnen berättar om lärare som dels är relationskapande, dels erbjuder barnen att vara medskapare men som utöver det inspirerar dem, lär dem nya saker och skapar förutsättningar för meningsskapande förändringar. I linje med forskningsrön av exempelvis Daniels *et al.* (2001) samt Simoncini *et al.* (2015) handlar det om att barnen erbjuds möjligheter till nya erfarenheter. Sammantaget visar resultatet för artikelns tre teman att barns aktörskap möjliggörs av en relationskapande lärare, i en ömsesidig relation där barnen är medskapare av sin vardag på fritidshemmet med lärare som inspirerar och utmanar dem. Därtill krävs förutsättningar för barns aktörskap vilket kräver att barnen ges tillgång till både materiella och personella resurser. Begränsningar av aktörskap är kopplade till lärares bristande närvaro, ansvar, samspel eller erbjudanden,

vilket är något som måste ses i ljuset av institutionella förutsättningar för fritidshemmet.

Med utgångspunkt från konventionen om barns rättigheter är det lärarna i fritidshem som kan erbjuda barnen möjligheter att uttrycka sig och göra sina röster hörda i frågor som rör dem. Lärare i fritidshem är, genom sitt uppdrag att erbjuda barn en meningsfull fritid, ålagda att arbeta med barns rätt till fritid, lek och vila. Forskning om fritidshem visar dock att strukturella brister hindrar lärare från att arbeta med det som ofta lyfts fram som fritidshemmets styrka, nämligen barns sociala och relationella vardagsliv. Haglund (2015; 2018), Elvstrand och Lago (2018) samt Johnsson och Lillvist (2019) visar i sina studier hur arbetet med sociala relationer hämmas av (för) stora barngrupper, olämpliga lokaler, låg utbildningsnivå i personalgruppen och brist på tid för reflektion, planering och utvärdering. Lager (2020) pekar i sin forskning på olika typer av fritidshem i förhållande till materiella och personella samkonstruktioner i fritidshemmet, med skilda erbjudanden för barns aktörskap. Det gemenskapande fritidshemmet erbjuder goda relationer mellan barn och lärare. Resultat för föreliggande studie visar att relationskapande är en betydelsefull del av professionen för lärare i fritidshem. Ett tätare samarbete med hemmen och med skolan om barnet som fritidshemsbarn, förutsätter också att lärare i fritidshem har en uttalad yrkesinriktning mot arbete i fritidshem med barns fritid. Ackesjö *et al.* (2016; 2018) och Berglund *et al.* (2019) visar att den dubbelhet och ambivalens som idag finns inom professionen bidrar till att fritidshemmets arbete inte alltid kan prioriteras av personalen, på grund av oklarheter kring professionen och bristande resurser. Ambivalensen inom professionen, i kombination med bristande resurser, kan därför underminera fritidshemmets möjligheter till relationsstärkande arbete för barns rätt. Bristande resurser kan även bidra till uppkomst av rutiner som delvis motverkar relationskapande, då andra aspekter av vardagen

måste prioriteras. Lärare i fritidshem har ett unikt uppdrag, jämfört med andra lärarkategorier, i det att de ska bidra till en meningsfull fritid och social gemenskap för barnen. Med stöd av studiens resultat bör de därför värna uppdraget att möjliggöra barns rätt till en meningsfull fritid jämte skolans kunskapsuppdrag. Om inte lärare i fritidshem arbetar med detta uppdrag är risken att ingen gör det.

## Slutsats

För att barnen ska kunna vara medskapande aktörer i sitt vardagsliv behövs ett relationellt ledarskap, vilket innebär att lärare och barn tillsammans måste lägga grunden för hur barnen kan vara delaktiga och erbjudas aktörskap. Barnen behöver lärare som är nära dem och som guidar dem när barnen själva önskar – lärare som kan samspela med dem och som kan se saker ur deras perspektiv och förstå vad det är som upptar och intresserar barn. Ibland behöver barnen en lärare att leka och spela spel med, särskilt när inga kompisar är på plats som under tidiga morgnar och sena eftermiddagar. En viktig uppgift för lärare i fritidshem är enligt studiens resultat att skapa en miljö för välbefinnande i fritidshemmet genom att erbjuda barnen möjligheter till aktörskap.

Studien är genomförd inom ramen för ett större projekt om barns fritid i fritidshem. I denna studie har svar från barnintervjuer analyserats. De studerade fritidshemmen är både stora och små i fråga om antal barn och personal, och återfinns i storstaden så väl som på landsbygden. Stora eller små fritidshem i kommunal eller privat regi, på landsbygden eller storstaden har inte påverkat resultatet om barns möjligheter till aktörskap. Istället har tillgången till lärare som möter och samspelar med barnen visat sig betydelsefullt. Som visats inom projektets andra delar (Lager 2020) är det förmågan att arbeta relationsskapande som blir avgörande i det gemenskapande fritidshemmet där tillgången på utbildad personal i stabila arbetslag är högre. Den noggranna analysprocessen, med stöd i de analytiska begrep-

pen, har skapat ordning i det barnen uttrycker. Kucinskys (2003) begrepp har bidragit till att belysa innebörden i aktörskapet och visar att Sorbings och Kucinskys (2018) tes om att barndomssociologi och social relationell teori tillsammans kan vara fruktbara. Resultatet av denna studie visar sammantaget på en fördjupning av innebörden i aktörskapet som gjorts möjlig av de analytiska begreppen.

Sammanfattningsvis tillbringar många barn i åldrarna 6–9 år en stor del av sin fritid i fritidshem. Denna fritid är begränsat befordrad ur ett barnrättsperspektiv och hur barn uttrycker sig kring sin fritid, särskilt under den tid som inte är kopplad till arbete under skoltid eller som innehåller vuxenplanerad verksamhet. Med stöd av denna studies resultat, och tidigare studier som hänvisats till ovan, borde förutsättningarna för lärare i fritidshem belysas. Detta i linje med den aktuella utredning om stärkt kvalitet och jämlikhet i fritidshem som föreslår åtgärder vad gäller barngruppsstorlekar och ökad kunskap om fritidshem både bland ledning och personal (SOU 2020:34). Med de åtgärder som utredningen föreslår kan bättre förutsättningar skapas för barnen att möta lärare som har både kunskap och tid att lära känna barnen och deras familjer, som erbjuder barnen inflytande över sin fritidshems vardag och som inspirerar dem till nya upptäckter och erfarenheter. Uppdraget för lärare i fritidshemmet behöver stärkas i relation till uppdraget om barns meningsfulla fritid, att med utgångspunkt i barnens vardagsliv möta barn och utifrån det stötta dem.

Resultatet bygger på barns perspektiv genom deras berättelser om lärare. Barnens utsagor om lärare ger insikter om hur lärare kan skapa förutsättningar för barns aktörskap i fritidshem och sätter ljuset på vad som krävs för att lärare ska kunna åstadkomma detta. Kunskapen är viktig för aktiva lärare i fritidshem men också för lärarutbildningen. Med utgångspunkt från barns rättigheter bör barns röster höras tydligare när det kommer till fritidshemets lärare och

fritidshemmets förutsättningar. Som nämndes inledningsvis kan lärare i fritidshem spela en central roll i fråga om barns rätt och möjligheter till fritid, lek och vila. Vidare kan de även erbjuda barn ett sammanhang där de kan vara delaktiga och påverka sin fritidshemsvarda.

## Referenslista

- Ackesjö, H., Nordängler, U-K. och Lindqvist, P. (2016) "Att jag kallar mig för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga skrifter* (1), s. 86–109.
- Ackesjö, H., Nordängler, U-K. och Lindqvist, P. (2018) "Betwixt and Between": leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 63(6), s. 884–898. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>
- Andishmand, C. (2017) *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52698>
- Arenhill Beckman, M. och Tullgren, C. (2015) Barns förståelse av begreppet inflytande, *BARN* Vol. 33(2), s. 55–72. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3450>
- Berglund, E., Gustafsson, J., Lager, K. och Lundqvist, J. (2019) Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters kompetenslärande inom en ny lärarutbildning. *Forskning i pedagogers profession og uddannelse*, Vol. 3(1), s. 87–101.
- Bergnehr, D. (2019) Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, Vol. 5, s. 49–61. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v5.1373>
- Bohlin, A. (2018) Organizing for agency: Rethinking the conditions for children's participation in service provision. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13:sup1. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1564515>
- Daniels, D., H., Kalkman, D. L. och McCombs B. L. (2001) Young Children's Perspectives on Learning and Teacher Practices in Different Classroom Contexts: Implications for Motivation. *Early Education and Development*, Vol. 12(2), s. 253–273. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202\\_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_6)
- Dayan, Y. (2008) Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 16(2), s. 153–170. <https://doi.org/10.1080/13502930802141592>
- Einarsdottir, J. (2014) Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 22(5), s. 679–697. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969087>
- Elvstrand, H. och Närvänen, A-L. (2016) Children's own perspectives on participation in leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, Vol. 4(6), s. 496–503.
- Elvstrand, H. och Lago, L. (2018) You know that we are not able to go to McDonald's: processes of doing participation in Swedish leisure time centres. *Early Child Development and Care*, Vol. 189(13), s. 2156–2166. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443920>
- Elvstrand, H. och Lago, L. (2019) Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, Vol. 11 (1) s. 54–68. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Flising, B. (1997) *Fritidspedagogik: skolbarnsomsorgens verksamhet och kvalitet för barn, i Rösterna om den svenska barnomsorgen: en antologi*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Haglund, B. (2015) Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, Vol. 185(10) s. 1556–1568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>
- Haglund, B. (2018) "Men dom flesta har en liknande situation." Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *BARN*, Vol. 36(2), s. 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Hasenfeld, Y. (2010) *Human services as complex organizations*. London: Sage.
- Halldén, G. (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 8 (1–2), s.12–23.
- Hutchings, M., Carrington, B., Francis, B., Skelton, C., Read, B. och Hall, I. (2008) Nice and kind, smart and funny: what children like and want to emulate in their teachers. *Oxford Review of Education*, Vol. 34(2), s. 135–157. <https://doi.org/10.1080/03054980701663959>
- James, A. och James, A. (2004) *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. London: Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-21427-9>
- James, A., Jenks, C. och Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge; New York: Polity Press.
- Jefferey, B. och Troman, G. (2004) 'Time for Ethnography'. *British Educational Research Journal*, Vol. 30(4), s. 535–548.
- Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 8(1–2), s. 42–57.
- Jonsson, K. och Lillvist, A. (2019) Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, Vol. 10 (3), s. 243–257. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1571358>
- Klerfelt, A. och Haglund, B. (2015) Walk-and-Talk Conversations: A Way to Elicit Children's Perspectives and Prominent Discourses in School-Age Educare. *International Journal of Research in Extended Education*, Vol. 2(2), s. 119–134. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19550>
- Kragh Muller, G. och Isbell, R. (2011) Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 39, s. 17–27. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9>
- Kuczynski, L. (2003) Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations, i Kuczynski L. (red.) *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Thousand Oaks CA: Sage, s. 1–24.
- Kuczynski, L. och De Mol, J. (2015) Dialectical models of socialization, i Overton W.F. och Molenaar P. C. M. (red.) *Theory and method. Vol 1. Handbook of child psychology and developmental science*. 7. utg. Hoboken NJ: Wiley, s. 323–368.
- Lager, Karin (2020) Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 8(1), s. 22–35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Närvänen, A-L. och Elvstrand, H. (2015) What is Participation? Pedagogues' Interpretative Repertoires and Ideological Dilemmas Regarding Children's Participation in Swedish Leisure-time Centres. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 3(2), s. 61–78.
- Pramling Samuelsson, I. och Johansson, E. (2009) Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17(1), s. 77–94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Qvortrup, J., Cosaro, W.A. och Honig, M. (2005) *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan.

- SFS (2010) *Skollag*. (2010:800) Stockholm: Riksdagen.
- Simoncini, K., Leigh Cartmel, J. och Young, A. (2015) Children's Voices in Australian School Age Care: What do They Think About After-school Care? *IJREE -International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 3(1), s. 114–131. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19584>
- Skolinspektionen (2010) *Kvalitet i fritidshem*. (Rapport 2010:3) Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018) *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2007) *Kvalitet i fritidshem. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014) *Skolverkets allmänna råd med kommentarer -Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lgr 11 Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2020) PM – *Elever och personal i fritidshem läsåret 2019/20*. (Dnr 2020:326), Enheten för förskole- och grundskolestatistik.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. (2009) *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- Sorbing, E. och Kuczynski, L. (2018) Children's agency in the family, in school and in society: implications for health and well-being. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, Vol. 13(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1634414>
- SOU (2020) *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. (2020:34) Stockholm: Nordstedts juridik.
- Tornberg, R. och Elvstrand, H. (2012) Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, Vol. 53. s. 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Ulvik, O.S. och Gulbrandsen, L.M. (2015) Exploring children's everyday life: An examination of professional practices. *Nordic Psychology*, Vol. 67(3), s. 210–224. <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1062257>
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. VR1708. Stockholm: Vetenskapsrådet ISBN: 978-91-7307-352-3

## Författerpresentation

**Karin Lager** är universitetslektor inom barn och ungdomsvetenskap och har nyligen avslutat ett post.doc-projekt om barns fritid i fritidshem vid Högskolan väst. Lagers forskningsintresse är riktat mot kvalitets- och policyfrågor inom pedagogiska praktiker, specifikt fritidshemmet. Hon har länge varit verksam inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet i Sverige. E-post: [karin.lager@ped.gu.se](mailto:karin.lager@ped.gu.se)



# Barns deltakelse i skilsmissemekling

Trine Eikrem og Agnes Andenæs

## Sammendrag

Når foreldre med barn under 16 år skal skilles, er det obligatorisk med mekling. Foreldrene får også invitasjon til at barna skal være med. Dette begrunnes med at barn har behov for å uttrykke seg om sin livssituasjon og har en lovfestet rett til å uttale seg i saker som angår dem. For å utforske hvordan tilbudet om barns deltakelse blir tatt i bruk, ble foreldre og barn i 15 familier med denne erfaringen intervjuet om hendelsen. Det viste seg at meklingstimen var lite preget av rettighetsargumentasjonen fra innkallingen, og at få av barna ble involvert i spørsmål rundt samvær og bosted. Både barn og foreldre ga imidlertid uttrykk for at de satte pris på tiltaket. Barna la vekt på at det var godt å snakke med mekleren, og foreldrene følte at det understreket barnas plass i skilsmisseprosessen, i tillegg til at det fungerte som en sjekk på at det gikk greit med barna. Sentralt i disse vurderingene var tilliten de hadde til mekleren som en vennlig ekspert på å snakke med barn og foreldre, noe som blir diskutert som et tegn på barnemeklingens dreining i en mer terapeutisk retning. Resultatene illustrerer spenningen mellom «barns deltakelse» som et høyt verdsatt politisk mål og en uavklart faglig forståelse av hva meklingsdeltakelsen skal brukes til og hva som skal komme ut av den.

Nøkkelord: Samlivsbrudd, mekling, barns deltakelse, terapi, kultur

## Children's participation in divorce mediation

### Abstract

In Norway, parents with children younger than 16 years old applying for divorce must attend mandatory mediation. Before the mediation, parents receive an invitation to bring their children to the mediation, justified by children's needs to express themselves about their life situation and their rights to be heard. We interviewed parents and children in 15 families who had experienced child-inclusive mediation. The focus in the mediation was rarely on children's rights, but nevertheless both children and their parents seemed to appreciate the arrangement. According to the children it was good to talk with the mediator, and for the parents, the contact between the mediator and their children served as a kind of checkpoint that the children were OK. In addition, the parents described the participation as a symbol of the children's involvement in the ongoing divorce process. The trust in the mediator as a friendly expert in talking with children was central in these evaluations, both from the parents and the children, which we see as an indication of the child-inclusive mediation turning into a more therapy-like activity. The results illustrate the tension between "child participation" as a highly valued political goal and an unclear understanding of what is the intended outcome of the participation.

Keywords: divorce, child-inclusive mediation, children's participation, therapy, culture

## Den norske meklingsordningen

I Norge har det siden 1993 vært obligatorisk meklingsordning ved samlivsbrudd for alle gifte foreldre med barn under 16 år<sup>1</sup>. Formålet med meklingsordningen er å komme fram til en skriftlig avtale om foreldres ansvar, samvær og hvor barnet eller barna skal bo fast, og å hjelpe foreldre med å holde «barnets beste» i fokus (Barneloven §43, §48 og §52). Meklingen gjennomføres i hovedsak av familievernene, et statlig, gratis lavterskeltilbud som tilbyr terapi, veiledning og meklingsordning til familier med barn<sup>2</sup>.

I 2007 ble den obligatoriske meklingsordningen redusert fra tre timer til en time, med mulighet for ytterligere seks frivillige timer. Endringen ble innført for å kunne bruke mer tid på de kompliserte meklingsordningene (Ådnanes, *et al.*, 2011). Neste skritt i denne retningen kom i 2018. Når foreldre nå bestiller meklingsordning, blir de bedt om å besvare syv spørsmål om skilsmisseprosessen. Svarene brukes til å kategorisere dem etter konfliktnivå (A: ingen eller små konflikter, B: moderate konflikter og C: større konflikter). Hensikten er at mekler skal være forberedt på foreldrenes konfliktnivå.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet har uttrykt et sterkt ønske om at flere barn skal delta i meklingsordningen (Bufdir, 2016). Begrunnelsen viser til FNs konvensjon om barnets rettigheter og Lov om barn og foreldre (barnelova) § 31, som understreker barnets rett til å få informasjon og til å si sin mening. FNs barnekomite (UN 2009) fremhever separasjon og skilsmisse som et av de områdene der det er særlig viktig at barn blir hørt. I Norge har familievernene ansvar for å sikre at denne rettigheten blir ivaretatt. At mekleren skal «høre barn», innebærer at vedkommende skal legge til rette for en samtale med barnet. Forutsetningene er at barnet er informert om uttaleretten og selv ønsker å delta, at foreldrene er enige om at barnet skal delta, og at tjenesten er i stand til å gi et forsvarlig og tilpasset tilbud (Bufdir, 2016). Barnedeltakelsen i meklingsordning har økt fra 4 % i 2011 (Ådnanes, *et al.*, 2011) til 18 % i 2019<sup>3</sup>, men det er fremdeles et stykke fram til Bufdirs

målkrav for 2021 på 30 %. Barnas rett til deltakelse er uavhengig av foreldrenes konfliktnivå.

## Barns deltakelse i meklingsordning

En vanlig distinksjon i internasjonal forskning om barn og meklingsordning, går mellom *barnefokusert* meklingsordning, der mekler snakker med foreldrene om barnet og «barnets beste», og *barneinkluderende* meklingsordning, der mekler snakker direkte med barnet (McIntosh, *et al.*, 2000; 2008, Ballard, *et al.*, 2013; Rudd, *et al.*, 2015).

Denne artikkelen handler om de barneinkluderende meklingsordningene, der barnet får et eget tilbud. I Norge blir disse tilbudene organisert på flere måter, og det er opp til meklernes faglige skjønn å velge det de mener egner seg. Flere meklere benytter seg av «Høring av barn» (Ribe-Andersen, Stray og Sandvoll, 2007) eller «Barn i meklingsordning» (heretter BIM) (Strandbu og Thørnblad, 2015). Det er omtrent de samme elementene som går igjen, men den mest åpenbare forskjellen mellom disse to er at i BIM-modellen er barna med allerede i første meklingsordningstime, mens i «Høring av barn»-modellen møter foreldrene først alene, og så blir barna med til timen etter.

Av de modellene som er i bruk, er det fortrinnsvis BIM-modellen som har vært utforsket (Strandbu og Thørnblad, 2015; Thørnblad og Strandbu, 2017; Strandbu, Thørnblad og Strandbu, 2018; Strandbu, Thørnblad og Salamonsen, 2020). Et av de overordnede spørsmålene for forskerne har vært å finne ut «hvordan barn utøver eller fyller sitt aktørskap og hvilke posisjoner de inntar i meklingsordningsteksten» (Strandbu og Thørnblad, 2015, s. 279). Det empiriske materialet er basert på 250 meklingsordninger, der 413 barn har besvart fem spørsmål om hva de syntes om å delta i meklingsordningen, ved å krysse av på en skala fra trist ansikt til smilende ansikt. I tillegg fikk de et åpent spørsmål, der de kunne skrive hva de syntes om mekleren og det å delta i meklingsordning. Forskerne oppsummerte den kvantitative delen av prosjektet med at barna likte å delta. Svarene på det åpne spørsmålet ga mange eksempler på at barna også



brakte deltakelsen til å få sagt fra om ting som var viktige for dem, for eksempel om foreldrenes konflikter og vansker, og at de ønsket å delta i meklingen. Også studier fra andre land oppsummerer med at barn ønsker å være informert om foreldrenes skilsmisseprosess, og at deres behov og ønsker skal høres (Neale, 2002; Smart, 2002; Thomas, 2007; Birnbaum og Saini, 2012).

Felles for disse undersøkelsene er at de er rettet mot barnas *vurderinger*. Det er lite forskning på hvordan deltakelsen skjer, og på hva foreldre og barn forteller om det de har vært med på. Denne tendensen til å begrense seg til barns vurderinger er påpekt i en omtale av en serie bøker innenfor barndomsforskning i tidsskriftet *Childhood* (Haavind, 2005). Anmelderen påpeker at forfatterne legger vekt på spørsmål om barns preferanser og hvordan de opplever å bli begrenset, særlig av de voksne. Hun etterspør kunnskap om hva barna *gjør*, og om hvilken betydning det de gjør har for relasjonene mellom barn og voksne.

## Teoretiske perspektiver

De siste 20 årenes forskning om barns deltakelse i mekling har vært preget av diskusjoner mellom to tilnærminger. I den ene tilnærmingen er man opptatt av at barna skal skjermes mot å bli trukket inn i foreldrenes konflikt (Smart, 2002; Emery, 2003; Warshak, 2003; Mannion, 2007), og den preges av bekymring for at barn kan komme i en emosjonell skvis mellom foreldrene om de deltar i meklingen. Den andre er mer preget av barneforskningens forståelse av barnet som aktør, og tar utgangspunkt i barns juridiske rett til deltakelse og hvordan denne retten kan styrkes (McIntosh, *et al.*, 2008; Cashmore, 2010; Strandbu og Thørnblad, 2015).

Det er imidlertid ikke åpenbart hva som ligger i begrepet «barns deltakelse». Innenfor den rettighetsorienterte deltakelseslitteraturen skiller for eksempel Hart (1992) og Shier (2001) mellom forskjellige nivåer av deltakelse, vurdert ut fra hvor mye ansvar som legges på

barnet for beslutningene som tas. Hill *et al.*, (2004) skiller mellom deltakelse som konsultasjon som handler om å få synspunkter fra barnet, og deltakelse som en direkte involvering av barn i beslutningsprosesser. Begrepene opplysning (enlightenment) på den ene siden, og myndiggjøring (empowering) på den andre siden (Neale, 2002; Smart, 2002; Warshak, 2003; Mannion, 2007; Cashmore, 2010) ligger tett på dette skillet. Overført til meklingsfeltet tilsvarer dette distinksjonen mellom at barn har en rett til å bli hørt, men det er foreldrene som tar avgjørelsene.

Ulvik (2015) bygger videre på denne litteraturen i sitt arbeid med barns deltakelse i samtaler med profesjonelle. Hun presenterer tre forskjellige perspektiver man kan anlegge på barns deltakelse i en samtalesammenheng, og skiller mellom 1) samtaler som et middel til deltakelse, 2) deltakelse som et tema i samtalen og 3) samtalen som en bestemt form for deltakelse. Samtalen forstått som et *middel* til deltakelse innebærer at oppmerksomheten rettes mot hvor mye informasjon beslutningstakeren får fra barnet. Deltakelse kan også forstås som et *tema* i seg selv, som når den voksne i samtalen retter sin oppmerksomhet mot hvordan barn deltar i sitt liv. Å se på samtalen som *deltakelse*, innebærer å se på barnet som en aktiv, sosial aktør med intensjoner, og å betrakte samtaler som situasjoner der både voksne og barn bidrar ved å forhandle om posisjoner og samkonstruere mening.

Denne siste deltakelsesforståelsen, altså å se på samtalen som en form for deltakelse, er preget av sosiokulturelle og kulturpsykologiske forståelser av utvikling (for eksempel Bruner, 1990; Cole, 1996; Wertsch, 1998; Valsiner, 2007; Rogoff, 2008). Deres premiss er at vi utvikler oss ved å delta i hverdagslivets interaksjoner med andre, innenfor rammer som er kulturelt og sosialt organisert. Gjennom livsløpet tilbys mennesker ulike typer deltakelse, som da utgjør deres utviklingsbetingelser. Deltakelse i en samtale med mekler kan ut fra dette betraktes som et element i barnets utviklingsbetingelser.

De aller fleste forskningsprosjekter som har invitert barn til å si noe om hvordan det har vært å delta i mekling, har begrenset seg til å snakke med barnet i familien. Vi ønsket å utvide tilnærmingen ved å inkludere beskrivelser av meklingstimen fra både barn og foreldre, og også trekke inn hva som skjer før og etter at barn deltar i meklingen. For å få til dette måtte vi involvere både barn og foreldre og sørge for at samtalen ikke ble begrenset til å be om *vurderinger* av barnedeltakelsen.

Ved å gå konkret inn i familienes egne beskrivelser av hva de har vært med på når de har deltatt i mekling, kan det teoretiske og juridiske begrepet «rett til deltakelse» bli satt inn i en individuell og kulturell kontekst. Barn og foreldre er, i likhet med andre mennesker, alltid lokalisert i en sosial kontekst, og denne sosiokulturelle konteksten utgjør rammene for personlig meningsdannelse (Magnusson og Maracek, 2015). Overført til meklingsordningen betyr det at både barn og foreldre møter tilbudet om barnedeltakelse i mekling innenfor rammer som blant annet rommer det som er samtidas forståelse av barn og familieliv. En synliggjøring av den sosiokulturelle konteksten, ikke minst forstått som ramme for meningsdannelse, kan styrke kunnskapsgrunnlaget for diskusjonen om barns deltakelse i mekling, og spenner videre enn spørsmålene om barn skal delta eller ikke, og om de liker det eller ikke.

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for denne artikkelen: *Hvordan blir barns deltakelse i skilsmissemekling beskrevet og fortolket av barn som deltar i mekling og deres foreldre, og hvilken betydning tillegges partene denne deltakelsen?*

## Metodiske framgangsmåter

Artikkelen er basert på utforskning av erfaringene til foreldre og barn i 15 familier, der barna deltok i mekling. Familiene var klassifisert som A- eller B- meklinger, det vil si fra lavt til moderat konfliktnivå, der omtrent tre av fire par befinner seg<sup>4</sup>. Mens det i den internasjonale forskningslitteraturen først og fremst er fokus

på samlivsbrudd der det er høy konflikt, ønsket vi å gå nærmere inn der de fleste familiene befinner seg, nemlig der konfliktnivået er lavt til middels. Det empiriske materialet omfatter intervjuer med barna og deres foreldre om meklingstimen de deltok i, og dessuten observasjoner eller lydopptak fra denne timen.

## Rekruttering og etikk

Den norske meklingsordningen gir oss mulighet til å utforske hvordan barn beskriver samlivsbrudd og deltakelse i mekling akkurat når disse samlivsbruddene skjer. Foreldre med barn i alderen 6–12 år ble invitert til å delta, og de ble rekruttert gjennom familievernkontoret som sto for meklingen for foreldrene. Familiene ble rekruttert ved seks forskjellige familievernkontor i perioden februar 2018 til april 2019. Foreldre som hadde sagt ja til at barna skulle få en egen time med mekler, ble av mekler spurt om de ville delta i forskningsprosjektet. Foreldrene ble invitert til separate intervjuer av barn og foreldre i etterkant av meklingen. De ble også spurt om å gi tillatelse til opptak eller observasjon av meklingstimen der barnet deltok. Familiene ble informert om at intervjuer hadde lang erfaring med å snakke med barn og foreldre som opplever samlivsbrudd, og erfaring med å fange opp og håndtere barns følelsesmessige tilstand. Foreldrene fikk med seg to informasjonsbrev hjem; ett til seg selv, og ett til barna. Sistnevnte for å understreke barnas aktørstatus og gi dem muligheten til selv å samtykke til å delta.

Da foreldrene og barna kom tilbake til neste time på familievernkontoret, møtte de en forsker (førsteforfatter) som på nytt forklarte hva prosjektet besto i. Både foreldre og barn ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Alle familiene som i utgangspunktet hadde sagt seg interessert i å delta, ønsket fortsatt å være med etter denne orienteringssamtalen.

Rekrutteringsarbeidet fortsatte til utvalget representerte en omfattende variasjon i måter å mekle på, og i hvordan barnesamtalene ble

organisert. Utvalget representerte også en variasjon i familier med hensyn til barnas alder og kjønn og familiens sosiokulturelle bakgrunn. Både by og land var representert.

Familiene fikk selv velge hvor intervjuene skulle gjennomføres. Alle intervjuene, utenom ett, ble gjennomført i barnas hjem, og barna snakket alene med forskeren. Barna hadde allerede møtt henne på familievernkontoret, siden hun var til stede under barnemeklingen, enten inne i rommet eller i lokalene utenfor. Dermed kunne forskeren stille utforskende spørsmål om noe som begge parter hadde vært med på, og framsto i noe mindre grad som «enda en voksen som spurte om ting rundt skilsmissemisjonen».

Familier som er midt i en skilsmisseprosess, er i en sårbar posisjon. Det gjelder også barna. For forskere som gjerne vil forstå mer av det familiene opplever, er ikke løsningen nødvendigvis å holde barna utenfor forskningen, men man skal ha reflekterte begrunnelser for hvorfor de blir invitert (Backe-Hansen og Frønes, 2012), og ta hensyn til deres sårbarhet og avhengighet av voksne. Som et ledd i denne ivaretagelsen, fikk barna tilbud om å komme tilbake til meklerin ved familievernkontoret dersom de hadde behov for oppfølging. I tillegg hadde foreldrene en ny avtale med meklerin i etterkant av barnesamtalen. Ett barn grep sjansen til ny samtale med mekler, og ifølge foreldrene hadde hun hatt gode opplevelser med å snakke med fagpersoner om det hun opplevde.

Ivaretagelse av barn som deltakere i forskning, handler også om å legge til rette for at de skal oppleve at det er meningsfullt å delta. Det er en rekke undersøkelser som konkluderer med at barn som har vært med på ikke bare forskning, men også terapeutiske tiltak der deres erfaringer, opplevelser og synspunkter etterspørres, var positive til å bli møtt på denne måten (Solberg, 2014; Jensen, 2012; Øverlien, 2013). Det å bli tatt på alvor, å bli trodd og å oppleve at det har en hensikt å fortelle, kan gjøre det meningsfullt å fortelle

selv om det handler om vanskelige temaer. I ettertid så vi at det også gjaldt vårt forskningsprosjekt. Alle barna som deltok, ga positive tilbakemeldinger på å ha vært med på intervjuet, og ønsket også å bli intervjuet igjen på et senere tidspunkt.

Prosjektet er godkjent av REK nord (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk), som en del av Folkehelseinstituttets prosjekt «Familier i Norge: Foreldreskap, samliv og konflikt» (FamilieForSK)<sup>5</sup>.

### Deltakerne

Familiene i utvalget var blitt klassifisert med et konfliktnivå definert som A- eller B-mekling. Denne klassifiseringen er ingen garanti for konfliktfrie meklinger, men indikerer at foreldrene i stor grad var enige om hvordan de skulle fortsette samarbeidet om foreldreskapet, herunder bosted og samvær etter bruddet. Alle familiene, med ett unntak, praktiserte allerede, eller hadde bestemt seg for, en 50/50 bostedsordning. Ifølge foreldrene hadde de ikke involvert barna i denne beslutningen.

De 15 barna i studien var aldersmessig ganske jevnt fordelt i spennet mellom 6 og 11 år på intervjutidspunktet. Noen av barna hadde helt nylig (to dager før meklingen) fått vite at foreldrene skulle gå fra hverandre, mens andre allerede hadde et års erfaring med foreldre som ikke bodde sammen. Halvparten av foreldreparene levde fremdeles i samme bolig da meklingen ble gjennomført. Utvalget rommet en betydelig variasjon også på andre måter. Det var både foreldre med innvandrerbakgrunn og norsk bakgrunn, ulikekjønnete og likekjønnete foreldrepår, og noen av familiene var i kontakt med barnevernet. Det var hovedsakelig snakk om middelklassefamilier, hvor foreldrene hadde yrker som for eksempel lærer, sykepleier og konsulent<sup>6</sup>.

Vi kan anta at dette er foreldre som i utgangspunktet er opptatt av å gi barna en egen plass i skilsmisseprosessen, siden de hører til de rundt 17 prosentene<sup>7</sup> som i rekrutteringsperi-

oden svarte positivt på myndighetenes invitasjon om *å ta med barnet* til mekling. Det er også mulig at mekler, som er den som inviterte familiene, har invitert ut fra en forståelse av hvilke familier som kan passe i dette prosjektet.

### Intervjuer med barna og deres foreldre

25 foreldre ble intervjuet. I tre av familiene ble ikke fedrene intervjuet, enten fordi de takket nei til å delta, eller fordi det ble praktisk vanskelig å få gjennomført intervjuet. I en av familiene var det bare barnet som ble intervjuet.

Barna ble intervjuet en til to uker etter gjennomført barnemekling. Møtet startet gjerne med at barna viste fram rommene sine til intervjueren (førsteforfatter), og noen hadde også mulighet til å vise fram de nye hjemmene til foreldrene. Dette ga en konkret ramme for det vi skulle snakke om. Vi ønsket å ta utgangspunkt i konkrete beskrivelser av meklingsdeltakelsen, og hentet inspirasjon fra prinsipper ved livsformsintervjuet (Andenæs, 1991; Haavind, 1987; 2019), som tar for seg konkrete hendelsesforløp og lar dette være samtalens struktur. Ofte er utgangspunktet en spesifikk dag, gjerne gårdsdagen, men det kan også være et mer avgrenset forløp. Dette gir intervjueren mulighet til å spørre om det som skjedde, og også oppmuntre til refleksjoner og vurderinger. Det som informanten forteller, blir da forankret i de konkrete hendelsene framfor å framstå som dekontekstualiserte ytringer. Denne framgangsmåten gjorde at det barna fortalte om meklingen, inneholdt beskrivelser av hva de hadde vært med på, i stedet for bare evalueringer (om de likte det eller ikke).<sup>8</sup> Intervjuene varte mellom 40 og 90 minutter.

Foreldrene ble intervjuet i etterkant av barneintervjuene og hver for seg. Samtalen med foreldrene tok for seg hvordan barnets meklingsdeltakelse kom i stand, hvordan de oppfattet at meklingstimen der barnet deltok, forløp, og hvordan barn og foreldre så på den i ettertid. På den måten ble barnets meklingsdeltakelse satt inn i familiens liv, ved at også det familien gjorde i forkant og i etterkant av

meklingen, ble trukket inn i samtalen. Alle intervjuene ble tatt opp (som lydfiler) og senere transkribert.

### Analytiske steg

For å utforske familienes opplevelse og forståelse av barnas deltakelse i mekling, ble transkripsjonene gjennomgått systematisk i flere omganger. Først for å bli kjent med materialet, så mer målrettet, med analyse spørsmål som ble utviklet i den første fasen (jf. Haavind, 2000). Analyse spørsmålene ble formulert ut fra forskningsspørsmålet og prosjektets teoretiske rammeverk, men også hva vi etter hvert så at materialet kunne fortelle oss noe interessant om. Den systematiske analysen ble til slutt gjennomført med disse hovedspørsmålene:

- Hvordan blir barns deltakelse i mekling presentert i Bufetats invitasjon til foreldrene, hvordan formidler foreldrene invitasjonen videre til barna og hvordan preges formidlingen av foreldrenes egne antakelser om hva som er formålet med barnas deltakelse?
- Hvilken betydning tillegges meklerin i det som foregår i meklingstimen der barnet deltar, og hvordan står barn og foreldres forståelse av dette i forhold til hverandre?
- Hva ved meklingen er det som trekkes fram som vesentlig av henholdsvis barn og foreldre, og hvordan framstår dette sammenliknet med meklingsinvitasjonen fra det offentlige?

I tillegg til analyser av foreldre- og barneintervjuer, er også lydopptak og observasjonsnotater fra meklingen en del av det empiriske materialet. Intervjuene ble først analysert «vertikalt». Da tok vi for oss vi ett intervju om gangen før vi så på all empirien rundt hvert enkelt barn, og utformet et notat om hver person og hver familie. Den «horisontale» analysen som fulgte, gikk på tvers av alle familiene, for å få oversikt over fellestrekk og variasjon i utvalget.

Presentasjonen av analyseresultatene følger tidsaksen, altså før, under og etter at barnet

har deltatt i mekling. Sitatene som presenteres, er noe redigert, men meningsinnholdet er bevart. Navn er fiktive, fyllord er fjernet og spesielle vendinger er endret av hensyn til deltakernes anonymitet. Av samme grunn er det flere steder vi ikke navngir barn og foreldre, men bare sier «en mor», «et barn», bruker det kjønnsnøytrale personlige pronomenet hen, har endret barnets kjønn et par steder osv.

### Invitasjon fra myndighetene: Mange gode formål

I likhet med andre foreldre som bestiller mekling og har barn under 16 år, fikk foreldrene i utvalget tilsendt et brev fra Bufetat, der de ble oppfordret til å la barnet delta i mekling. I brevet heter det blant annet:

*Familievernet anbefaler at barn er med i mekling. Barn har behov for å uttrykke seg om sin livssituasjon, og har en lovfestet rett til å uttale seg i saker som angår dem. Derfor anbefaler vi at barn i skolepliktig alder får anledning til å delta i mekling. Yngre barn som er modne nok er også velkomne. Det er en forutsetning at barnet selv vil, og at foreldrene er enige om det. Det er foreldrenes ansvar å komme fram til en enighet om samarbeid og foreldreavtale. En mekler som har møtt barna vil ha bedre forutsetninger for å hjelpe dere med å finne gode løsninger. Les mer på: [www.bufdir.no/familie/mekling/barns\\_behov\\_og\\_rettigheter/](http://www.bufdir.no/familie/mekling/barns_behov_og_rettigheter/)*

Når brevet trekker fram at barnet har en lovfestet rett til å uttale seg i saker som angår dem, er det rettighetssiden ved deltakelse som framheves. Men det som nevnes aller først, er et psykologisk behov, nemlig behovet for å uttrykke seg om sin livssituasjon. Videre understrekes det i teksten at det er foreldrenes ansvar å komme fram til en avtale om samarbeid, det vil si en foreldresamarbeidsavtale. Dette vil de få hjelp med av familievernet, og budskapet er at en mekler som har møtt barna, vil kunne stille sterkere som hjelper.

Det var ingen foreldre i utvalget som tok initiativ til at barna skulle delta ut fra denne skriftlige oppfordringen alene. Men meklere har in-

struks om å informere foreldre om barns rett til deltakelse, og da meklerne tok det opp med foreldrene og anbefalte det, stilte foreldrene seg positive til at barna skulle delta.

### Forberedelser til meklingen: Lite informasjon, og i siste liten

Informasjonen til barna går gjennom foreldrene. Det betyr at om foreldre ikke har fått med seg informasjonen som blir gitt i forkant av meklingen og ikke er innforstått med hva mekling er, får heller ikke barna informasjon. En far beskriver hvor forvirrende det kan være når man møter flere instanser i samme periode: «*Men jeg blander – jeg blander sammen – ja, barnevernsvakta, det er de som er på Familiens hus, ikke sant?»* For denne faren var det vanskelig å ha oversikt over forskjellen mellom familievern og barnevern. Barnet i familien bekrefter at det hadde vært nokså uklart da faren skulle fortelle dem om at de skulle være med:

*Intervjuer: Ja. Sa han (far) noe om hva dere – hva dere liksom skulle snakke OM, eller?*

*Lara: Hm – Nei, sa bare noe barne- ... Fordi han husket det ikke helt –*

I brevet fra familievernet blir foreldrene oppfordret til å gå inn på etatens hjemmeside og innhente informasjon om mekling i forkant av meklingen. Det var ingen som fortalte at de hadde gjort det, men flere fortalte at de ikke hadde gått til dette skrittet. Det virket heller ikke som om foreldrene hadde noen tydelige forventninger til hva de skulle være med på, noe intervjuutdraget under viser.

*Intervjuer: Savnet du noe under meklinga?*

*Mor: Nei, altså, det er jo – dette her er jo noe som – jeg hadde vel egentlig ingen forventninger, fordi at det liksom ikke er noe jeg har erfaring med – eller har vært borti før ... Hm ... Så ... Eh nei, jeg har vel egentlig ... jeg har ikke noen sånn spesielle –*

*Intervjuer: For du var ikke inne og googla eller sjekka*  
--

*Mor: Nei, vi hadde vel egentlig bare tillit til at dette her ble gjennomført på en ... holdt på å si, forsvarlig måte.*

Denne moren gir uttrykk for at dette er nytt og ukjent terreng for henne, og at hun stoler på at mekleren som skal møte barna, har kontroll på det som skal skje.

Det er gjennomgående at barna får informasjonen om å delta *kort tid* før møtet. Foreldrene begrunner dette med at de er redde for at barna ikke vil, og at barna skal tenke på det og grue seg for lenge. En mor forklarer: «*Ja, vi sa det ikke før dagen før, for jeg tenkte at det kanskje blir litt sånn ... Ja, at de ikke ville da*». Dessuten lager de beskrivelsen av møtet så kort som mulig, og slik at den skal virke ufarlig.

*Mor: Så jeg bare sa dagen før at i morgen skal vi ned på et sånt kontor – familievernkontor – mamma og pappa har vært og snakka med noen som jobber med familier som skal skille seg, og at de må snakke med dere også, for de skal høre hva DERE tenker og sånn.*

Barnelovens bestemmelse om at barn skal kunne uttale seg om saker som berører dem, kan for noen barn kreve en forberedelse for at de skal kunne få brukt denne rettigheten på en måte som er nyttig for dem. En risiko ved at barna får informasjonen i siste liten, er at det blir knapt med tid til å forberede seg.

Men alle barna kan likevel fortelle *litt* om informasjon de har fått fra foreldrene sine. Foreldresitatet over rommer også barnets rett til å uttale seg, når de viser til at ikke bare foreldrene, men også barnet skal komme til orde for at de på familiekontoret «skal høre hva DERE tenker og sånn». Hans (10) formulerer det som at møtet er et sted der «barn også har lov til å si noe om det», når han skal forklare hva han fikk vite på forhånd.

Når barna skal beskrive forhåndsinformasjonen, er det flere av dem som forteller at de fikk vite at de skulle møte en person som skulle

stille dem spørsmål. Bufetats formulering om at barna skal få *uttale seg*, er blitt transformert til at barna skal *svare på spørsmål*. Bård (8) forklarer: «De sa at jeg – at ... jeg skulle snakke med noen som skulle spørre meg om hvordan jeg har det». Budskapet her er at spørsmålene skal handle om hvordan barnet har det, og hovedtendensen er at foreldrenes forklaringer har fått en nærmest terapeutisk innramming. Foreldrene forteller at barna skal til et sted hvor foreldrene selv har fått hjelp, for å snakke om hva de tenker om det at foreldrene skal skilles. Mekler blir presentert som en voksen person som foreldrene allerede har møtt og «godkjent». Ifølge Diana (11) sa ikke foreldrene hennes noe spesielt. Og legger til at «de sa det var ingenting å grue seg til, fordi at de er veldig snille». Dette illustrerer det som flertallet fortalte, som handler om å ufarliggjøre møtet med mekler for barna, og legge vekt på den følelsesmessige ivaretagelsen. Det er den *emosjonelle støtten* som framheves.

I forkant av barnesamtalen framsnakker foreldrene mekler som en «snill ekspert» og en fortlølig samtalepartner. De beskriver en nøytral person som barna kan snakke med om ting det er vanskelig å dele med foreldrene. De fleste barna har allerede snakket med lærer om at foreldrene skal skilles, og flere har også snakket med helsesøster. Møtet på familievernkantoret løftes fram som at her skal de møte noen som virkelig kan dette med barn og skilsmisser, en ide som barna ser ut til å bli med på.

*Aida (10 år): ...og så var det også fint å vite at de har pratet med andre før i samme situasjon, og skal prate med andre og sånt, at det ikke bare var meg.*

Alle barna sa også at de kunne snakke med sine foreldre om det som var viktig for dem. Men de har, i likhet med foreldrene, plassert mekler som en som er ekstra god til å snakke med barn om skilsmisse.

## Selve meklingsamtalen: Få informasjon, si sin mening?

Ifølge Lov om barn og foreldre § 31 skal foreldre gi barn informasjon og høre hva barn har å si før de tar en avgjørelse om personlige forhold for barnet. Foreldreansvar, bosted og samvær trekkes i loven fram som eksempler på områder der det skal legges vekt på hva barnet mener. Ser vi først på informasjonsdelen, var det noen av barna som sa til mekler at de manglet informasjon om hva som var den *egentlige* årsaken til at foreldrene skulle gå fra hverandre. Der det hadde vært lite konflikt i forkant, syntes barna det var vanskelig å forstå foreldrenes valg. Sitatet fra denne meklingsstimen, der barna og foreldrene er sammen, viser noe som flere barn i dette utvalget tok opp:

*Gunnar (ti år): Jeg skjønner ikke hvorfor de gjorde det ...*

*Mekler: Det er ikke lett. Hva har de sagt om det?*

*Gunnar: Mmm... Ikke så mye*

*Mekler: Har du lagt merke til at de har vært stillere når de har vært sammen, eller klemt og kysset?*

*Gunnar: Nei, jeg vet ikke alt. De sier ikke alt.*

*Mekler: Så du tror det er noe de ikke har sagt?*

*Gunnar: Ja, det er jeg helt sikker på. At det er noe mamma ikke har sagt.*

Foreldre kan ha mange grunner til å la være å involvere barna i bakgrunnen for bruddet, og dermed kan det bli et spenningsforhold mellom barnas behov for å forstå og foreldrenes ønske om å beskytte barna mot forklaringer som de mener at kan gjøre bruddprosessen enda mer belastende.

Det er ikke bare barna som har behov for informasjon, det kan gjelde foreldrene også. For de foreldrene i utvalget som hadde bakgrunn fra et annet kontinent, var barnas deltakelse i meklingsamtalen en del av noe de prøvde å få til, nemlig å skille seg riktig på «den norske måten». Foreldrene ønsket mer informasjon om hva som var vanlig å gjøre i Norge, og det å ha med barna ble et element i «den norske måten».

Hva så med retten til å si sin mening?

Intervjuene med barn og foreldre inneholder ingen beskrivelser av at barna har vært involvert i foreldrenes avtaler om hvor barna skal bo etter bruddet. Samvær, bosted og foreldreansvar var tema i bare to av barnesamtalene. Dette funnet er på linje med tidligere forskning som også tyder på at barna i liten grad blir involvert i diskusjonen rundt samværsordninger når foreldre er enige (Skjørten og Barlindhaug, 2007; Birnbaum, 2009; 2012). I den ene barnesamtalen sjekket mekler med barnet om det visste hvordan bostedsordningen ville bli framover. I den andre familien var barnet uenig i bostedsordningen foreldrene hadde bestemt. Barnet bodde mest hos mor og var tydelig på at det ønsket å bo halvparten av tida hos hver av foreldrene. Foreldrene visste allerede hva barnet mente, og det var de som hadde oppfordret barnet til å si dette til mekler. Barnet grep sjansen og sa fra, uten at det hadde ført til noen endring da barnet ble intervjuet et par uker senere. Men barnet hadde ikke mistet troen på at ønsket ville bli tatt hensyn til, og mente at avtalen *ville* bli endret til det hen ønsket seg en gang i framtida.

En av mødrene reflekterer rundt dette at noen barn kan ha forventninger om reell innflytelse på hvordan familielivet skal organiseres etter at foreldrene har flyttet fra hverandre. Hun ser på dette som et mulig problem ved å la barn delta i meklingsamtalen:

*– Men hvis jeg skulle liksom – liksom presse fram en ulempe ved det, så må det vel kanskje være at det krever en veldig tydelig forventningsavklaring om at han faktisk – at det ikke betyr at han kan bestemme, f.eks. da... At ikke han skal ha et møte for å si at SÅNN vil jeg ha det, og ha en forventning om at sånn blir det. For det er jo noe som er litt sånn ... at man må ha tunga rett i munnen og prøve å være inkluderende, og samtidig sette et skille mellom hva det er som er et voksenanliggende.*

At det er foreldrenes ansvar å komme fram til en foreldresamarbeidsavtale, ikke barnas, blir påpekt allerede i brevet fra Bufetat.

Refleksjonen ovenfor er en påminnelse om at det kan være viktig at også mekler tar opp dette, både med barn og foreldre, i form av en forventningsavklaring om hva som kan komme ut av en barnesamtale.

I en familie hadde foreldrene fortalt barna at mekler var med på å bestemme. Disse barna hadde opplevd mye høylytt krangling mellom foreldrene i forkant av bruddet, og brukte meklingsmøtet til å be mekler om å formidle til foreldrene at barna merket at foreldrene kranglet mindre etter å ha vært til mekling. Barna bekreftet i et senere intervju at de opplevde at tilbakemeldingen via mekler bidro til at foreldrene skjerpet seg ytterligere.

Ifølge Barneloven har barn også en rett til å ikke si eller mene noe. I denne undersøkelsen var det ett barn som benyttet seg av denne retten. Karoline (9) fortalte at hun før meklingen hadde sagt fra til foreldrene at hun ikke ville flytte fra familiens felles hjem, men at dette likevel hadde skjedd. Hun beskrev det å delta i mekling på denne måten:

*Jeg husker masse ting som jeg IKKE ville svare på. Det er egentlig ikke SÅ plagsomt da, at de liksom ... ikke bor sammen. Men det er plagsomt at vi måtte flytte.*

Det å la være å svare på meklers spørsmål, ble en tydelig markering for henne. Hennes ønske hadde ikke blitt hørt, og dermed hadde hun ikke mer å melde i meklingen.

### Refleksjoner i ettertid:

#### Litt rettigheter, og mye følelser

Foreldrene vi har intervjuet, fortalte at de i liten grad hadde involvert barna i beslutninger om det praktiske rundt bruddet. Men de var opptatt av at barnesamtalen var en hjelp til å gi barna er mer sentral plass i skilsmisseprosessen. Noen foreldre som fremdeles bodde sammen, pekte på at barnas deltakelse i meklingen ble en hendelse som gjorde bruddet mer virkelig for barna, det var som en markering av overgangen fra *en* måte å være familie på til en *annen*. At barna møtte den samme mekleren

som foreldrene, understreker at dette er noe de er sammen om, slik en far beskriver her:

*... fordi det er flere ting da, men en av de tingene jeg synes er positivt med det, er jo at ... i og med at hun vet at moren og jeg snakker med den samme personen, og at hun føler – at det liksom gir en sånn fellesskapsfølelse fortsatt ... som jeg synes at ... det er liksom familien som håndterer det da.*

Flere foreldre beskriver barnedeltakelse i mekling som en symbolsk handling, som et signal om at foreldrene, og samfunnet, har forståelse for at skilsmissen ikke bare er en sak mellom de voksne, men også har betydning for barnas liv.

*Og det ble liksom anerkjent at det var DERES familie også, liksom. Og DERES liv også som ble forandret. Så det tror jeg var kjempefint for dem. Jeg er veldig, veldig glad for det.*

Det var bra for dem at de ble sett og ble tatt på alvor, noe en av mødrene forklarer på denne måten:

*Det setter jo på en måte fokuset på noe annet enn oss to, at hun er med. Det tydeliggjør hva som er viktig i et brudd. Selvfølgelig skal man ivareta seg selv og sine følelser for å være en god forelder, men at fokuset må være rundt rammene man setter for barna, som blir kasteballen i bruddet. Så ja, jeg synes det er kjempefint at det finnes sånne tilbud som er så enkelt å ta i bruk, at man ikke må gjennom et kjeppesapparat. For du skal jo egentlig være ganske ovenpå selv for å klare å ta tak i de tingene når du føler at livet ditt raser foran deg. Så at det finnes et apparat som egentlig bare fanger det opp, ehm ... nesten av seg selv, synes jeg er kjempefint.*

Slik denne moren beskriver det, gir barnedeltakelsen en slags trygghet for foreldrene. De voksne har en mulighet til å få hjelp til å hente seg inn i foreldrerollen igjen dersom deres egne følelser rundt skilsmissen gjør at de ikke greier å ivareta barna.



Men først og fremst var foreldrene opptatt av meklingen som en mulighet for barna til å få snakke med mekler om hvordan de hadde det. Barnas deltakelse ga dem mulighet til å trene på å snakke om følelser.

*Jeg synes det er dumt at det ikke er en automatikk det. Som fanger opp barnet ... For det er automatikk i forhold til voksne, og da burde det være automatikk i forhold til barnet også. Bare det der med – hva skal jeg si? – allment oppdragende i forhold til det med å snakke om følelser, da.*

Denne moren argumenterer også ut fra et rettighetsperspektiv, at et slikt tilbud burde være like selvsagt for barn som for voksne. Men innholdet hun er opptatt av, er knyttet til det terapeutiske, å kunne snakke om følelser. Og her er det meklere som kommer inn, som en som er god til å snakke med folk om følelser.

Både barn og foreldre uttrykker en høy grad av tillit til mekler. For foreldrene oppleves det som trygt at noen fagfolk har møtt barnet deres, og noen beskrev meklers møte med barna som en type «kvalitetskontroll». Når barnet sa det samme til mekler som de tidligere hadde sagt til foreldrene, oppfattet foreldrene det som at de hadde fått med seg hva barna virkelig mente og følte, og det var tryggende. Det lå også en trygghet i at barna kunne komme tilbake til mekler om de hadde behov for det på et senere tidspunkt. En mor til en 9-åring beskriver det på denne måten:

*Og jeg tror helt sikkert at også fordi bruddet drar ut, så kunne man sikkert hatt flere runder. Nye «check points», liksom, og det kan man for så vidt oppsøke selv.*

Barna bekrefter foreldrenes ide om at det hjelper å snakke med noen om det som er vanskelig. Flere av barna hadde utsagn som dette: «Man kommer mye lettere over det når man har snakket med noen om det, synes i hvert fall jeg, da». Barnas terapilignende forståelse kommer også til uttrykk i samtaler mellom barn og

foreldre i etterkant av timen. Moren til Ella (6) og Espen (9) forteller:

*De sa at det var kjempefint. Ella sa – jeg tror ordrett hun sa: «Nå er jeg ikke lei meg fordi dere er skilt lenger» – eller noe sånt. Og Espen sa: «Det var veldig godt å snakke om det». Og så viste de oss de tegningene og fortalte – Så de var veldig, veldig fornøyd med det, begge to. De syntes det var kjempefint, begge to, og det er jeg veldig, veldig glad for.*

Ifølge denne moren hadde virkningen av det å delta vart over tid for hennes barn:

*Mor: I etterkant ble Espen mindre sint. Og sånn at jeg merket en forskjell i måten de ER på, på en måte. Men det har ikke vært sånn at samtalen har vært annerledes. Men de – de fikk – jeg tror DE ble lettet.*

*Intervjuer: Av den ene timen –*

*Mor: Ja. – Men det er bare det å bli sett da, ikke sant.*

Ett barn i denne undersøkelsen var veldig tydelig på at det hadde vært kjedelig og unødvendig å delta i mekling. Hun var yngst i en større søskenflokk, der andre hadde mye å snakke med mekler om, mens hun ble sittende litt på utsiden av samtalen. Den gjennomgående fortellingen fra de andre barna var at de hadde gruet seg til å være med til familievernkontoret, at de var spente, og at det var skummelt – men så gikk det greit. Det hjalp å vite at foreldrene satt rett utenfor kontoret når de var alene med mekler. Flere barn hadde tilsvarende historie, som Cora (11):

*Cora: Det blir jo bedre og bedre, for når jeg kom inn så var jeg litt redd, men når jeg hadde vært der litt så var det ikke så veldig skummelt egentlig. Jeg hadde liksom blitt vant til rommet, også hadde jeg blitt litt kjent med dere (forsker observerte meklingen), og så visste jeg at hvis jeg ble veldig redd så var jo mamma rett på*

*utsiden, så kunne vi bare be henne inn og sånn.*

*Intervjuer: Så du var liksom litt sånn ferdig med å snakke når du kom ut derfra?*

*Cora: Ja, da hadde jeg ikke noe mer på hjertet.*

Både foreldre og barn peker det terapeutiske i barnemeklingen, at det hjelper å snakke om det som er vanskelig.

### Taushetspliktens ikke-intenderte konsekvenser

Foreldrene hadde ikke snakket med barna om fenomenet taushetsplikt i forkant, men det kan virke som om barna likevel visste hva det var. Som et barn beskriver det: «... og de kan man liksom stole på at de liksom ikke sier noe annet til noen andre». Meklere er pålagt å informere om taushetsplikt når de snakker med barna alene. Det er et signal til barna om at når de er alene med mekler, kan de snakke om hva de vil uten å ta hensyn til hva foreldrene måtte mene eller føle om de hadde hørt det. Tanken er sannsynligvis at taushetsplikten kan gjøre det enklere for barn å si ifra om ting de synes er vanskelig å snakke om, og at de kan fortelle om for eksempel vold og rusmisbruk.

Samtidig gir intervjuene innblikk i noen utfordringer knyttet til taushetsplikt i denne sammenhengen. En hensikt med de aller fleste varianter av meklingsamtaler med barn er at informasjon fra samtalen skal bringes tilbake til foreldrene. Et premiss er at barna selv kan være med og utforme informasjonen som foreldrene skal få. I løftet om taushetsplikt ligger det en risiko for at viktige momenter i samtalen forblir mellom mekler og barnet. Foreldrene forklarer at de ønsker å støtte barnet i en opplevelse av at det har vært et fortrolig møte mellom barnet og mekler, og vil derfor ikke spørre for mye. En av mødrene beskriver det slik:

*Jeg spurte dem da, men så sa ... den minste – var ikke så veldig – hun er ikke så veldig sånn med på den der greia. Tenkte på storesøster – hun sa ikke noe. Så det tenker jeg på – kanskje hun vil ikke fortelle ... til meg.*

*Kanskje det er – de fikk beskjed fra dere at dere trenger ikke å si det til foreldrene, fordi vi skal snakke med dem eller sånn. Og så spurte jeg mekler i dag da, men de har ikke – nei –*

Det er gjennomgående at familiene i etterkant av møtet snakker lite om hva barnet har vært med på, som faren til Fanny (7) beskriver det:

*Nei, fordi – for det første så ville jeg jo være forsiktig med å liksom referere til den samtalen, jeg vil at hun skal oppleve at det var en fortrolig samtale. Så derfor så har jeg liksom bare – jeg føler at det er en samtale som må komme når det er en anledning som byr seg litt. Sånn at ikke det – eller – eller i hvert fall det jeg har tenkt, da.*

Mange foreldre fortalte at en måte å avrunde barnets møte med familievernnet på, var at de etter meklingsmøtet gjorde noe hyggelig med barna, som å leke eller gå på kafe. Er det en fare for at samtalen mellom mekler og barnet blir igjen som en isolert hendelse på familievernkontoret, og at taushetsplikten legger begrensninger på videre samtaler i familien?

Det er noen få foreldre som sier at barnas deltakelse åpnet opp for nye samtaler i etterkant av meklingsmøtet. Barnets deltakelse i meklingsmøtet hadde gitt dem en felles opplevelse som de kunne snakke om, og foreldrene tolket det som at barna ønsket å snakke mer om hva som skjedde i familien, enn de var klar over før barnets time hos mekler.

### Barns deltakelse mellom rettighetsinnfrielse og terapi

I likhet med annen forskning om barns deltakelse i meklingsmøte (bl.a. Birnbaum og Saini, 2012; Strandbu, Thørnblad og Salamonsen, 2020), gir også vårt prosjekt et inntrykk av at barna var fornøyde med å delta i meklingsmøtet, og foreldrene var fornøyde med at barna hadde vært med. Dette bildet ble utvidet med historier om hva de hadde vært med på, nemlig hvordan foreldrene og barna selv definerte hva som hadde foregått, og hvilken betydning det

hadde.

Vurdert ut fra de rettighetsorienterte deltakelsesbegrepene nevnt innledningsvis, har barna i denne undersøkelsen i liten grad deltatt. De har i liten grad blitt involvert i beslutningene som er tatt, og de har heller ikke fått noe særlig informasjon. Det vi har sett, er at den juridiske innfallsvinkelen om «barns rett til å si sin mening» ble overtatt av en mer terapeutisk orientering.

Men vurdert ut fra Ulviks (2009; 2015) tredje deltakelseskategori, samtalen som en form for deltakelse, er det mulig å se litt annerledes på det. I kulturpsykologisk utviklingspsykologi brukes begrepet «veiledet deltakelse» for å beskrive det mangfold av måter som barn lærer på når de deltar i og blir veiledet av verdier og praksisene i samfunnet de lever i (Rogoff, 2003, s. 283–284). Vi kan se på barnets deltakelse i den samtalebaserte meklingen som en kulturell aktivitet, der mekler sammen med foreldrene veileder barnet gjennom overgangen fra å være et barn med ett hjem til å bli et barn med to hjem. I et slikt lys er meklingen et tilbud til barnet som hjelper det å utvide forståelsen av hva en skilsmisse innebærer, og hva familier i Norge gjør når foreldre skal flytte fra hverandre. Gjennom å delta i meklingen får barn en erfaring med å delta i noe som definerer barnet både som en del av en familie, og som en individuell person som også inngår i et større samfunnsmessig fellesskap.

Likevel er det det terapeutiske som dominerer fortellingene om barnas deltakelse i mekling i familiene vi har snakket med. Foreldrene definerer mekleren som en ekspert på familier, og på det å snakke med barn, og barna gjør forståelsen til sin. Denne enigheten understreker hvordan meklingstilbudet tas i bruk av aktører som forstår seg selv og aktivitetene de inngår i, ut fra sin samtids kulturelle forståelser. Ideene om at det er bra å «snakke med noen om hvordan man har det, særlig om sånt som er vanskelig», og at noen er mer eksperter på samtaler enn andre, kan sees i lys av det

som omtales som «den terapeutiske kultur» (Madsen, 2017). Dette er tankegods som både voksne og barn i vårt samfunn tar i bruk, og det har en gjennomslagskraft som gjør at rettighetstankegangen viker plassen. Vi så også at det er en risiko for at samtalen om barnas opplevelser rundt skilsmissen, flyttes fra familien til profesjonelle utøvere.

Strandbu og Thørnblad poengterte i 2015 (s. 288) at «det er viktig å tydeliggjøre formålet og barnets posisjon når barn er med i mekling». I denne artikkelen har vi sett at barnesamtalen er tillagt svært mange oppgaver. Dette viser seg både i hvordan den presenteres fra myndighetenes side, og hvordan den blir fortolket av foreldre og barn som opplever den. Det er et eksempel på formuleringen til Sinclair (1996, sitert i Hill, *et al.*, 2004) om at den retoriske kampen om at barn skal delta er vunnet, men at vi fremdeles diskuterer hva deltakelse er, og hvordan idealer om deltakelse best kan ivaretas.

Det er ikke sikkert at løsningen er å finne ett mål. Men det kan være nyttig for den videre diskusjonen å bli klar over at samtalen nå er «overbelastet». Det å identifisere spenningene som ligger i de forskjellige målene, kan være viktigere enn å innfri den politiske målsettingen om å øke antallet barn som deltar.

## Noter

- 1 Barneloven § 51, 52 og 54. Ekteskapsloven § 20, 22, 26 og 27
- 2 Bufetat (Barne-, ungdoms- og familieetaten), har ansvar for det statlige barne- og familievernet. Bufetat skal gi barn, unge og familier som trenger det, «tiltak med høg og riktig kvalitet i heile landet». Bufetat blir styrt av Bufdir (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet), som ligger under Barne- og familiedepartementet (BFD).
- 3 Tall hentet ut fra saksbehandlingssystemet FADO, 22.9.2020. Disse tallene kan variere noe ettersom FADO er et levende system hvor saker stadig oppdateres, men andelene og trendene endrer seg lite.
- 4 Tall hentet ut fra saksbehandlingssystemet FADO, 22.9.2020.
- 5 Referanse 2017/143/REK nord

- 6 Minst bachelor og i underkant av 600 000 i gjennomsnittlig lønn – små lønnsforskjeller mellom mødre og fedre.
- 7 Tall hentet ut fra saksbehandlingssystemet FADO, 22.9.2020.
- 8 I intervjuet med barna inngikk også spørsmål om hverdagslivet, med gårdsdagen som utgangspunkt, men dette empiriske materialet er i liten grad tatt utnyttet i denne artikkelen.

## Referanser

- Andenæs, A. (1991) Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4–5-åringene, *Nordisk Psykologi*, Vol. 43(4), s. 274–292.
- Andenæs, A. (2014) The task of taking care of children: methodological perspectives and empirical implications, *Child & Family Social Work*, Vol. 19(3), s. 263–271.
- Ballard, R.H. et al. (2013) A Randomized Controlled Trial of Child-Informed Mediation, *Psychology, Public Policy, and Law*, Vol. 19(3), s. 271–281.
- Birnbaum, R. (2009) *The Voice of the Child in Separation/Divorce Mediation and Other Alternative Dispute Resolution Processes: A literature Review*. Serving Canadians.
- Canada: Department of Justice Canada, Children and Youth section. Tilgjengelig fra: <http://www.justice.gc.ca/eng/pil/fcy-fea/lib-bib/rep-rap/2009/vcdm-pvem/index.html>. (Hentet 30. August 2019).
- Birnbaum, R. and Saini, M. (2012) *A Qualitative Synthesis of Children's Participation in Custody Dispute*, Research on Social Work Practice. <https://doi.org/10.1177/1049731512442985>
- BLD (2018) *Disponeringsbrev 2019*. Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat).
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bufdir (2016) *Opptappingsplan for samtaler med barn i mekling. Styrking av foreldrenes kompetanse og barns involvering i saker som gjelder dem selv*. (Internt notat).
- Cashmore, J. (2010) Children's participation in family law decision-making: Theoretical approaches to understanding children's views, *Children and Youth Services Review*, Vol. 33(4), s. 515–520. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.008>
- Cole, M. (1996) *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Emery, R. (2003) Children's Voices: Listening- and Deciding- is an adult Responsibility, *Arizona Law Review*, Vol. 45(3), s. 621–627.
- Haavind, H. (1987) *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, H. (red.) (2000) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haavind, H. (2005) Review Essay. Towards a multifaceted understanding of children as Social participants, *Childhood*, 12(1), s. 139–152. Doi:10.1177/0907568205050186
- Haavind, H. (2019) Livsformintervjuet: En veiviser i subjektive erfaringer, i Jansen, A. og Andenæs, A. (red.) *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. and Tisdall, K. (2004) Moving the Participation Agenda Forward, *Children & Society*, Vol. 18(2), s. 77–96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Hart, R.A. (1992) *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence: Innocenti Essays No. 4, UNICEF.
- Jensen, T.K. (2012) Intervjuer med barn og unge i spesielt vanskelige livssituasjoner- Kan vi snakke med barn om alt? i Backe-Hansen, E. og Frønes, (red.) I. *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, O.J. (2017) *Den terapeutiske kultur*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

- McIntosh, J.E. *et al.* (2008) Child-focused and Child-inclusive Divorce Mediation: Comparative outcomes from a perspective study of postseparation adjustment, *Family Court Review*, Vol. 46(1), s. 105–124. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2007.00186.x>
- Magnusson, A. og Marecek, J. (2015) *Doing Interview-based Qualitative Research. A Learners Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mannion, G. (2007) Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 28(3), s. 405–420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- Neale, B. (2002) Dialogues with children. Children divorce and citizenship, *Childhood*, Vol. 9(4), s. 455–475.
- NOU 2019:20 (2019) *En styrket familieverntjeneste – En gjennomgang av familieverntjenesten*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Ribe-Andersen, T.A., Stray, T. og Sandvoll, Y.L. (2007) *Høring av barn i mekling. Familievernkontoret for Asker og Bærum*. Upublisert manuskript.
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008) Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship, i Murphy, P., Hall, K. og Soler, J. (red.) *Pedagogy and practice. Culture and identities*. First Edition. Sage Publishing.
- Rudd, B.N. *et al.* (2015) Child-Informed Mediation Study Follow-Up: Comparing the Frequency of Relitigation Following Different Types of Family Mediation, *Psychology, Public Policy, and Law*, Vol. 21(4), s. 452–457. <http://dx.doi.org/10.1037/law0000046>
- Shier, H. (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations, *Children & Society*, Vol. 15(2), s. 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Skjørten, K. og Barlindhaug, R. (2007) The involvement of children in decisions about shared residence, *International Journal of Law, Policy and the Family* Vol. 21(3), s. 373–385. <https://doi.org/10.1093/lawfam/ebm011>
- Smart, C. (2002) From Children’s shoes to children’s voices, *Family Court review*, Vol. 40(3), s. 307–319. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.2002.tb00842.x>
- Smith, A.B. og Taylor, N.J. (2003) Rethinking children’s involvement in decision-making after parental separation, *Childhood*, Vol. 10(2), s. 201–216. <https://doi.org/10.1177/0907568203010002006>
- Strandbu, A. og Thørnblad, R. og Salamonsen, A. (2020) Hvordan kan vi forstå barns tilfredshet med egen involvering i foreldremekling? *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål*, Vol. 18(1), s. 60–78l. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-9553-2020-01-04>
- Strandbu, A., Thørnblad, R. (2015) Hva står på spill? Barns deltakelse og budskap i mekling, *Fokus på familien* Vol. 43(4), s. 271–291. <https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2015-04-02>
- Thomas, N. (2007) Towards a Theory of Children’s Participation. *International Journal of Children’s Rights* Vol. 15(2), s. 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607x206489>
- Thørnblad, R. og Strandbu, A. (2017) The Involvement of Children in the Process of Mandatory Family Mediation, i Nylund, A., Kaijus, E. og Adrian, L. (red.). *Nordic Mediation Research*. Springer Open. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73019-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73019-6_10)
- Ulvik, O.S. (2009) Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol. 46(12), s. 1148–1154.
- Ulvik, O.S. (2015) Talking with children: Professional conversations in a participation Perspective, *Qualitative Social Work*, Vol. 14(2), s. 193–208. <https://doi.org/10.1177/1473325014526923>

- UN (2009) UN Committee on the rights of the Child (CRC), *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard*. 20 July 2009, CRC/C/GC/12, Tilgjengelig fra: <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html> (Hentet: 12. mai 2021).
- Valsiner, J. (2007) *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. Los Angeles: Sage.
- Wertsch, J. (1991) *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Warshak, R.A. (2003) Payoffs and Pitfalls of Listening to Children, *Family Relations*, Vol. 52(4), s. 373–384. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00373.x>
- Øverlien, C. (2013) «Nå føler jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg!» ». Etiske refleksjoner kring två forskningsprosjekt om barn och ungdommar i svåra lovssituasjoner, i Fossheim H., Hølen J. og Ingierd, H. (red.) *Barn i forskning. Etiske dimensjoner* Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene, s. 9–44.
- Ådnanes, M. et al. (2011) *Evaluering av mekling etter ekteskapslov og barnelov*. SINTEF-Rapport A20162). Trondheim: NTNU. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.35263.36008> (Hentet: 12. mai 2021).

## Forfatterpresentasjon

**Trine Eikrem** er psykolog med spesialitet i familiepsykologi. Hun har arbeidet mange år i familievernet, og har omfattende undervisningserfaring, både med studenter og praktikere. Fra 2020 er hun leder for *Familievernets nasjonale kompetansemiljø for vold og høykonflikt*. Samtidig arbeider hun med en Phd om barn og skilsmisse, og denne artikkelen skal inngå i hennes avhandling. E-post: [trine.eikrem@bufetat.no](mailto:trine.eikrem@bufetat.no)

**Agnes Andenæs** er professor ved Psykologisk institutt, UiO, der hun underviser i kvalitative forskningsmetoder. Kjernen i hennes faglige interesse har hele tida vært foreldres omsorg for barn, basert på detaljerte studier av familienes hverdagsliv, og med en tilnærming som gjør samfunnsmessige forhold relevant for forståelsen av utvikling. Hennes interesse for barndomsforskning vises blant annet i en artikkel om intervjuing av små barn. E-post: [agnes.andenas@psykologi.uio.no](mailto:agnes.andenas@psykologi.uio.no)

# Metodologiska och etiska utmaningar med att utforska barns perspektiv på deltagande i en hybrid verklighet

Marina Wernholm

## Sammanfattning

Artikeln bidrar med kunskap om metodologiska och etiska utmaningar i forskning med barn i en snabbt föränderlig digitaliserad värld. Teoretiska utgångspunkter är barns perspektiv, barns aktörskap och Dewey's tolkning av erfarenhet. I tre delstudier testades hur olika metoder fungerar i förhållandet mellan forskare och informant, huruvida barnet ges makt och kontroll över deltagandet i forskningsprocessen: individuella intervjuer utifrån en intervjuguide, individuella intervjuer med barns multimodala representationer som utgångspunkt (sparade på deras mobiltelefoner/iPads), gruppintervjuer, videospelade spelsessioner i *Minecraft* med efterföljande individuella *video-stimulated recall*. Det som framträder är en paradoxal utmaning, att ju mer inflytande barnen får i processen och ju mer nyanserade och flerdimensionella data som erhålls, desto oftare uppstår frågor kring etik, integritet och forskningsetik. Genom att diskutera forskningsetiska riktlinjer i förhållande till konventionen om barnets rättigheter så tillför artikeln värdefull kunskap till det forskningsfält som intresserar sig för att beforska barns perspektiv på deltagande i en hybrid verklighet.

Nyckelord: Barn, digitalisering, etik, hybrid verklighet, metoder

## Methodological and ethical challenges when exploring children's perspectives on participation in a hybrid reality

### Abstract

This article contributes with knowledge on the methodological and ethical challenges entailed in research on children's roles in a rapidly changing digitized world. The theoretical framework comprises children's perspectives, children's agency and Dewey's notion of experience. Three sub-studies investigated how different methods affected the relationship between researcher and informant and whether these methods gave the children power and influence over their participation in the research process. The methods tested were a) individual interviews based on an interview guide, b) individual interviews during which children's multimodal representations (saved on their mobile phones/iPads) served as starting points, c) group interviews and d) video-recorded play sessions with groups in *Minecraft* followed by individual video-stimulated recall. What emerges is a challenge in the form of a paradox: the more influence the children are allowed to influence the process, and the more nuanced and multidimensional that the data obtained is, the more often questions arise regarding ethics, integrity, and research ethics. By discussing ethical guidelines for research in relation to the Convention on the Rights of the child, this article contributes with knowledge valuable for the research field investigating children's perspectives on participation in a hybrid reality.

Keywords: Children, digitalization, ethics, hybrid reality, methods

## Inledning

Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om metodologiska och etiska utmaningar i forskning med barn i en snabbt föränderlig digitaliserad värld. Digitaliseringen har bidragit till förändringar för hur vi kommunicerar, interagerar, producerar och distribuerar information (Jewitt, 2011). Dessa förändringar har delvis studerats i relation till villkor för barns lek och lärande, men i mindre utsträckning från barns perspektiv. Denna artikel är relevant då villkoren för barns lek och lärande förändras när gränserna mellan det fysiska och det digitala suddas ut, vilket förstås som en hybrid verklighet. "Hybrid verklighet" åsyftar barns lekpraktiker där det fysiska och det digitala är så sammanflätat att det betraktas som en praktik för lek och lärande" (Wernholm, 2020). Hybriditeten bidrar till metodologiska och etiska utmaningar när det gäller att forska med barn.

Föreliggande artikel utgår från mitt avhandlingsprojekt *Children's learning at play in a hybrid reality* som bottenade i ett intresse att undersöka hur barn (8–12 år) lär sig att kommunicera och producera digitalt innehåll, samt dela och distribuera kunskap och konstruera identiteter som deltagare i lek utanför skolan i digitala gemenskaper (Wernholm, 2020). I likhet med Qvarsell (2003) anser jag att barn är en heterogen grupp och att olika barns perspektiv behöver undersökas och beaktas. I tre studier vände jag mig till experterna, nämligen barnen, som är i en unik position att dela med sig av sina erfarenheter (Wernholm, 2018; Wernholm och Reneland-Forsman, 2019; Wernholm, 2021). Avsikten var att pröva både traditionella och nya metoder för att studera barns lärande i lek i en hybrid verklighet. De tre delstudierna kom också att testa hur olika metoder fungerar i förhållandet mellan forskare och informant och huruvida barnet ges makt och kontroll över deltagandet i forskningsprocessen. Min etiska kompass kom att utmanas på olika sätt i de tre studierna och resulterade i insikten att de nuvarande riktlinjerna i *God forsknings*

(Vetenskapsrådet, 2017) faktiskt bryter mot artiklarna 12<sup>1</sup> och 13<sup>2</sup> i konventionen om barnets rättigheter. Artiklarna betonar barns rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet (UNICEF, 2009). Det tycks vara högst relevant att väcka denna diskussion dels för att Barnkonventionen blev lag i Sverige den 1 juli 2020 (SFS, 2018:1197), dels för att FN:s kommitté för barnets rättigheter nyligen antog General Comment 25 om barns rättigheter i förhållande till digitala miljöer (Barnkonventionen 2021). Ytterligare en fråga som väcks är om nuvarande riktlinjer också strider mot forskningens egna avsikter att låta barnets röst höras, att ge barnet en röst och säkerställa deras deltagande i forskning om sig själva (Vetenskapsrådet, 2017). Om vi strävar efter en forskningsagenda som prioriterar att ta barns perspektiv på allvar och lyfta fram barns erfarenheter som deltagare i föränderliga praktiker i en hybrid verklighet, så krävs det att diskussionen om metodologiska tillvägagångssätt och etiska riktlinjer utvecklas i samma riktning. Föreliggande artikel bidrar till denna diskussion.

## Tidigare forskning

Forskare som intresserat sig för barns vardagliga deltagande i digitala kontexter har brottats med frågor som hur man förhåller sig till barns perspektiv och hur man dokumenterar vad som händer för att försöka förstå komplexiteten (jfr. Gee, *et al.*, 2017; Kafai och Fields, 2013; Wernholm och Vigmo, 2015). Idag bör metodologiska tillvägagångssätt för att närma sig barns perspektiv förstås och problematiseras utifrån såväl etiska utmaningar som barns rättigheter i en digital tidsålder (Livingstone och Third, 2017; Lievens *et al.*, 2017). I artikeln används begreppet *barn* vilket avser varje människa under 18 år enligt Barnkonventionens definition (UNICEF, 2009). Följande tematisering av tidigare forskning är relevant: *Metoder för att studera barns vardagliga deltagande i digitala kontexter* och *Etiska utmaningar och barns rättigheter i en digital tidsålder*.



## Metoder för att studera barns vardagliga deltagande i digitala kontexter

I detta avsnitt presenteras olika metoder som använts för att studera barns vardagliga deltagande i digitala kontexter, från att forskare deltagit i digitala kontexter (Kafai och Fields, 2013) till att låta barn vara delaktiga i datainsamlingen (Verenikina *et al.*, 2016; Marsh, 2017; Wernholm och Vigmo, 2015). I början av 2000-talet deltog Kafai och Fields aktivt i den virtuella världen Whyville genom att bli Whyvillians i syfte att vinna kunskap om barns lek (Kafai och Fields, 2013). Forskarna spenderade hundratals timmar i Whyville och de fick även tillgång till Whyvilles loggar efter att spelare och deras vårdnadshavare hade samtyckt. Digitala fotspår från över 500 barn kunde följas, vilka platser som besökts och vilka deltagarna interagerat med. Arbetet var tidskrävande och omfattande, då den första preliminära studien ägde rum 2002, en mer omfattande studie genomfördes 2005, som följdes av kortare interventioner och observationer 2008 och 2009 (Kafai och Fields, 2013). Andra forskare har fokuserat på att prata direkt med barnen och lyssna på deras erfarenheter (Stephen *et al.*, 2008; Aarsand, 2012). Stephen med kolleger utforskade förskolebarns erfarenheter av att använda IKT i hemmet och iscensatte passande aktiviteter för 3–4 åringar för att få barnen att berätta om sina erfarenheter (Stephen *et al.*, 2008). Fotografier, tagna av föräldrarna när barnen lekte med IKT, användes som utgångspunkt i samtalen med barnen för att väcka deras intresse att prata om sina erfarenheter. I en kartläggningsovning fick barnen visa var och hur de använde IKT genom att använda klistermärken med bekanta motiv. Barn som inte var så talföra kunde delta eftersom de inte behövde svara på frågor. Datainsamlingen tog ca 1,5 år, vilket innebar att forskarna hade tid att etablera relationer med såväl föräldrar som barn (Stephen *et al.*, 2008). Det metodologiska tillvägagångssätt som Stephen och kolleger applicerade tycks vara i linje med det som Clark

och Moss benämner mosaikmetoden (Clark och Moss, 2001; Clark, 2005). Utgångspunkten för metoden är att barn betraktas som experter i sina egna liv (Clark, 2005). Mosaikmetoden innebär att forskaren applicerar olika metoder för att låta barn uttrycka sig på varierade sätt t.ex. i intervjuer, observationer, rundvandringar, teckningar, kartor och foton. Namnet, mosaikmetoden, representerar hur olika delar tillsammans bidrar med en bild av barns världar, såväl individuellt som kollektivt (Clark, 2005; Clark och Moss, 2001).

Fokusgruppintervju är ytterligare en metod som använts i ett antal studier för att lyssna på vad barn i olika åldrar har att säga (Aarsand, 2012; Dezuanni *et al.*, 2015; Ito *et al.*, 2010). Dezuanni och kolleger intresserade sig för hur flickor (8–9 år) beskrev sitt spelande i *Minecraft* (Dezuanni *et al.*, 2015). Medan Ito och kolleger (Ito *et al.*, 2010) samt Aarsand (2012) använde fokusgruppsintervju för att vinna kunskap om tonåringars inställning till digitala spel och hur de framträder som spelare, utgångspunkt för Aarsands intervjuer var en semistrukturerad intervjuguide och speltidningar (Aarsand, 2012). Metodvalet utgick från antagandet att när någon berättar en historia inbegriper det att ta ställning och positionera sig och att de som lyssnar positionerar berättaren. Varje fokusgrupp bestod av 3–5 deltagare (16–17 år). Fokusgruppsintervjuerna genomfördes under skoltid och dokumenterades med videoinspelningar (*ibid.*). I tidigare forskning lyfts en rad aspekter som forskaren bör överväga när det gäller videoinspelningar, t.ex. hur hen får tillträde och hur hen bör hantera moraliska och etiska dilemman som kan uppstå när det barn säger och gör dokumenteras permanent (Heath *et al.*, 2011). Fördelar med videodata är att det ger möjlighet att generera detaljrika data som kan analyseras flera gånger (Heath *et al.*, 2011). Forskare som har utforskat barns deltagande i digitala kontexter i hemmiljö har använt sig av metoder där barnen varit delaktiga i datainsamlingen (Verenikina *et al.*, 2016; Marsh, 2017; Wernholm och Vigmo, 2015).

I Wernholm och Vigmos studie där barnen var 12 år användes online-verktyget FRAPS<sup>3</sup>. En av deltagarna hade FRAPS och kunde svara för datainsamlingen. Eftersom forskarna inte närvarade när barnen spelade är det troligt att barnens vardagliga spelande kunde fångas. Barnen valde ut vilka klipp som skulle ingå i studien (Wernholm och Vigmo, 2015). När det gäller att fånga upp yngre barns (3–5 år) perspektiv tycks GoPro kameror vara ett alternativ (Verenikina *et al.*, 2016; Marsh, 2017). Verenikina och kolleger erbjöd barnen att ha en GoPro kamera i en sele på pannan som fångade deras lek med applikationer (Verenikina *et al.*, 2016). Leken dokumenterades även med andra videokameror. GoPro kamerorna fångade vad som hände på barnens skärmar och hur barnen interagerade med applikationerna, vilket är en av fördelarna med videodata (Heath *et al.*, 2011). I Marshs studie genererades data i form av fältanteckningar, intervjuer, fotografier och film. Amys mamma filmade dotterns lek med applikationer och även Amy var delaktig genom att en GoPro kamera placerades i en sele på bröstet för att dokumentera hennes lek (Marsh, 2017). Till skillnad från nämnda studier valde Aarsand och Melander att studera barns mediekunskaper (6–7 år), i både hemmiljö och skolmiljö, med hjälp av videoobservationer (Aarsand och Melander, 2016).

Aarsand bidrar ytterligare till forskningsfältet genom att belysa utmaningar och dilemman som forskare ställs inför inom den kvalitativa forskningen när de ska utforska barns vardagliga deltagande i digitala kontexter (Aarsand, 2016). En av de största utmaningarna inbegriper hur forskare ska generera data som bidrar till att vidga vår förståelse av barns mediepraktiker som är både translokala och multimodala. Andra utmaningar rör nya mediegränssnitt som bidrar till att det är särskilt viktigt att kunna tolka visuella data för att beskriva barns mediepraktiker. Slutligen betonas att forskare kommer att möta nya utmaningar och dilemman när det gäller att välja bilder, genom att besluta när och hur dessa ska

användas utifrån vad forskaren vill illustrera (ibid.). Sammantaget kommer detta högst sannolikt att innebära att större vikt fästs vid forskningsetiska riktlinjer och etiska överväganden.

### **Etiska utmaningar och barns rättigheter i en digital tidsålder**

Tidigare forskning skulle kort kunna sammanfattas med att forska med barn inbegriper etiska utmaningar (jfr. Waller and Bitou, 2011; Johansson, 2003) samt att förändrade villkor för att studera barns deltagande i digitala kontexter tycks bidra med nya utmaningar och dilemman som leder till att forskare som bedriver kvalitativ forskning ställs inför andra etiska överväganden (jfr. Kafai och Fields, 2013; Aarsand, 2016; Livingstone och Blum-Ross, 2017). I detta avsnitt belyses etiska utmaningar som framträder i tidigare studier samt hur dessa kan förstås i relation till barns rättigheter i en digital tidsålder. Aktuella studier belyser att flera artiklar av barns rättigheter nu också har en digital dimension som bör beaktas (Livingstone och Third, 2017; Lievens *et al.*, 2017). FN:s kommitté för barnets rättigheter antog nyligen General Comment 25 om barns rättigheter i förhållande till digitala miljöer (Barnkonventionen 2021).

Något som kritiskt bör beaktas i inledningskedet av forskningsprocessen är obalansen i maktförhållandet mellan vuxna och barn, som är av betydelse när det gäller frågan om samtycke – vilka möjligheter har barn *egentligen* att säga nej till deltagande (Stephen *et al.*, 2008). Makt är en aspekt som berörs i många studier när det gäller etiska utmaningar där barn är informanter och aktörer (Johansson, 2003; Clark, 2005; Standlee, 2017; Christensen, 2004). Johansson (2003) poängterar vikten av att problematisera vad det etiskt innebär att studera barn som inte bara har en underordnad position i relation till forskaren utan också i förhållande till samhället. Framträdande i tidigare forskning är att forskare bör förhålla sig kritiskt till maktaspekten under hela

forskningsprocessen, från metodval till diskussion av resultaten (Aarsand, 2016; Clark, 2005; Johansson 2003). Att kommunicera med yngre barn inbegriper flera maktaspekter, vilket belyses i ett antal studier (Clark, 2005; Säljö, 1994; Standlee, 2017). För det första är det skillnad i status där den vuxne redan från början befinner sig i en maktposition (Clark, 2005; Standlee, 2017), för det andra är den som intervjuar i en kommunikativ maktposition genom att kontrollera både form och innehåll (Clark, 2005; Säljö, 1994) och slutligen så spelar den vuxnes barnsyn roll för vad som sker i kommunikationen (Clark, 2005; Johansson, 2003). Forskare som vill närma sig barns perspektiv bör betrakta barn som kompetenta genom att respektera deras synpunkter och deras kunskaper (Christensen, 2004; Brooker, 2011). Ett faktum som idag inte går att bortse är att yngre barn redan är aktiva deltagare i digitala kontexter där de har makten att uttrycka sig på sätt de önskar i linje med artikel 12 och 13 vilket konstateras i en uppsjö av studier (Livingstone och Blum-Ross, 2017; Lievens *et al.*, 2017; Aarsand och Melander, 2016; Lund, 2013). Dock gäller inte detta alla barn och en obalans i maktförhållande kan identifieras när det gäller barns deltagande i digitala kontexter, eftersom en del saknar tillgång till digitala verktyg och därmed inte kan delta (Lievens *et al.*, 2017). Dessa barn är ofta utsatta eller marginaliserade i samhället (*ibid*) och deras röster behöver också höras för att vidga vår förståelse kring vad icke-deltagande i digitala kontexter kan innebära från barns perspektiv.

I tidigare forskning framträder tillit som en aspekt som innefattar etiska utmaningar och överväganden (Aarsand, 2016; Stephen *et al.*, 2008; Johansson, 2003). Dels kan tillit förstås ligga till grund för att föräldrarna ska samtycka till att forskaren närmar sig barnen (Stephen *et al.*, 2008; Aarsand, 2016), dels kan tillit förstås som något som bör upprätthållas under hela forskningsprocessen (Johansson och Pramling Samuelsson, 2003; Dockett *et al.*, 2009). I flera studier poängteras vikten av att yngre barn får

tid och möjlighet att lära känna forskaren för att relationer ska kunna etableras som bygger på tillit och respekt (Dockett *et al.*, 2009; Stephen *et al.*, 2008). Genom att befinna sig i Whyville kunde Kafai och Fields närma sig barnen på ett naturligt sätt i den virtuella världen och etablera relationer (Kafai och Fields, 2013). Det blev därmed möjligt att få samtycke att genomföra videoobservationer och intervjuer med några av spelarna (*ibid.*). Detta indikerar att artikel 13 har en digital dimension, då digitala kontexter erbjuder barn möjligheter att uttrycka sina åsikter och etablera kontakt med andra i utbytet av information (Lievens *et al.*, 2017).

Hur samtycke kan förstås och uppnås när barn är informanter och aktörer i forskning har belysts i tidigare studier (Stephen *et al.*, 2008; Aarsand, 2016; Dockett *et al.*, 2013). Dockett och kolleger hävdar att barns samtycke till deltagande i forskning dels kan förstås och uppnås utifrån forskningsetiska riktlinjer, dels bör förstås som ytterligare ställningstaganden där barns val respekteras under hela forskningsprocessen (Dockett *et al.*, 2013). Exempel på barns möjligheter att samtycka under forskningsprocessen kan vara verbalt medgivande och visad villighet att delta i aktiviteter (Stephen *et al.*, 2008; Marsh, 2017). Forskare tycks vara eniga om att observationer, aktiviteter eller intervjuer bör avbrytas om barnen verkar trötta eller oengagerade (Marsh, 2017; Stephen *et al.*, 2008; Dockett *et al.*, 2009). Barns samtycke till deltagande i forskning i digitala kontexter har visat sig vara problematiskt på olika sätt framförallt därför att de forskningsetiska riktlinjerna inte är tydliga med vad som gäller (jfr. Markham och Buchanan, 2012; Vetenskapsrådet, 2017). I frågan om att söka samtycke även från vårdnadshavarna så är ett uppenbart problem att forskare inte kan vara säkra på deltagarnas faktiska ålder t.ex. i chattforum (Kafai och Fields, 2013). Ytterligare problem lyfts av Aarsand som menar att det är en utmaning inom den kvalitativa forskningen att få tillträde till att utforska barns me-

diepraktiker som numera både är translokala och multimodala (Aarsand, 2016). Att låta barn dokumentera sitt deltagande i mediepraktiker genom videoinspelningar, screen shots och att intervjua andra deltagare är en framkomlig väg men som också innebär utmaningar. Framförallt poängteras att forskare inte har kontroll över vilken typ av data som produceras med hjälp av dessa strategier och det blir därmed svårt att svara på en rad frågor som t.ex. vilka etiska dilemman och utmaningar barnen har stött på och hur de har löst dem.

Sammantaget skulle detta kunna tyda på att forskarens roll i kvalitativ forskning håller på att förändras; att forskaren blir mer av en pedagog som organiserar och instruerar deltagare för att försäkra sig om att relevant data genereras, samtidigt som forskaren fortfarande är den som måste garantera att forskningsetiska riktlinjer följs (ibid). Att låta barn vara delaktiga i fältarbetet tycks dock vara i linje med flera artiklar om barns rättigheter som nu också har en digital dimension som bör beaktas (Livingstone och Third, 2017; Lievens *et al.*, 2017). Konfidentialitet tycks också ha en digital dimension som Ito och kolleger hanterar på olika sätt i sin omfattande etnografiska studie (Ito *et al.*, 2010). En del deltagare godkände de pseudonymer som forskarna hade valt, medan andra ville ha sina alias som de använde när de producerade multimodala representationer eller spelade spel. Forskarna ansåg att det sistnämnda var ett sätt att visa respekt för deras rykte och all tid som deltagarna hade investerat för att nå dit. När deltagarna specifikt bad om att deras riktiga namn skulle användas så framgår det i publikationerna, dock framgår inte tydligt vilken ålder det var på dessa deltagare (ibid).

Presenterad forskning visar hur man inom den kvalitativa forskningen har applicerat en rad metodologiska tillvägagångssätt för att studera barns perspektiv på deltagande i digitala kontexter. Tidigare forskning indikerar att metodologiska tillvägagångssätt för att närma sig barns perspektiv bör förstås och

problematiseras utifrån såväl etiska utmaningar som barns rättigheter i en digital tidsålder. Kunskapsbidraget i denna artikel är att belysa och diskutera metodologiska och etiska utmaningar med att utforska barns perspektiv i en hybrid verklighet.

## Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras artikelns teoretiska utgångspunkter. Min tolkning av att närma sig barns perspektiv grundar sig i Johanssons (2003) definition; att utgå från de villkor under vilka barn lever och vad dessa innebär för barns erfarenheter samt att försöka förstå barns intentioner och meningsuttryck. Att närma sig barns perspektiv tycks kräva såväl specifika metodologiska tillvägagångssätt som specifik kunskap, där kunskap om barn är avgörande, hur man samtalar med barn och närmar sig barn liksom hur forskningsprocessen kan möjliggöra respektive hindra detta närmande (Johansson, 2003). Bergnehr (2019) poängterar vikten av att beakta och belysa barns aktörskap när begrepp som barns perspektiv används. Författaren argumenterar för att barns aktörskap bör analyseras som två delar: *barns inflytande* och *barns påverkan*. I artikeln används *barns inflytande* för att analysera barns reella inflytande på beslut och handlingar och *barns påverkan* för att analysera barns direkta och indirekta påverkan på andra och den värld som omger dem, i linje med Bergnehrs definition (2019). På så sätt kan barns makt till inflytande och barns makt genom sin påverkan synliggöras.

Begreppet erfarenhet är centralt och jag utgår från Dewey (1916/2011) som förklarar hur erfarenhet erövrar och också förändras genom att vi både prövar (aktivt) och reflekterar (passivt). Att bara pröva leder inte till erfarenhet, eftersom en handling kräver reflektion för att bli en erfarenhet. Barns erfarenhet uttrycks både i aktiva handlingar och i reflektion över dessa handlingar (Dewey 1916/2011). Barns erfarenheter och meningsskapande kan förstås genom att studera hur de använder repre-

sentationer i sociala praktiker och hur dessa aktiviteter inverkar på kommunikationen: själva representationerna (ord, bilder, emojis) är inte i fokus (jfr. Ivarsson *et al.*, 2011). Bilder, videor, färger, tal, musik, gester och text är exempel på meningsbärande uttrycksätt (Kress, 2011; Säljö, 2010) och när två eller flera av dessa kombineras kan kommunikationen beskrivas som multimodal (Jewitt, 2011).

Min ontologiska positionering stöder att det finns flera olika kontextspecifika verkligheter, vilket innebär att verkligheten bara är känd genom det mänskliga sinnet och genom socialt konstruerade betydelser (Ormston *et al.*, 2014). Barn betraktas som sociala aktörer som tillsammans med andra tolkar och påverkar sina sociala och kulturella världar (jfr. Bergnehr, 2019). Detta sker inte bara i den fysiska världen utan också i en mängd olika digitala världar, där det till och med är möjligt att skapa såväl egna världar som egna betydelser. Kunskapens natur och sätt att veta och lära sig i dessa olika kontextspecifika verkligheter överensstämmer med social konstruktivism (Vygotsky, 1978). Metoderna som jag sökte skulle bidra till att spåra, fånga och identifiera barns erfarenheter av deltagande i meningsskapande aktiviteter i olika kontextspecifika hybrida verkligheter. Det var en utmaning att hitta metoder för hur man som forskare kan följa 'digitala spår' som barn lämnar efter sig, på sätt som är förenliga med etiska riktlinjer, vilket poängteras av Livingstone och Blum-Ross (2017).

## Metoder för att utforska barns perspektiv i en hybrid verklighet

Nedan beskrivs de tre studierna mer ingående, vilka metoder som användes/testades, hur de stod sig i jämförelse med andra beprövade metoder och vilka etiska utmaningar som uppstod. Inledningsvis krävdes en etikansökan då samtliga deltagare var barn under 15 år. I majoriteten av studierna skulle data genereras i barnens hemmiljö och videoinspelning

gar planerades att användas som en metod för att generera data (SFS, 2003:460). Etikansökan godkändes av etikprövningskommittén (Dnr 2016/289–31). Som forskare finns det två möjliga kompass att navigera efter, först att leva upp till lagen om etikprövning (SFS 2003:460) men också att följa sin etiska kompass vilket tycks ha än större betydelse. I en forskningsprocess uppstår ofta problem som inte är möjliga att förutse, speciellt när deltagarna är barn (Markham och Buchanan, 2012). Min etiska kompass kom att testas och utmanas i interaktionen med barnen.

### Studie 1: Individuella intervjuer med intervjuguide

Den första studien var av kartläggande karaktär eftersom min förförståelse var begränsad. Individuella intervjuer var passande för att generera den typ av data som krävdes för att besvara frågan: Vilken typ av deltagande framträder utifrån barns delade erfarenheter av att engagera sig i digitala gemenskaper? (Wernholm, 2018). Etiska utmaningar inbegrep att försöka förhålla mig kritisk till maktaspekten under hela forskningsprocessen. Redan i utgångsläget var jag i egenskap av vuxen i en maktposition. (Clark, 2005; Standlee, 2017). En intervjuare är dessutom i en kommunikativ maktposition genom att kontrollera både form och innehåll (Clark, 2005; Säljö, 1994). Ett vanligt antagande inom forskning tycks vara att genom att använda öppna frågor så kommer deltagarna att dela med sig av sina åsikter (Schultz, 1999). Det har dock visat sig att hur en person svarar i en intervju beror på vad hen tror att intervjuaren förväntar sig och är intresserad av (*ibid.*). För att undvika att kontrollera både form och innehåll valde jag att konstruera en intervjuguide med olika samtalsämnen, för att barnen skulle ha möjlighet att ha inflytande över vad de ville berätta. Jämfört med en semistrukturerad intervjuguide (jfr. Aarsand, 2012) öppnar det upp för större möjligheter för barns påverkan. Att intervjua barn kräver dessutom att forskaren till viss del är

insatt i barns deltagarkulturer, inbegripet kontexterna och sättet att kommunicera – samt att vara en vuxen som respekterar barns synpunkter och deras kunskaper (Christensen, 2004). Mina många års erfarenhet av att samtala med barn, i egenskap av specialpedagog, och viss förförståelse av flera av de digitala kontexterna underlättade såväl generering som förståelse av data.

Nio barn deltog i intervjustudien. Barnen hade inflytande över var intervjun skulle äga rum för att de skulle känna sig så trygga som möjligt. Alla barn, utom ett, valde att intervjuas i hemmet. Barns påverkan under själva intervjuerna skedde både direkt och indirekt. Ett exempel på direkt påverkan är när ett barn uttryckte att det var tråkigt att bara sitta och prata. Han föreslog att jag skulle följa med honom till rummet där han hade sin spelkonsol och att vi kunde fortsätta att prata under tiden som han spelade. Min etiska kompass visade vägen och jag tog beslutet att följa med honom till rummet och frågade om jag kunde fortsätta ljudinspelningen vilket han samtyckte till. Om jag inte hade följt med honom hade intervjun avbrutits. Detta är också ett illustrativt exempel på hur samtycke bör förstås som ytterligare ställningstaganden där barns påverkan och inflytande bör respekteras under hela forskningsprocessen (jfr. Dockett *et al.*, 2013). Genom att lyssna noga på vad barnen hade att berätta så var det möjligt att ställa följdfrågor kring det som jag ansåg var relevant. Att lyssna till och respektera barns tystnad var också av betydelse, vilket kan tolkas som både direkt och indirekt påverkan – direkt påverkan i det att den signalerar till intervjuaren att stanna upp och vänta in, och indirekt om intervjun tar en annan vändning. Trots att jag till viss del var insatt i barns deltagarkulturer och sätt att kommunicera gjorde jag förstås misstag, framförallt när det gällde användandet av begrepp. Följande exempel illustrerar hur Henry korrigerar mig när jag använder fel begrepp när vi pratar om hur det går till när han spelar Playstation tillsammans med en kompis:

*Jag: Om vi låtsas att jag är din kompis, så spelar vi hemma hos dig...hur gör ni då?*

*Henry: Det är ju samma konsol.*

*Jag: Det är samma konsol, okej så då turas man om liksom?*

*Henry: Nej, du har ju två **kontroller**.*

I exemplet blandar jag ihop begreppen konsol (*Playstation*) och kontroll (den du håller i handen när du spelar *Playstation*). Detta skulle kunna tolkas som att maktpositionen skiftar, Henry är den som vet och han tar kommandot och tillrättavisar mig. Hur barnen tar kommandot i samtalen är något som frekvent förekommer i data. Samtliga intervjuer spelades in med ljudupptagning och transkriberades ordagrant för att undvika att relevant data och komplexitet skulle gå förlorad. Begränsningar med att använda en intervjuguide med samtalsämnen är att alla barn inte får exakt samma frågor och sannolikt missade jag också att ställa följdfrågor kring saker som jag inte förstod var av betydelse. Slutsatsen är dock att intervjuerna generade relevant data, om än väldigt ostrukturerad. Intervjuer har använts i flera tidigare studier (Stephen *et al.*, 2008; Aarsand, 2012) men här testades olika samtalsämnen för att öppna upp möjligheter för barns påverkan att dela med sig av sina erfarenheter av deltagande i lek i en hybrid verklighet.

## Studie 2: Individuella intervjuer med artefakter

Den andra studien byggde på den kunskap som genererats i den första studien. Nu var fokus att vinna kunskap om hur barns lärandeidentiteter framträder som deltagaridentiteter genom att studera deras multimodala självrepresentationer i gemenskaper i sociala medier (Wernholm och Reneland-Forsman, 2019). Följande frågeställningar skulle besvaras: Hur kan barns lärandebanor förstås som självrepresentationer i gemenskaper i sociala medier? Vilken typ av deltagaridentiteter framträder i processen när barn representerar sig själva i gemenskaper i sociala medier?

Det var en utmaning att hitta en metod för att generera data i den här studien, eftersom intresset var riktat mot barnens vardagliga deltagande. Jag visste att barns deltagande i gemenskaper i sociala medier skiljer sig från deltagande i spelgemenskaper, varför det inte var möjligt att använda beprövade metoder som exempelvis skärminspelning (jfr. Wernholm och Vigmo, 2015). I gemenskaper i sociala medier är deltagandet av mer personlig karaktär, vilket innebär att innehållet högst sannolikt också är. Detta kan vara innehåll som barn inte vill dela med sig av. Här fick min etiska kompass guida mig. I ett första försök att hitta en metod användes resultaten från den första studien till att formulera vinjetter för att få barnen att fritt berätta om sina erfarenheter. Resultatet från pilotstudien var snarare det motsatta, jag ställde frågor och barnet svarade. Ett uppenbart problem med den här metoden var att den inte fångade upp barns perspektiv eftersom barnet begränsades att berätta om sina erfarenheter. Barnet fick begränsat utrymme att utöva inflytande och själv påverka. I pilotstudien testades även en annan metod som visade sig vara fruktbar. Barnet hade tillgång till sin egen mobil och kunde visa och berätta om sina multimodala representationer som fanns i olika flöden. Jag videofilmade intervjun med en *iPad* som jag höll i handen, dels för att påminna barnet om att jag filmade, dels för att kunna zooma in de olika multimodala representationerna som barnet valde att visa.

Baserat på den data som genererats i pilotstudien, beslutade jag att iscensätta intervjuerna på samma sätt. Barnen fick ta med sina egna artefakter (mobil och *iPad*) med målsättningen att försöka få till stånd en dialog och få tillträde till barns deltagarkulturer och sätt att kommunicera i linje med Christensens (2004) resonemang. Att barnen hade tillgång till sina egna artefakter gjorde det möjligt att både observera hur de interagerade med det digitala verktyget och också att följa barns 'digitala spår' (Livingstone och Blum-Ross, 2017).

Inför intervjuerna fick barnen välja ut: 3 videor/bilder som de var nöjda med, 3 videor/bilder som de inte var så nöjda med och 3 videor/bilder i vilka de hade inspirerats av andra. Tanken var att dessa val sannolikt skulle bidra till att generera data av den karaktär som krävdes för att besvara studiens forskningsfrågor. Att barnen hade tillgång till sina egna digitala verktyg möjliggjorde att de kunde visa hur de brukade göra när de producerade videor eller bilder, eller jämföra med någon annan video/bild i sina flöden. På så sätt fick jag ta del av en mängd olika platser, aktörer och aktiviteter som var av betydelse för barnen i deras vardagliga deltagande. Jag ville att barnen skulle ha makt och kontroll över att välja vad de ville visa, förklara och reflektera över (jfr. Aarsand, 2016; Clark, 2005; Johansson, 2003).

Åtta barn deltog i studien (6–11 år) och även här hade de inflytande att välja plats för intervjun. Min etiska kompass utmanades då en av deltagarna inte ville att ansiktet skulle synas på film. Men hon löste problemet och föreslog att händerna kunde filmas vilket också generade viktig data. Det finns en rad etiska utmaningar för forskare att beakta i samband med videoinspelningar såsom hur hen får tillträde till den sociala praktiken, hur hen ska hantera moraliska och etiska dilemman som kan uppstå när det barn säger och gör dokumenteras (Heath *et al.*, 2011). Jag valde videoinspelningar, baserat på fördelar som framkommit i tidigare forskning; att det är möjligt att generera detaljrik data som kan analyseras om och om igen och att det är möjligt att studera interaktion medan mer traditionella metoder är begränsade (Heath *et al.*, 2011). Det hade inte varit möjligt att med traditionella metoder hinna dokumentera dels hur barnet interagerade med det digitala verktyget, dels vilka artefakter som visades och samtidigt etablera och upprätthålla tillit. Metodens begränsningar skulle kunna relateras till barnens urval om detta verkligen speglade deras vardagliga deltagande. Jag granskade bilder/videor på publika konton för att få en uppfattning av

om det fanns en överensstämmelse vilket det uppenbarligen gjorde. En annan begränsning är att jag höll iPaden i handen när jag filmade och kan ha missat att filma saker av intresse. Dock är det samma problem som när kameran står på ett stativ, den kan heller inte fånga *allt*. Tidigare forskning har visat på fördelar med att använda artefakter som utgångspunkt för intervjuer med barn, då barnen har visat större intresse och engagemang (Stephen *et al.*, 2008; Clark, 2005) vilket är något som framgår av denna studie.

Kunskapsbidraget handlar främst om hur det är möjligt att studera barns vardagliga deltagande i gemenskaper på sociala medier genom att låta barnen använda sina egna artefakter, då både själva hanterandet av artefakten och deras produktion av digitalt innehåll synliggörs och därmed kan data från en hybrid verklighet erhållas.

### **Studie 3: Gruppintervjuer, spelsessioner och video-stimulated recall**

I studie 3 utforskades flickors deltagande i digitala gemenskaper i *Minecraft* (Wernholm, 2021). Följande forskningsfråga skulle besvaras: Vad karaktäriserar lärande när flickor spelar *Minecraft* på fritiden? För att få en så nyanserad bild som möjligt genererades data med hjälp av olika metoder såsom gruppintervjuer, videoinspelade spelsessioner och individuella video-stimulated recall.

#### **Gruppintervjuer**

Gruppintervjuer valdes för en inledande kartläggning, dels för att ta reda på vad flickorna i de olika spelgemenskaperna ägnade sig åt, dels för att få en uppfattning om hur de positionerade sig i relation till varandra (jfr. Aarsand, 2012). I en gruppintervju kan deltagarna diskutera olika tolkningar och uttrycka hur de uppfattar olika situationer (Aarsand, 2012, Dezuanni *et al.*, 2015; Ito *et al.*, 2010). Situationer betraktas sällan som exceptionella av deltagarna själva, då de är en del av deras vardagliga deltagande (Leander och Mckim, 2003). Två grup-

pintervjuer genomfördes och det skulle vara tre deltagare i varje grupp, varav en med äldre och en med yngre deltagare. Jag ställdes inför en etisk utmaning då en av deltagarna i den äldre gruppen ångrade sig, medan de andra två fortfarande ville delta. Eftersom jag var intresserad av att studera olika spelgemenskaper var det inte möjligt att plocka in ytterligare en deltagare i den äldre gruppen då de bara var tre i spelgemenskapen. Därför var det bara två deltagare i den äldre gruppen (12 och 13 år) och deras gruppintervju dokumenterades med ljudinspelning eftersom en av deltagarna inte ville filmas. I gruppen med yngre deltagare (3 flickor på 9 år) dokumenterades gruppintervjun med videoinspelning, då samtliga samtyckte. Data från gruppintervjuerna visade att de äldre flickorna hade erfarenheter av att både bygga och tävla, medan de yngre i huvudsak byggde. De yngre flickornas spelande studerades mer ingående då deras praktik i större utsträckning uppvisade bekanta kännetecken för yngre barns lek i *Minecraft* (Dezuanni *et al.*, 2015). Begränsningar med gruppintervjuer kan vara att alla i gruppen inte får lika mycket talutrymme, att någon tar mer plats och därmed kan en "falsk" positionering framträda. Det senare visade sig vara fallet här, vilket inte hade varit möjligt att upptäcka utan de videoinspelade spelsessionerna.

#### **Spelsessioner**

Planen var att använda ett skärminspelningsverktyg för att dokumentera spelsessionerna, en metod som jag tidigare använt (Wernholm och Vigmo, 2015). Problemet var att ingen av deltagarna i studien hade något skärminspelningsverktyg. Här fick min etiska kompass visa vägen genom att föreslå att barnen skulle ladda ner ett gratisverktyg och därmed riskera att också ladda ner andra saker var inte etiskt försvarbart varken gentemot barnen eller deras föräldrar. Istället testades *GoPro*-kameror, som också använts i tidigare studier (Marsh, 2017; Verenikina *et al.*, 2016) men här på ett litet annorlunda sätt.



Flickorna dokumenterade själva spelsessionerna genom att använda *GoPro*-kameror som placerades i en sele på deras pannor, vilket fångade spelandet från deras perspektiv. Hur kameran ska placeras för att fånga upp så mycket som möjligt tycks alltid vara ett dilemma vid videodokumentation (Heath *et al.*, 2011). Jag hjälpte flickorna att placera kameran i rätt position för att dokumentera vad som hände på skärmen och starta kameran, sedan lämnade jag och kom tillbaka när spelsessionen var över. En begränsning med metoden är om kameran halkar ned och missar att filma skärmen, vilket också inträffade, och det tog ett par minuter innan barnet själv justerade kameran. Den stora fördelen med att använda *GoPro*-kameror var att få tillgång till både flickornas interaktion i den fysiska världen och detaljerna kring deras handlingar i *Minecraft*-världen, vilket inte hade varit möjligt för en ensam forskare att åstadkomma med traditionella metoder. Ett annat kunskapsbidrag är vikten av att tydligt informera deltagare om hur de ska gå till väga om de av olika anledningar behöver stänga av kameran för exempelvis ett toalettbesök. Spelsessionerna transkriberades och en första preliminär innehållsanalys gjordes, sedan följdes detta upp med individuella video-stimulated recall.

### ***Video-stimulated recall***

Jag förstod tidigt att jag behövde hjälp med att analysera spelsessionerna och insåg att det bästa vore att vända sig till experterna – nämligen barnen själva. Enskilda video-stimulated recall valdes för att barnen skulle få möjlighet att berätta vad de gjorde och vilka intentioner som låg bakom vissa handlingar. Video-stimulated recall innebär att spela in en aktivitet och sedan spela upp inspelningen för deltagarna så att de kan kommentera intressanta aspekter (Rowe, 2009). Dessa aspekter kan antingen väljas ut av forskaren eller av deltagarna eller av båda (*ibid.*), varav det sistnämnda blev aktuellt. Forskare som vill närma sig barns perspektiv bör betrakta barn som

kompetenta genom att respektera deras synpunkter och deras kunskaper (Christensen, 2004; Brooker, 2011), vilket jag gjorde.

Barnens kommentarer till spelsessionerna generade intressant data och framförallt bidrog de med nyanserade tolkningar, inte bara mina tolkningar. Barnen tog initiativ och kontroll över samtalet och förklarade utförligt vad som hände eller varför de agerade på ett särskilt sätt: "om du spolar tillbaka lite... lite till så att jag kommer in... där kan du stanna". Barnen tycktes ha förstått vad jag var ute efter och att de faktiskt hade möjlighet att ha inflytande och påverka berättelsen om sig själva som spelare. De individuella video-stimulated recall sessionerna filmades också vilket gjorde det möjligt att fånga och tolka barnens multimodala kommunikation. Metodens begränsningar innebär att det inte är möjligt att diskutera *alla* intressanta aspekter då risken är att barnen tröttnar, varför forskaren bör använda sin fingertoppskänsla och fråga lagom mycket. Fördelarna överväger och är kopplade till kunskapsbidraget: att kunna fråga mer specifikt om deltagarnas handlingar, få ytterligare förklaringar på deras agerande och bakomliggande intentioner, samt studera hur de pratade om vad de gjorde. Sammantaget bidrog detta till en fördjupad förståelse av barns lärande i lek i en hybrid verklighet. En etisk utmaning rörde samtycke inför detta moment – att barnen inte skulle känna sig tvingade att fullfölja samtliga steg. De hade från början blivit informerade om alla steg men jag ville ändå påminna dem om att de hade möjlighet att avbryta sin medverkan. Barnen var delaktiga och fick bestämma plats – en valde hemmet och två valde fritidshemmet.

### **Övergripande slutdiskussion**

I detta avsnitt diskuteras metodernas kvaliteter och användbarhet samt etiska utmaningar och frågor om forskningsutövning. Metodernas kvaliteter och användbarhet har delvis belysts men här är fokus på metodernas användbarhet för att erhålla och förstå data från en

hybrid verklighet. Individuella intervjuer kan fånga barns perspektiv på deltagande i en hybrid verklighet, dock med begränsningen att det är barnens utsagor om ett visst fenomen forskaren kan uttala sig om. För att få en vidare förståelse av vad det innebär för barn att befinna sig i den fysiska och digitala världen på samma gång måste forskare också följa barnens 'digitala spår' (jfr. Livingstone och Blum-Ross, 2017). Denna insikt kom efter genomförandet av den första studien. Jag behövde ta del av vilken typ av multimodala representationer barnen producerade och vilka som också publicerades för att förstå deras vardagliga deltagande i gemenskaper på sociala medier. Genom att videofilma när barnen visade sina urval av multimodala representationer fångades också hanterandet av mobilen/*iPaden*, vilket bidrog till en fördjupad förståelse av villkoren för deltagande i en hybrid verklighet.

För att få en så nyanserad bild som möjligt av ett komplext fenomen (barns lärande i lek i en hybrid verklighet) så krävdes en kombination av metoder i den sista studien. Jag var redo att testa gruppintervjuer som en första kartläggning eftersom jag hade "tränat" på att etablera tillit och relationer i individuella intervjuer i två studier. I genererandet av data av barns lek i en hybrid verklighet så underlättar det om barnen befinner sig i samma rum. Skärminspelningar hade inte varit tillräckliga för att erhålla den data jag behövde, medan videospelningar med *GoPro*-kameror var det. De individuella video-stimulated recalls bidrog verkligen med ytterligare perspektiv, då jag kunde ställa frågor om barnens intentioner och varför de agerade på ett visst sätt. Slutsatsen är att jag tillämpade mosaikmetoden (Clark, 2005; Clark och Moss, 2001) och som tycks vara mycket användbar för forskare som intresserar sig för att utforska barns perspektiv på deltagande i en hybrid verklighet. Genom att kombinera metoder och låta barn uttrycka sig på varierade sätt t.ex. i intervjuer, videor, observationer, teckningar och foton så kan mer nyanserade bilder framträda

eftersom delarna tillsammans bidrar med en bild av barns världar, såväl individuellt som kollektivt (ibid.).

Fokus riktas nu mot att diskutera etiska utmaningar och frågor om forskningsutövning. En paradoxal utmaning framträder efter att ha utforskat barns perspektiv i en hybrid verklighet, nämligen att ju mer inflytande barnen får i processen och ju mer nyanserade och flerdimensionell data som erhålls, desto oftare uppstår frågor kring etik, integritet och forskningsetik. Ett spänningsfält mellan forskningsetiska riktlinjer och barns rättigheter i en digital tidsålder kan skönjas. Forskningsetiska riktlinjer tycks inte ligga i fas med rådande tidsålder då en sökning på begreppet 'digital' i *God forskningssed* ger en träff på s. 42: "Digitalt bevarade data kan idag läggas på plattformar där de görs tillgängliga för andra forskare" (Vetenskapsrådet, 2017). Den skrivningen ger föga stöd till forskare som brottas med etiska utmaningar i forskning som inbegriper barns deltagande i digitala kontexter. Det stöd som finns tillgängligt är *Ethical Decison-Making and Internet Research* (Markham och Buchanan, 2012), enligt min tolkning är det otvetydigt hur detta dokument förhåller sig till *God forskningssed*.

Ytterligare ett problem är att barns lek i digitala kontexter har utvecklats och förändrats enormt bara de senaste åren (Kafai och Fields, 2013; Shapiro, 2019; Marsh, 2017) och forskningsfältet har vidgats sedan 2012 när *Ethical Decison-Making and Internet Research* (Markham och Buchanan, 2012) skrevs. Vi kan inte längre bortse från det faktum att flera artiklar om barns rättigheter nu också har en digital dimension som bör beaktas (Livingstone och Third, 2017; Lievens *et al.*, 2017). Föreliggande artikel har främst fokuserat på artikel 12 och 13 i Barnkonventionen, som berör barns rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet (UNICEF, 2009). En mängd tidigare studier har visat att yngre barn redan deltar aktivt i digitala kontexter där de har makten att uttrycka sig på sätt de önskar (Aarsand och Melander, 2016;

Lievens *et al.*, 2017; Livingstone och Blum-Ross, 2017; Lund, 2013), vilket även bekräftas i mina studier (Wernholm, 2018; Wernholm och Reneland-Forsman, 2019; Wernholm, 2021). Det faktum att det idag finns digitala kontexter där barns röster dels får utrymme, dels tas på allvar påverkar barns erfarenheter som enligt Johansson (2003) bör förstås som en komplex väv av erfarenheter som är grundade i den värld dagens barn lever i. Samtidigt vet vi att det finns barn som saknar tillgång till digitala verktyg och därmed inte kan delta (Lievens *et al.*, 2017). I ett demokratiskt samhälle är det mycket problematiskt att vissa har ett klart försprång att navigera och agera i digitala kontexter, samtidigt som andra halkar efter och riskerar att helt tappa fart. Detta tycks vara en av baksidorna med den digitala dimensionen av barns rättigheter.

Vidare bör definitionen av begreppet 'barn' som deltagare i forskning i en digital tidsålder problematiseras. Barnkonventionens definition bidrar inte med mer än att konstatera att begreppet 'barn' avser varje människa under 18 år (UNICEF, 2009). I *God forskningssed* framförs att om barnet är under 15 år så ska båda vårdnadshavarna samt barnet samtycka till medverkan (Vetenskapsrådet, 2017). Sedan 1 juli 2020 är Barnkonventionen lag i Sverige (SFS, 2018:1197). Det är framförallt artikel 12 som är relevant i sammanhanget: "Barn som är i stånd att bilda egna åsikter ska ha rätt att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet och barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad" (SFS, 2018:1197). De flesta av deltagarna i mina studier gav uttryck för att de förstod vad ett deltagande innebar och vad publicering skulle innebära; "att människor från hela världen kan läsa vad du har skrivit", sa något barn. Om vårdnadshavarna hade sagt nej till deltagande hade barnen inte fått delta enligt riktlinjerna i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017), men enligt Barnkonventionen borde de få delta (SFS, 2018:1197), eller?

Konfidentialitet är något som också behöver

problematiseras, då det nu har en digital dimension som Ito och kolleger belyser ur olika perspektiv i sin etnografiska studie (Ito *et al.*, 2010). Deltagare som ville behålla sina alias, som användes när de producerade media eller spelade spel, fick göra det då forskarna ansåg att det var ett sätt att visa respekt för deltagarnas rykte och all tid som de hade investerat för att nå dit (ibid). I mina studier fanns deltagare som gav uttryck för besvikelse när de inte fick behålla sina alias, då jag använde pseudonymer eftersom jag inte hade formulerat i etikansökan att barnen skulle få behålla sina alias. Nu vet jag bättre. Följande fråga väcks: Vilka möjligheter har ett barn att framträda i forskning, som är i linje med såväl forsknings-etiska riktlinjer som Barnkonventionen? 'Etisk symmetri', mellan barn och forskare i barnomsstudier, som föreslås av Christensen och Prout (2002) tycks vara eftersträvansvärt.

Med utgångspunkt i föreliggande artikel och det faktum att FN:s kommitté för barnets rättigheter nyligen har antagit General Comment 25 om barns rättigheter i förhållande till digitala miljöer (Barnkonventionen 2021) så tycks det krävas en revidering av *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017). Dock känns det som att den skulle ha gjorts igår med tanke på att digitaliseringen inte tycks avstanna, snarare ökar den i takt enligt Rosa (2014). Enligt min uppfattning bör forskningsetiska riktlinjer ligga i fas med rådande tidsålder och nu har vi en digital tidsålder. Frågan som väcks är: Om vi skulle bekräfta och utgå från barns perspektiv av deltagande i en hybrid verklighet hur skulle det i så fall påverka framtida formuleringar av forskningsetiska riktlinjer?

## Noter

- 1 Artikel 12: Konventionsstaterna ska tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad
- 2 Artikel 13: Barnet ska ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, ta emot och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer UNICEF SVERIGE 2009. Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. Stockholm: UNICEF Sverige.
- 3 FRAPS är ett skärminspelingsverktyg som gör det möjligt att spela in spelsessioner.

## Referenser

- Aarsand, P. (2012) The ordinary player: teenagers talk about digital games. *Journal of Youth Studies*, Vol. 15(8), s. 961–977. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.685150>
- Aarsand, P. (2016) Children's media practices: challenges and dilemmas for the qualitative researcher. *Journal of Children and Media*, Vol. 10(1), s. 90–97. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121894>
- Aarsand, P. och Melander, H. (2016) Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives. *Discourse, Context and Media*, Vol. 12, s. 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.03.002>
- Barnkonventionen (2021) General comment No.25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRC/C/GC/25&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRC/C/GC/25&Lang=en)
- Bergnehr, D. (2019) Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk*, Vol. 5, s. 49–61. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Brooker, L. (2011) Taking children seriously: An alternative agenda for reserach? *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 9(2), s. 137–149. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387897>
- Christensen, P.H. (2004) Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society*, Vol. 18(2), s. 165–176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Christensen, P. och Prout, A. (2002) Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, Vol. 9(4), s. 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2005) Ways of seeing: Using the Mosaic Approach to listen to young children's perspectives, i Clark, A., Kjørholt, A. T. och Moss, P. (red.) *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Clark, A. och Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, London, National Children's Bureau.
- Dewey, J. (1916/2011) *Democracy and Education*, LaVergne, TN, Unabridged Classic Reprint by Simon och Brown
- Dezuanni, M., O'Mara, J. och Beavis, C. (2015) 'Redstone is like electricity': Children's performative representations in and around Minecraft. *E-Learning and Digital Media*, Vol. 12(2), s. 147–163. <https://doi.org/10.1177/2042753014568176>
- Dockett, S., Einarsdotter, J. och Perry, B. (2009) Researching with children: ethical tensions. *Journal of early childhood research*, Vol. 7(3), s 283–298. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- Dockett, S., Perry, B. och Kearney, E. (2013) Promoting children's informed assent in recent participation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 26(7), s. 802–828. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.666289>
- Gee, E., Siyahhan, S. och Montana Cirell, A. (2017) Video gaming as digital media, play, and family routine: implications for understanding video gaming and learning in family contexts. *Learning, Media and Technology*, Vol. 42(4), s. 468–482. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1205600>

- Heath, C., Hindmarch, J. och Luff, P. (2011) *Video in Qualitative Research*, London: Sage.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ... och Tripp, L. (2010) *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, United States of America: The MIT Press.
- Ivarsson, J., Linderöth, J. och Säljö, R. (2011) Representations in practices – a socio-cultural approach to multimodality in reasoning, i Jewitt, C. (red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Oxon, UK: Routledge.
- Jewitt, C. (2011) An introduction to multimodality. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Oxon, UK: Routledge.
- Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 8(1-5), s. 42–57.
- Johansson, E. och Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–5).
- Kafau, Y. B. och Fields, D. A. (2013) *Connected play*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kress, G. (2011) What is mode?, i Jewitt, C. (red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon, UK: Routledge.
- Leander, K. M. och McKim, K. K. (2003) Tracing the Everyday 'Sittings' of Adolescents on the Internet: a strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, Communication & Information*, Vol. 3(2), s. 211–240. <https://doi.org/10.1080/14636310303140>
- Lievens, E., Livingstone, S., McLaughlin, S., O'Neill, B. och Verdoot, V. (2017) Children's rights and digital technologies, i Liefaard, T. och Kilkelly, U. (red.) *International Human Rights. International Children's Rights Law*. Switzerland: Springer.
- Livingstone, S. och Blum-Ross, A. (2017) Researching children and childhood in the digital age, i Christensen, P. och Allison, J. (red.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. Abingdon, UK: Routledge.
- Livingstone, S. och Third, A. (2017) Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, Vol. 19(5), s. 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Lund, A. (2013) The Civic Potential of the Digital Horse, i Olsson, T. (red.) *Producing the Internet*. Gothenburg: Nordicom.
- Markham, A. och Buchanan, E. (2012) *Ethical Decision-Making and Internet Research Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0)*. Association of Internet Researchers: The AoIR Ethics Committee. Hemtat från: <http://www.aoir.org/reports/ethics2.pdf>
- Marsh, J. (2017) The Internet of Toys: A Posthuman and Multimodal Analysis of Connected Play. *Teacher College Record*, Vol. 119, s. 1–32.
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M. och Snape, D. (2014) The Foundations of Qualitative Research, i Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C. och Ormston, R. (red.) *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Qvarsell, B. (2003) Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning*, Vol. 8(1-5), s. 101–113.
- Rosa, H. (2014) *Acceleration, modernitet och identitet: tre essäer*, Göteborg: Daidalos.
- Rowe, V. C. (2009) Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, Vol. 11(4), s. 425–437. <https://doi.org/10.1080/14613800903390766>
- Säljö, R. (1994) *Eliciting responses or having a conversation*. Linköping: Department of Communication studies.
- Säljö, R. (2010) *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*, Falun: Norstedts.
- Schoultz, J. (1999) Naturvetenskaplig kunskap i samtal och papper-och-penna-test: Elevers förståelse av luftens egenskaper i Carlgren, I. (red.) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Sfs 2003:460 *The Act concerning Ethical Review of Reserach Involving Humans*
- Sfs 2018:1197 *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*
- Shapiro, J. (2019) *The New Childhood*, London: Yellow Kite.
- Standlee, A. (2017) Digital Ethnography and Youth Culture: Methodological Techniques and Ethical Dilemmas, i Castro, I., Swauger, M. och Harger, B. (red.) *Researching Children and Youth: Methodological Issues, Strategies, and Innovations: Sociological Studies of Children and Youth*. England: Emerald Publishing Limited.
- Stephen, C., Mcpake, J., Plowman, L. och Berch-Heyman, S. (2008) Learning from the children – exploring preschool children's encounters with ICT at home. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 6(2), s. 99–117. <https://doi.org/10.1177/1476718X08088673>
- UNICEF (2009) *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Verenikina, I., Kervin, L., Rivera, M. C. och Lidbetter, A. (2016) Digital Play: Exploring young children's perspectives on applications designed for preschoolers. *Global Studies of Childhood Vol. 6(4)*, s. 388–399. <https://doi.org/10.1177/2043610616676036>
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard Universtiy Press.
- Waller, T. och Bitou, A. (2011) Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 19(1), s. 5–20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548964>
- Wernholm, M. och Vigmo, S. (2015) Capturing children's knowledge-making dialogues in Minecraft. *International Journal of Research & Method in Education*, Vol. 38(3), s. 230–246. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1033392>
- Wernholm, M. (2018) Children's shared experiences of participating in digital communities. *Nordic Journal of digital Literacy*, Vol. 13(4), s. 38–55. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-04-04>
- Wernholm, M. (2020) *Children's learning at play in a hybrid reality*. Diss. Kalmar: Linnaeus University. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1463645/FULLTEXT01.pdf>
- Wernholm, M. och Reneland-Forsman, L. (2019) Children's Representation of Self in Social Media Communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100346>

## Författerpresentation

**Marina Wernholm** är lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Hennes forskningsintresse har fokus på barns erfarenheter av deltagande och lärande i lek i en hybrid verklighet, utanför skolan. E-post: marina.wernholm@lnu.se

# Å oppdage barn med motoriske utfordringer i barnehagen

Nina M. L. F. Benden og Sylvia Söderström

## Sammendrag

Ansatte i barnehager er sentrale når det gjelder å oppdage barn med motoriske utfordringer. Flere yrkesgrupper innenfor den pedagogiske og helsefaglige retningen kan støtte disse barna. Målet med denne studien var å undersøke hvordan barnehageansatte oppdager og vurderer små barns behov for støtte til motorisk utvikling. Datagrunnlaget er kvalitative intervju med sju ansatte i to barnehager. Funnene analyseres ved bruk av systematisk tekstkondensering. Den første mistanken kommer som summen av flere observasjoner som bryter med normative forventninger om motorisk adferd. Den følges opp med systematisk observasjon i barnehagen. Vurderinger gjøres med bakgrunn i fagkunnskap og erfaring. De ansatte foretrekker observasjon som innpasses i barnehagehverdagen. Funnene diskuteres under overskriftene *Erfaring og profesjonskunnskap* og *Barnehagens mandat*. Ulike syn på hva som er normal motorisk utvikling, kan bidra til ulikheter i hva som fanges opp, og følgelig også påvirke mulighetene til videre tverrfaglig samarbeid rundt barn med motoriske utfordringer.

Nøkkelord: Barns utvikling, Bevegelse, Dagliglivets aktiviteter, Motorisk aktivitet

## Discovering children with motor difficulties in ECEC facilities

### Abstract

Employees in Early Childhood Education and Care (ECEC) facilities are essential in discovering children with motor difficulties. The children may receive support from professionals with pedagogic and health backgrounds. The aim of the study was to examine how employees in Norwegian ECEC facilities discover and assess children's need for support in their motor development. Qualitative interviews with seven employees in two ECEC facilities. The data was analyzed using STC. Realization occurs as the sum of several observations of motor behavior that differ from expectations. It is followed up by systematic observation in the facility. Assessments are based on the employees' expertise and experience. The employees prefer integrating observation in daily life in the ECEC facility. The findings are discussed under the headlines *Experience and professional knowledge* and *the kindergarten's mandate*. Differing views on normal motor development can affect what is detected, and consequently the opportunities for further interdisciplinary collaboration around children with motor difficulties.

Keywords: Child development, Movement, Activities of daily living, Motor activity

## Innledning

I Norge går nesten alle barn (92,2 %) under skolealder i barnehage, det tilsvarer ca. 275 804 barn mellom 1–5 år, fordelt på 5730 barnehager (Statistisk sentralbyrå, 2020). De fleste av disse barna tilbringer mellom 25 og 40 timer i uka i barnehagen (Moafi, 2017), noe som utgjør en stor del av deres våkne tid i løpet av en dag. Innholdet i norske barnehager er fastsatt i Barnehageloven (2006) og utdypes i Rammeplan for barnehagen (2017). I rammeplanen presiseres det at barnehagens samfunnsmandat er «i samarbeid med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» (s. 49). Den norske barnehagen er en «barnehage for alle», alle barn har rett til å gå i barnehage, og verdigrunnlaget er basert på en grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd (Meld. St. 18 (2010–2011)). Den skal fremme likestilling og motarbeide diskriminering, og arbeide for at alle barn skal få oppleve å være en betydningsfull person i fellesskapet (Barnehageloven, 2006).

Barnehagen skal også bidra til at barn «videreutvikler motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, koordinasjon og fysiske egenskaper» (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 49), og at de får tilrettelegging tidlig både ved kortvarig og langvarig behov. I samarbeid med støtte-systemet skal barnehagen yte tjenester til barn med ulike behov (Meld. St. 6 (2019–2020)). Ulike behov forstås i offentlige dokumenter som at det enkelte barn anses å ha behov utover det som er ses på som vanlig for barn på samme alder (NOU 2012: 1). Det vil si at utgangspunktet er en slags normalitetstandard basert på en sammenligning med jevnaldrende. Hva som faller innenfor denne normaliteten, reflekteres det imidlertid sjelden over i offentlige dokumenter. Hos ansatte i barnehager derimot har man funnet at i oppfatninger om barns normale motoriske utvikling ligger det implisitt forventninger som er knyttet til sammenligning med jevnaldrende, og med kulturelle verdier

og sosiale normer for barns kroppslige utvikling og uttrykksformer (Franck, 2014; Nielsen, 2019; Strømme, 2019).

Barn som har motorisk udefinierbare utfordringer som anses å ligge utenfor det normale, henvises ofte til kommunale tjenester som fysioterapi, ergoterapi eller spesialpedagog (Wendelborg, Caspersen m.fl., 2015). I de tilfellene det er snakk om kjente medisinske tilstander eller diagnostiserte funksjonsnedsettelse, er spesialisthelsetjenesten, ofte i form av en spesialisert og tverrfaglig habiliteringstjeneste, koblet inn. Mens det er fagfolk i disse eksterne tjenestene, enten i kommunen eller i spesialisthelsetjenesten, som utreder og igangsetter tiltak for barn som barnehagen har henvist til dem, så er det de ansatte i barnehagen som vurderer om og når et barn trenger slik henvisning. Barnehager har i så måte et stort ansvar, sammen med foreldrene, for å ivareta barns varierte behov for utvikling, lek, læring, omsorg og danning.

Forskning viser en sammenheng mellom motoriske ferdigheter, lekeferdigheter, sosial kompetanse og velvære hos små barn (Universitetet i Stavanger, 2016; Giske, Ugelstad m.fl., 2018). Det er imidlertid lett å overse motoriske utfordringer hos barn (Asunta, Viholainen m.fl., 2019). I det følgende brukes begrepet *barn med motoriske utfordringer* om barn som har utfordringer knyttet til motorikk, som gjør at de har vanskeligheter med å utføre hverdagslige aktiviteter. Dette er barn som *ikke nødvendigvis har* en funksjonsnedsettelse som er diagnostisert, men som likevel kan sies å ha andre motoriske forutsetninger enn sine jevnaldrende når det kommer til å delta i lek og hverdagsaktiviteter i barnehagen. Dette inkluderer både det vi kaller motorisk usikre barn, barn med tilstander som Developmental Coordination Disorder (DCD) (se blant annet Zwicker, Missiuna m.fl., 2012), og andre forhold som påvirker motorikken.

Studier har vist at barn med diagnostiserte motoriske utfordringer har lavere trivsel og velvære enn sine jevnaldrende (Giske,



Ugelstad m.fl., 2018; Karras, Morin m.fl., 2019). Motoriske utfordringer i småbarnsalderen kan også følge barnet videre gjennom oppveksten, selv om utfordringene vil skifte karakter ut fra hvilke aktiviteter barna deltar i (Missiuna, Moll m.fl., 2007; Moser, Reikerås m.fl., 2018; Jane, Burnett m.fl., 2018). Barnas utfordringer kan utvikle seg i løpet av oppveksten, fra utfordringer med motorikk og lek i tidlig barndom og problemer med å delta i fritidsaktiviteter til at de senere i barndommen får utfordringer med å fungere på skolen og med vennskap og som unge voksne havner i risikozonen for å få utfordringer knyttet til psykisk helse (Missiuna, Moll m.fl., 2007). Tidlig identifisering og adressering av motoriske utfordringer kan redusere risikoen for slike sekundære utfordringer (Missiuna, Moll m.fl., 2007). Barnehager har i så måte et stort ansvar, sammen med foreldrene, for å ivareta alle barns varierte behov for utvikling, lek, læring, omsorg og danning.

Samtidig finnes det forskere som er kritiske til tidlig identifisering og intervensjon med det formål å normalisere og/eller forebygge fremtidige utfordringer. Karianne Franck (2014) problematiserer for eksempel om man virkelig *oppdager* at barn har en utfordring eller om man i realiteten *konstruerer* barn som avvikende. Hun peker videre på et dilemma som norske barnehager i dag befinner seg i: På den ene siden understreker man barns autonomi og iboende verdi *her og nå*, mens man på den andre siden understreker hvor viktig det er å forberede barna på *fremtidig* utdanning og selvstendighet (Franck, 2014).

For å kunne vurdere og sette i gang en prosess med utredning av barns motoriske vansker må de som ser barna og samhandler med barna i det daglige først komme frem til at det *kan være behov* for å utrede. Det er denne aller første ideen om at det *kan* være noe, vi studerer nærmere i denne artikkelen. Formålet er å få økt kunnskap om *undringen som vekkes* hos de ansatte som samhandler med barna. Hva er det som *gjør* at de reagerer på enkelte barns motoriske atferd, og ikke på andres? Hvilke

perspektiver og forståelser ligger til grunn for deres undring, hvordan håndterer de sin undring og hva fører den til? Ansatte i barnehager har en unik posisjon som profesjonelle i arbeidet med å oppdage motoriske utfordringer hos barn og initiere samarbeid med andre profesjonelle, og derfor har vi jobbet ut fra følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har ansatte i barnehager med å oppdage barn med motoriske utfordringer?*

## Studiens inngang til feltet

Studien er forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som tar utgangspunkt i at menneskers virkelighetsforståelse blir formet kontinuerlig gjennom sosial interaksjon, av opplevelser de har og av situasjoner de befinner seg i (Nortvedt og Grimen, 2004; Aadland, 2011).

Etter vårt syn gir et slikt perspektiv oss muligheten til å forstå våre deltakere som sosiale aktører som påvirkes av og selv påvirker sine omgivelser; som konstruerer, forstår og handler i en gitt faglig, kulturell og samfunnsmessig kontekst. På den måten internaliseres normer og faglige praksiser i en barnehage og også de ansattes forståelse av hva som faller innenfor normal motorisk utvikling og atferd, og hva som forstås som avvikende. Normalitet og avvik er imidlertid dikotomier som må stå i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre for å være meningsbærende, og samtidig er det et asymmetrisk forhold mellom disse to kategoriene. Mens normalitet som standard anses som verdifull og ønskelig (og dermed ikke studeres nærmere), utsettes avvik for granskning, evaluering og degradering. Franck (2018) fremhever imidlertid at for å forstå hva som *gjør* at noe oppfattes som avvikende, må man også utforske hva som oppfattes som normalt. Gjennom utdanning og yrkesutøvelse tilegner ulike yrkesgrupper seg spesifikk fagkunnskap, holdninger og perspektiver. Ulike yrkesgrupper vil også tilegne seg ulike roller og forståelser innen samme fagfelt. Barnehageansatte, ergoterapeuter og fysioterapeuter kan jobbe med

de samme barna i den samme barnehagen, men forstå den samme situasjonen på ulike måter. Følgelig kan forståelsen av hva som faller innenfor «normale» og hva som eventuelt er «avvikende», være forskjellig alt etter hvilken type kunnskap man besitter, og følgelig kan det være ganske store forskjeller i hva man ser, legger merke til og handler ut fra.

Som i sosialkonstruktivismen ligger det også i aktivitetsvitenskap en grunnleggende forestilling om at mennesker er aktive og handlende (Burr, 2015; Kristensen, 2017). Denne forestillingen innebærer at deltakelse i ulike aktiviteter signaliserer hvem man er, og at det er en gjensidig påvirkning mellom aktiviteter, omgivelser, tilhørighet og deltakelse (Jonsson og Asaba, 2017). En og samme aktivitet kan imidlertid ha ulike verdier. I den vestlige verden har vi en oppfatning av lek som barns primære aktivitet. De erfaringene barn høster gjennom aktiviteter i barndommen, former dem gjennom oppveksten, påvirker deres aktivitetsrepertoar og har vist seg å også forme hvilke aktiviteter de velger som voksne (Peny-Dahlstrand, 2016). Noen barn kan imidlertid ha vanskeligheter med å delta i de aktivitetene de ønsker å være med i, eller som de forventes å være med i. Ved å analysere hva det er som gjør at et barn ikke gjennomfører eller deltar i aktiviteter som forventet, bidrar aktivitetsvitenskapen med å fremheve sammenhengen mellom interaksjonen mellom barnet, aktiviteten og miljøet. I aktivitetsvitenskapen anses interaksjonen mellom disse tre bestanddelene som hovedfaktoren for barns utvikling (Eliasson, Lidström m.fl., 2016). I våre analyser og diskusjoner vil vi benytte oss av et sosialkonstruktivistisk perspektiv på hvordan normalitet og avvik forstås, samt hvilken betydning man tillegger interaksjonen mellom barn, aktivitet og miljø.

## Metodisk tilnærming

For å samle kunnskap om ansattes erfaringer og opplevelser, ble det valgt et kvalitativt design for datainnsamling og analyse (DePoy og Gitlin, 2019). Et kvalitativt design egner seg til

å utforske tema som det er lite kunnskap om. Det kvalitative designet gjør det mulig forskeren og deltakerne å benytte muligheten som ligger i det å reflektere rundt tema og generere ny kunnskap.

## Rekruttering og utvalg

For å rekruttere deltakere til studien ble det sendt ut et informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse til lederne i ni barnehager med flere enn 40 barn. Inklusjonskriteriene var: a) størrelse på barnehagene (måtte ha mer enn 40 barn for å få en stor nok personalgruppe), b) variasjon i ansattes utdanning (for å inkludere flere faglige perspektiver) og c) at pedagognormen var oppfylt (for å øke sjansen for at de ansatte har tid til faglig utvikling). På grunn av koronasituasjonen stoppet rekrutteringen opp etter at to barnehager med flere enn 50 barn hadde meldt sin interesse. Vi endte dermed opp med syv deltakere i studien. Tabell 1 viser hvordan deltakerne fordelte seg på de to barnehagene. Deltakerne er gitt fiktive navn.

Tabell 1: Oversikt over studiens deltakere

Barnehage A	Barnehage B
Frida, barnehagelærer. Omtrent 30 års erfaring.	Jørgen, barnehagelærer. 5 års erfaring.
Anne-Grete, barnehagelærer. Omtrent 20 års erfaring.	Gry, barne- og ungdomsarbeider. 18 års erfaring.
Anette, spesialpedagog. 12 års erfaring.	Linn, ergoterapeut med master. 14 års erfaring.
Wenke, barnehagelærer, videreutdannet som spesialpedagog. Omtrent 20 års erfaring.	

## Datainnsamlingsmetode

Kvalitative, halvstrukturerte dybdeintervju ble valgt som datainnsamlingsmetode. En slik datainnsamlingsmetode er ansett som en god tilnærming for å få innblikk i deltakernes erfaringer og opplevelser tilknyttet fenomenet som studeres, gjennom en naturlig og fri samtale, hvor deltakernes opplevelser og erfaringer

får anledning til å komme til uttrykk (Kvale, Brinkmann m.fl., 2009; Tjora, 2017). Det ble utviklet en intervjuguide til intervjuene. Denne var retningsgivende for hvilke tema som ble tatt opp i intervjuene. Hvert tema ble innledet med et åpent spørsmål og så ev. fulgt opp med oppklarende eller utdypende spørsmål (Kvale, Brinkmann m.fl., 2009). Hovedtema i intervjuene var (i) hvordan deltakerne oppdaget at barn hadde behov for ekstra oppfølging, (ii) prosessen videre etter den første mistanken, (iii) hvilke typer utfordringer de hadde mest erfaring med og (iv) hva de la i begrepet «barn med motoriske utfordringer». Hvert intervju varte i 60–90 minutter hver, og de ble gjennomført i et møterom i den barnehagen der deltakerne var ansatt.

Av praktiske grunner ble det i barnehage A gjennomført individuelle intervju med hver av de fire deltakerne, mens det i barnehage B ble gjennomført ett gruppeintervju med de tre deltakerne. Intervjuene tok utgangspunkt i den samme fleksible intervjuguiden. Deltakerne i gruppeintervjuet kjente hverandre godt, noe som gjorde at det ble en god flyt i diskusjonen. De spilte videre på hverandres utsagn, slik som Malterud (2017) beskriver det, og kunne til og med avslutte hverandres setninger. Dette gjorde at moderator måtte fokusere på å sørge for at det implisitte i deltakernes utsagn ble gjort eksplisitt ved å stille oppklarende oppfølgings spørsmål. Moderator under intervjuene var førsteforfatter. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert ordrett av førsteforfatter.

## Dataanalyse

Datamaterialet besto av til sammen 73 sider transkribert materiale. For å analysere det transkriberte datamaterialet fulgte vi prinsippene i systematisk tekstkondensering, som beskrevet av Malterud (2017). Systematisk tekstkondensering gjennomføres i fire steg: 1. For å få et helhetsinntrykk leses hvert transkriberte intervju i sin helhet. 2. Intervjuene leses linje for linje, og meningsbærende enhe-

ter identifiseres i teksten. 3. Meningsbærende enheter settes sammen i underkategorier. 4. Hver subkategori oppsummeres med et tekstnært kondensat og et såkalt «gullsitat» som illustrerer innholdet i subkategorien (Malterud, 2017).

Det første steget ga et overblikk over innholdet i intervjuene og preliminnære tema begynte å komme til syne i materialet. I andre steg ble meningsbærende enheter identifisert i teksten og markert med ulike farger som representerte de ulike foreløpige temaene. De meningsbærende enhetene fra hvert transkriberte intervju ble dekontekstualisert og satt sammen med de beslektede, meningsbærende enhetene fra resten av datamaterialet i tredje steg. I fjerde og siste steg ble hver subkategori oppsummert i et tekstnært kondensat, og det ble valgt et «gullsitat» (Malterud, 2017) for å illustrere innholdet i hver subkategori.

Proessen fra preliminnære tema til endelige kategorier ble drevet frem av diskusjoner rundt empirien, teori på området og forfatterens forforståelser som henholdsvis ergoterapeut og fysioterapeut. Begge forfatterne deltok i diskusjonen av analysen, mens den praktiske delen av analysen med lesing og koding av intervjuene ble gjort av førsteforfatter. Gjennom hele analyseprosessen fokuserte vi på å være åpne til det som kom fram i datamaterialet, og å være bevisste på egne forforståelser. Målet var å framstille deltakernes egne erfaringer så godt som mulig og la deres stemme være synlig i det ferdige produktet.

Underveis i denne fleksible prosessen ble syv foreløpige temaer utviklet til tre hovedkategorier: *Den første mistanken*, *erfarings- og kunnskapsbasert praksis* og *Observasjon i hverdagsaktiviteter*. Tabell 2 viser et par eksempler på prosessen fra preliminnære tema som dukket opp i steg 1, til utviklingen av de endelige kodene som presenteres som studiens hovedfunn.

Tabell 2: Et par eksempel på deler av den analytiske prosessen.

Preliminære tema	Kode	Meningsfull enhet	Kategori
Oppdage Motoriske utfordringer	Undring Summen av små ting Skille seg ut Utenfor normalitetsbegrepet	«Men det er jo sånn kanskje små ting da, og så summen av de små tingene da, som gjør at man tenker at, at det er grunn til å se litt ekstra på, på de barna.»	Den første mistanken
Kompetanse/ Vurderinger	Alder Erfaring Kjenner barnet Vurderer fortløpende	«Men etter å ha jobbet noen år, og etter ... Når du kan, kan en del om barns utvikling, så vet man jo at den her normalvariasjonen er stor og. Og du vet på en måte at ... Når det er grunn til å på en måte reagere da.»	Erfarings- og kunnskapsbasert praksis

## Etiske forhold

Alle deltakerne ga sitt informerte samtykke til deltakelse, de ble også informert skriftlig og muntlig om at det var frivillig å delta i prosjektet, at de når som helst kunne trekke tilbake samtykket sitt, at alt de sa i intervjuene var konfidensielt, og at alle opplysninger som ville bli brukt, ville bli anonymisert. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (ref. nr. 206586). Ansatte i barnehager har taushetsplikt, og de kan derfor ikke gi opplysninger som kan føre til identifisering av barn eller familier (www.NSD.no). Det ble heller ikke spurt om slike opplysninger i intervjuene. Det personlige pronomenet *hen* brukes der kjønn er irrelevant i teksten (FRI u.å.).

## Funn

Studiens hovedfunn er kategorisert på følgende måte: *Den første mistanken, Erfarings- og kunnskapsbasert praksis og Observasjon i hverdagsaktiviteter*. Den første mistanken oppstår som summen av flere observasjoner av et barns aktivitetsutførelse som bryter med det forventede. Det krever erfaring og kunnskap å oppdage slike nyanser hos barn. Mistanken følges opp av flere ansatte med observasjoner integrert i naturlige settinger gjennom barnehagehverdagen.

## Den første mistanken – når forventninger brytes

Den første mistanken om at et barn i barnehagen strever motorisk kommer gjerne som en gradvis mistanke hos de ansatte etter at de har lagt merke til at et barn utfører aktiviteter på en annen måte enn det de forventer. Frida, som er barnehagelærer, fortalte «Men det er jo sånn kanskje små ting, og så summen av de små tingene da, som gjør at man tenker at, at det er grunn til å se litt ekstra på, på de barna». Slike «små ting» kan for eksempel være at et barn snubler og faller litt mer enn de andre, eller at et barn ikke klarer noe som de andre barna klarer. Deltakerne sammenligner barna med andre jevnaldrende barn på avdelingen, og barn de har møtt tidligere. Det virker som de har et klart bilde i hodet av hva som er «vanlig motorisk adferd» for ulike aldersgrupper, og på bakgrunn av dette legger merke til barn som har en avvikende motorisk framferd enn det «vanlige». Dette kan være barn som er mer klumsete og fommele enn andre barn, barn som er mer stille og rolige enn forventet i en aktuell situasjon, eller barn som er mer urolige og aktive enn forventet i en situasjon.

Fleire av deltakerne fortalte at det kan være veldig synlig når et barn har motoriske utfordringer. De mener at de ser det på måten

barnet beveger seg på, eller at barnet ikke klarer alt det de andre barna klarer. Som Anette fortalte; «For det er jo, det er jo veldig synlig når det er noe motorisk, sant. Når et barn ikke klarer å strekke ut eller hvis barnet hinker eller snubler mye, så er det veldig sånn ...». Andre barn kan det imidlertid være vanskelig å oppdage fordi de er så fysisk aktive i den frie leken i utetiden. Jørgen fortalte om sin tankeprosess rundt denne type utfordring:

*Men så tenker jeg, herregud, du kan jo løpe fem ganger tusen ganger fram og tilbake, men du klarer ikke å slå ... Du klarer ikke å stupe kråke? Det er også litt sånn, hmm ... Men klarer du å sitte og perle da? Altså litt sånn, klarer du å sitte og tegne?*

Her viser Jørgen til at et barn som er aktivt i frilek og grovmotoriske aktiviteter, kanskje ikke behersker aktiviteter som er mer krevende for balanse eller koordinasjon, eller finmotoriske aktiviteter. Disse barna kunne gått under radaren fordi de er så aktive i frilek, noe som er forventet for barn i førskolealderen. Når de så blir utfordret til å gjøre voksenstyrte aktiviteter som krever andre motoriske ferdigheter, blir imidlertid utfordringene mer tydelige.

Deltakerne snakket også om andre barn som det ikke var så lett å oppdage, for eksempel barn som var merkbart roligere enn de andre barna. I intervjuene kom det å sitte på sykkel fram som et tydelig bilde på en adferd som kunne observeres, men som det ikke var så lett å oppdage betydningen av. Når det gjaldt barn som for det meste kun *sitter* på sykkelen i utetiden i barnehagen, ble denne adferden oppfattet som et uttrykk for at barnet ikke mestret andre uteaktiviteter. Et utsagn som illustrerer dette, er fra Gry:

*Ja, og så har vi de der barna som bare sitter på sykkelen. Hvis de hadde fått lov hadde kunnet sitte på en sykkel hele utetiden. Bare, bare for å sitte på den. Ikke for å sykle, men for å sitte på den, fordi at det er trygt.*

Å sitte på en sykkel er her altså ikke det samme som å sykle, noe som stiller større krav til balanse og koordinasjon, og som det forventes at barna bruker sykkelen til. Disse barna som kun *sitter* på sykkelen, kan lett gå under radaren fordi det ved første øyekast kan se ut som de er i gang med noe, eller at avhengigheten av sykkelen kan tolkes som en sterk interesse for sykling.

Deltakeres utsagn om hvilke små nyanser i den motoriske adferden de reagerer på hos en del barn, viser at de har klare forventninger om hvordan barn i ulike aldre skal bevege seg, og hva barna skal kunne gjøre og ikke gjøre i ulike situasjoner, som for eksempel i frilek ute eller i voksenstyrt aktivitet innendørs. Vi forstår det slik at disse forventningene er bygget opp over tid og gjennom interaksjoner og opplevelser deltakerne har hatt som yrkesutøvere i en barnehage. I et sosialt konstruktivistisk perspektiv (Aadland, 2011) forstår vi her våre deltakere som sosiale aktører som både påvirkes av og som selv påvirker sine omgivelser, og som forstår og konstruerer normalitet og avvik gjennom sin yrkeserfaring og yrkesutøvelse. Spørsmålet er i hvor stor grad denne forståelsen også indikerer en internalisert norm som gir seg utslag i deres faglige praksis.

### **Erfarings- og kunnskapsbasert praksis**

Deltakerne anså erfaring med å jobbe med barn som viktig for å kunne oppdage barn med motoriske utfordringer. Det var deres erfaring som ga dem et godt sammenligningsgrunnlag når de skulle skille mellom når et barn utviklet seg som forventet, og når barnet trengte støtte i sin motoriske utvikling. Wenke satte ord på det slik:

*Men etter å ha jobbet noen år, og etter ... Når du kan, kan en del om barns utvikling, så vet man jo at den her normalvariasjonen er stor og. Og du vet på en måte at ... Når det er grunn til å på en måte reagere da.*

Flere påpekte at de utviklet kompetansen sin etter hvert som de fikk nye erfaringer.

Deltakerne med pedagogutdanning ga uttrykk for at de har gode forutsetninger for å vurdere barns motoriske kompetanse. Spesialpedagogen Anette satte ord på det slik: «I hvert fall vi som er barnehagelærere eller spesialpedagoger, skal kunne en del om aldersadekvat utvikling i forhold til det motoriske.» Flere ga også uttrykk for at de hadde kunnskap om hva som skulle til innenfor det allmenpedagogiske for å støtte barn i deres motoriske utvikling.

Samtidig ble også ansatte med kompetanse ut over det allmenpedagogiske verdsatt. Ergoterapeut Linn fortalte at i tilfeller der det var behov for ergoterapeutisk kompetanse, kunne hun bidra med sin fagkompetanse i stedet for at barnehagen henviste til ergoterapitjenesten. Barne- og ungdomsarbeideren Gry kommenterte dette slik: «Men hadde ikke du jobbet her, så hadde vi kanskje måttet gjøre det. Så det er jo litt sånn hvordan kompetanse dere har som sitter i det teamet da». Noen av deltakerne snakket varmt om flerfaglighet i barnehagen, og de ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt flerfaglige team der også yrkesgrupper som tradisjonelt tilhører helsefag, som ergoterapeuter og fysioterapeuter, kunne inngå. Barnehagelæreren Anne-Grete satte ord på akkurat dette slik:

*Så tenker at det med å blande litt sånne yrkesgrupper, også i barnehagene, det tror jeg er veldig, veldig sunt. Men man må jo få noen hjemler for å avlønne de riktig da. De kan ikke gå som assistenter. Det går ikke.*

På den ene siden viser deltakerne stor tiltro til egen kompetanse når det gjelder barns motoriske adferd. Samtidig ønsker de også en større grad av flerfaglighet velkommen i barnehagen. De snakker om forventninger til hva barn skal kunne klare og ikke, og samtidig anerkjenner de at normalvariasjonen er stor. Utfordringen ligger kanskje og vipper i et balansepunkt mellom disse posisjonene. I vårt materiale finner vi at deltakerne er veldig engasjert i barna og i deres utvikling og trivsel. Samtidig ser vi at de

fokuserer på hva det enkelte barnet klarer eller ikke klarer i ulike situasjoner, og på hva som faller innenfor og utenfor en etablert, normalitetskategori for motorisk utvikling.

### **Observasjon i hverdagsaktiviteter – hva fører det til?**

Deltakerne lot det ofte gå noen dager eller uker for å være sikre på at den motoriske adferden som hadde vekket den første mistanken, ikke var forbigående, og for å finne ut mer om utfordringen til barnet. Det var summen av observasjoner som gjorde at de ansatte bestemte seg for å følge opp mistanken videre. Hvis en ansatt mistenkte at et barn hadde motoriske utfordringer, fulgte vedkommende opp denne mistanken ved å koble på flere av de ansatte i barnehagen.

Deltakerne fortalte at ved å være mer bevisste rundt hverdagsaktiviteter som måltider, påkledning og lek, kunne de gjøre observasjoner av barnet i naturlige settinger. Barnehagelæreren Jørgen beskrev dette slik: «Ja, og da deler vi opp igjen i to grupper da, så det blir syv på den ene og syv på den andre. Og da, altså, så er det enklere for oss voksne å være med i aktiviteten så alle blir sett og hørt. Og samtidig som vi kan se». Deltakerne hadde flere eksempler på hvordan de brukte den frie leken aktivt for å observere og jobbe med motoriske utfordringer. Jørgens eksempel illustrerer dette godt:

*Å være til stede i den leken slik at alle kan være med. Og finne på morsomme ting da, som vi alle kan gjøre. La oss si at en unge sliter litt med venstre hånda, så, å, vi får til å bruke kun- Altså en eller annen form med lek da, med handa. I stedet for å ta, nå skal vi gjøre det. Plukk opp, venstre hånd.*

På denne måten ble observasjon og oppfølging en del av frileken, og barn, aktivitet og miljø ble observert i en naturlig sammenheng. Andre ganger ble observasjonene gjort i en mer tilrettelagt og voksenstyrt aktivitet, I sitt intervju beskrev barnehagelæreren Anne-Grete hvordan dette kunne foregå:

*Da prøver vi jo å tilrettelegge litt for å, for å observere hva, hva det er og hvor mye det er og hvilke utfall de har. Da kjører vi gjerne litt sånn her hinderløype og, og observerer litt da, prøver å, veldig på det med å tilrettelegge ... Og hvis det er sånn jeg tenker at her må vi inn med hjelp, så har jo vi to spesialpedagoger på huset. Så da tilkaller jeg gjerne ofte en av de først.*

Når flere skulle observere sammen ble dette gjerne gjort i slike voksenstyrte aktiviteter. Da ble aktivitetene tilrettelagt på en slik måte at fokuset lå på de motoriske ferdighetene man mistenkte at barnet strevde med, og som man ønsket å observere nærmere.

Deltakerne snakket også om hvor viktig det er med god kommunikasjon når man skal følge opp en mistanke. De fortalte at det starter med kommunikasjon på avdelingen, slik at de som jobber sammen blir bevisst de samme utfordringene og styrkene hos barna. Barnehagelæreren Frida fortalte om dette:

*Det starter jo med at vi snakker sammen innad på avdelingen. Har du sett at hen halter? Ikke sant, og så, og så sier vi det til foreldrene hvis det er flere som har observert det, og så, ja. Og da begynner ting å skje egentlig, hvis det ikke går over da.*

Hvis flere på avdelingen har observert det samme blir foreldrene kjapt koblet på. Det kan dreie seg om en kjapp samtale i leverings- eller hentesituasjon eller en ekstra foreldresamtale. Kommunikasjon på tvers av avdelingene og på tvers av faggrupper i barnehagen ble også trukket fram av flere av deltakerne som viktig for å viderefremme kunnskap. Ergoterapeuten Linn formidlet sitt syn på dette slik: «Hele tiden så må vi være flinke til å dele på den kunnskapen vi har da, hvis det skal fungere godt rundt ungene. Så jeg må jo formidle min fagkunnskap og spesialpedagogen må formidle sin». Kommunikasjonen på tvers av avdelinger og faggrupper kunne blant annet skje på avdelingsmøter eller i felles kontortid, og minst mulig foran barna.

Kommunikasjonen med faggrupper utenfor barnehagen skjedde først når de barnehageansatte hadde identifisert et behov for hjelp ut over det de selv kan tilby barn med motoriske utfordringer. Som regel hadde de først prøvd ut tiltakene og aktivitetene de mente kunne fungere, før de koblet inn andre faggrupper utenfra. Anne-Grete fortalte at: «Jeg tror ofte at du tenker at du nesten må ha definert selv at det er noe galt først. Før du kan begynne å tilkalle noen.»

Ved å observere barnas motorikk i naturlige settinger gjennom barnehagens hverdagsaktiviteter handler deltakerne i tråd med perspektivet i aktivitetsvitenskap om å se barn, aktivitet og omgivelser i sammenheng (Burr, 2015; Kristensen, 2017). Likevel ser vi at samtidig som observasjonene gjøres av barna i naturlige aktiviteter og omgivelser, så er fokuset rettet mot det enkelte barnet og barnets potensielle motoriske avvik. Dette gjør at vi stiller spørsmål ved om betydningen av den gjensidige påvirkningen mellom aktivitet, omgivelser og barn er full ut tatt med i vurderingene som gjøres.

## Diskusjon

I diskusjonen av våre funn vil vi reflektere rundt hvilken betydning erfaring og profesjonskunnskap har når det gjelder kartlegging av normalitet og avvik. Vi vil også løfte frem noen tanker rundt barnehagens mandat og arbeid for å ivareta og tilrettelegge for barn som har motoriske utfordringer.

### Erfaring og profesjonskunnskap

Den første mistanken om at et barn strever motorisk oppstår når en ansatt legger merke til at et barn gjør ting annerledes enn det den ansatte forventer. Denne forventningen ligger implisitt i den ansattes erfaring og profesjonskunnskap om barn. Vi forstår denne forventningen som internaliserte normer og verdier om normal motorisk utvikling. Deltakerne i vår studie vektlegger at man må ha erfaring for å kunne legge merke til de små nyansene i

et barns motoriske adferd eller aktivitetsutførelse som vekker mistanke om at et barn strever. Den dialektiske prosessen som påvirker hva som oppfattes som normalt i en gruppe (Berger, Luckmann m.fl., 2000) kommer frem i vårt materiale i Jørgens beskrivelse av barnet som bare sitter på sykkelen i stedet for å være sammen med andre barn. Ved at de ansatte deler sin erfaring med hverandre får de en felles forståelse for hva som skal anses for normalt, og hva de skal forvente at barna skal kunne gjøre. Normalitet er noe man tar for gitt, og som ikke diskuteres i barnehagen sier Strømme (2019) i sin avhandling. Hun påpeker at barnehageansattes erfaring gjør at de er vant til å tenke på barns motoriske utvikling som aldersadekvat eller ikke, og at det som anses for aldersadekvat, tas som en selvfølge. Selv om deltakerne i studien vår er opptatt av at normalitetskategorien er vid og skal romme forskjellighet finner vi at det er et spenningsforhold mellom teori og praksis, hvor barns ulikheter i kroppslige uttrykk taper i kampen mot en forventet norm. Forventningene om likhet er gjerne større enn rommet for annerledeshet ifølge Strømme (2019).

Karianne Franck (2018) stiller spørsmål ved hvordan og på hvilket grunnlag grensene trekkes mellom det «normale» og det «avvikende». Hun argumenterer for at i stedet for at man oppdager et avvik hos et barn så konstrueres avviket gjennom sammenligning med noe gjennomsnittlig eller ønskelig. Forståelsen av at man oppdager et avvik er situasjonsavhengig, verdiladet og har iboende ideer om barn og barndom sier Franck og Nilsen (2015). I dagens samfunn har en rådende diskurs om det kompetente barnet utviklet seg, og det er opp mot en slik diskurs at barn i barnehagen blir målt og avvik «oppdaget». Denne diskursen bidrar til å stemple noen barn som avvikende fra normalen, en normal som er enhetlig og statisk ifølge Franck og Nilsen (2015). En slik forståelse av normalitet og avvik er også individualistisk i det at den leter etter avviket hos det enkelte barnet. Et slikt individfokus fant vi også i vår

studie, selv om de ansatte fulgte med på barnas motoriske atferd i ulike naturlige og hverdagslige situasjoner i barnehagen. Ved første øyekast kan det se ut som om deltakerne i studien tok hensyn til samspillet mellom barnet, aktiviteten og miljøet ved at de tilrettela for observasjoner i naturlige settinger. Ved nærmere ettersyn finner vi imidlertid at et eventuelt avvik ble knyttet til trekk ved det enkelte barnet og ikke den kontekstuelle interaksjonen. Dette kan ses i eksempelet til Jørgen, hvor han fortalte om barnet som strevde med venstre hånda. Her la barnehagen til rette for naturlig lek i samspill med andre barn, mens det i realiteten dreide seg om en undersøkelse av det aktuelle barnets funksjon i venstre hånd. Motoriske utfordringer ble oppfattet som et individualistisk og kroppslig fenomen. Til tross for at disse utfordringene ble observert i et dynamisk samspill med andre barn, ble ikke interaksjonen mellom barnet, aktiviteten og miljøet tillagt vesentlig betydning.

I stedet for kategoriene normalitet og avvik foreslår Franck (2018) et dynamisk kontinuum hvor barn beveger seg frem og tilbake i ulike situasjoner, avhengig av kontekst og relasjoner. I tråd med tidligere forskning fant vi også at barnehageansatte mener at en normalitetskategori for barns motoriske adferd skal være vid. I praksis viser det seg imidlertid at en gjennomsnittlig og ønskelig normalitet er så internalisert at man ikke reflekterer over det. En slik internalisert erfaring og kunnskap bidrar dermed til at man reagerer på atferd som fremstår som annerledes enn det spontant forventede. Utfordringen er, etter vårt syn, å skape rom til å reflektere over den underliggende forståelsen denne erfaringen og fagkunnskapen bygger på, uten at det medfører at man overser når barn trenger hjelp og tilrettelegging.

### Barnehagens mandat

Arbeidet i barnehagen styres i stor grad av offentlige føringer og retningslinjer. Her formuleres det blant annet tydelige forpliktelser om at



barnehagen skal ivareta barns behov, videreutvikle ulike egenskaper og ta i bruk tidlig tilrettelegging ved kortvarige og langvarige behov (Rammeplan for barnehager 2017; NOU 2012).

Tradisjonelt har barnehagen vært en fri institusjon med fokus på omsorg og ivaretagelse, barns ve og vel her og nå, fri lek og utfoldelse i hverdagslige aktiviteter. Etter at barnehagen ble underlagt Kunnskapsdepartementet har det imidlertid skjedd en endring i barnehagens hverdagsinnhold, fra fri lek og til en mer voksenstyrt læring og forberedelse til skolegang. Dette er dog ikke et enten-eller. Dagens barnehage kan sies å stå med en fot i hvert felt. Ansatte i barnehagen befinner seg i et dilemma fordi de må kombinere to målsettinger. Den ene er barns iboende verdi her og nå, og den andre er fokuset på forberedelse til skolestart. Dette siste innebærer at det fokuseres mer på det enkelte barns ferdigheter og evner, samt at det utvikles standarder for hva barn skal kunne på de ulike alderstrinnene. Slike standarder innebærer en målestokk, hvor noen faller utenfor og blir definert som forsinket, avvikende eller umoden. Barnehagen er blitt mer akademisert og rettet mot å ruste barna for skolen sier Strømme (2019).

Barnehageansatte skal ivareta begge perspektivene, både betydningen av her og nå og viktigheten av forberedelse til skolegang. Sistnevnte har medført økt fokus på betydningen av tidlig innsats. Tidlig innsats og tilrettelegging for den enkelte er særlig spesifisert når det gjelder barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, og barn med funksjonsnedsettelser som trenger tilrettelegging (se Nordhal m.fl., 2018). I vår studie har vi vært opptatt av de barna som faller mellom to stoler, de som har motoriske utfordringer, men som ikke er diagnostisert. Man utreder og kartlegger, tilrettelegger og intervensjoner også for disse barna, og her befinner vi oss faglig i skjæringspunktet mellom pedagogikk og helse. På den ene siden har vi nettopp reflektert rundt utfordringene med kategoriene normalitet og avvik, og hvordan profesjonell kunnskap og erfaring

kan gjøre oss blinde for våre egne «tatt for gittheter». I en slik diskurs ligger det også en kritisk holdning til kartlegging, standardisering og tidlig intervensjon (jfr. Franck, 2014; 2018; Nielsen, 2019; Strømme, 2019). Selv om vi er enige i disse forfatterens varsko når det gjelder konstruksjoner av avvik og betydningen av å skape rom for forskjellighet, vil vi nå gå over til å diskutere betydningen av å se barns motoriske utfordringer på et tidlig stadium.

Erfaringene som små barn gjør seg når det gjelder aktivitet og mestring, følger dem gjennom hele oppveksten (Eliasson, Lidström m.fl., 2016). Derfor vil det å tilrettelegge for barns motoriske utfoldelse være viktig for barnas deltakelse, også på lang sikt. Sammenhengen mellom motoriske ferdigheter, lekeferdigheter, sosial kompetanse og velvære hos små barn (Giske, Ugelstad m.fl., 2018) gjør at det er viktig å ta tak i motoriske utfordringer på et tidlig tidspunkt. Å øke barns motoriske kompetanse handler ikke om at alle skal kunne bli toppidrettsutøvere, det handler om at utfordringer knyttet til motorikk ikke skal være til hinder for deltakelse, hverken på kort eller lang sikt. Hvis ikke de motoriske utfordringene blir løst tidlig, vil de kunne følge barnet gjennom oppveksten (Losse, Henderson m.fl., 1991) og også endre karakter i takt med endringer i hvilke aktiviteter barnet vil, bør eller forventes å delta i (Eliasson, Lidström m.fl., 2016). Dette gjør det aktuelt med tidlig intervensjon på dette området, og det kan forstås som forebyggende arbeid, noe barnehagen er pålagt (Rammeplan for barnehager 2017, s. 50).

## Konklusjon

Det er summen av flere små observasjoner som bryter med forventningene om hva som anses som normal motorisk adferd, som gjør at ansatte får en mistanke om at et barn strever motorisk. Forventningene om normal motorisk adferd har blitt internalisert hos de ansatte gjennom erfaring med og fagkunnskap om barn. En mistanke om at et barn strever motorisk følges opp gjennom integrerte ob-

servasjoner i barnehagehverdagen, for å kartlegge om et motorisk avvik er til stede. På den ene siden ser vi at forskning viser at tidlig intervensjon ved motoriske utfordringer har en forebyggende effekt på mulige senere vansker (Missiuna, Moll m.fl., 2007). Samtidig sier vi oss også enige med Nielsen (2019) i at en ukritisk kategorisering av barns normalutvikling, med tidlig innsats i form av voksenstyrte intervensjoner, kan være uheldig. På den andre siden kan det også være bra, og forebygge senere vansker, hvis det baseres på et helhetssyn på barnet og en forståelse av at kognitiv, emosjonell, motorisk og sosial læring henger sammen. Hvordan vi intuitivt forventer at barn skal være, er med på å skape vårt bilde av barn. Det er derfor viktig at vi snakker sammen og utfordrer hverandre på vår forståelse av hva vi forventer, hvorfor vi forventer det og hvordan vi sammen kan legge til rette for flere, varierte og dynamiske normalitetsforståelser av barns motoriske utvikling.

## Referanseliste

- Aadland, E. (2011) «Og eg ser på deg-»: *viten-skapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asunta, P., m.fl. (2019) «Psychometric properties of observational tools for identifying motor difficulties» – a systematic review. *BMC Pediatrics* Vol. 19(1), s. 322, <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1657-6>
- Barnehageloven (2005) *Lov om barnehager*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehageloven/id115281/> (Hentet: 01.06.2020).
- Burr, V. (2015) *Social constructionism*. London: Routledge.
- DePoy, E. og Gitlin, L. N. (2019) *Introduction to research E-book: Understanding and applying multiple strategies*. Elsevier Health Sciences.
- Eliasson, A.-C., m.fl. (2016) *Arbeterapi för barn och ungdom*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, K. (2020) Contributions of Disability Studies and Childhood Studies to understanding the construction of «normality» and «disability» in day-care settings. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden* Vol. 32(1), s. 57–69, <https://doi.org/10.5324/barn.v32i1.3471>
- Franck, K. (2018) A Continuum Deconstructed: Exploring how Day-care Staff's Discursive Practices Construct Children as Possibly Impaired. *Scandinavian Journal of disability research : SJDR*, Vol. 20(1), s. 247–255, <http://doi.org/10.16993/sjdr.38>
- FRI (u.å.). *Riktig bruk av personlig pronomen*. Tilgjengelig fra: <https://www.foreningenfri.no/informasjon/begreper/riktig-bruk-av-personlig-pronomen/> (Hentet: 21.05.2020)
- Giske, R., m.fl. (2018) Toddlers' social competence, play, movement skills and well-being: an analysis of their relationship based on authentic assessment in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 26(3), s. 362–374, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463904>
- Jane, J. Y., m.fl. (2018) Motor skill interventions in children with developmental coordination disorder: a systematic review and meta-analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* Vol. 99(10), s. 2076–2099, <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2017.12.009>
- Jonsson, H. og Asaba, E. (2017) Aktivitet som begreb i aktivitetsvidenskapen, i Mærsk, J. L., Kaae Kristensen, H., og Schou, S. B. (red.) *Nordisk aktivitetsvidenskap*. (1 udg.) Munksgaard, s. 49-60. <http://munksgaard.dk/Ergo--og-fysioterapi/Nordisk-aktivitetsvidenskab/9788762816497>.
- Karras, H. C., m. fl. (2019) Health-related quality of life of children with Developmental Coordination Disorder. *Research in Developmental Disabilities* 84, s. 85–95, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.012>

- Kristensen, H. K. (2017) Præsentation af aktivitetsvidenskab i et nordisk perspektiv, i Mærsk, J. L., Kaae Kristensen, H., og Schou, S. B. (red.) *Nordisk aktivitetsvidenskab*. (1 udg). Munksgaard, s. 17-29. <http://munksgaard.dk/Ergo--og-fysioterapi/Nordisk-aktivitetsvidenskab/9788762816497>.
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Tilgjengelig fra: Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål (udir.no) (Hentet: 01.06.2020).
- Kvale, S., m.fl. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 6 (2019–2020) (2019) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Malterud, K. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Missiuna, C., m.fl. (2007) A Trajectory of Troubles. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics* Vol. 27(1), s. 81–101.
- Moafi, H. (2017) *Barnetilsynsundersøkelsen 2016. En kartlegging av barnehager og andre tilsynsordninger for barn i Norge*. (2017/35) Oslo: Statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnetilsynsundersokelsen-2016--331219> (Hentet: 01.06.2020).
- Moser, T., m.fl. (2018) Development of motor-life-skills: variations in children at risk for motor difficulties from the toddler age to preschool age. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 33(1), s. 118–133. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306964>
- Nielsen, H. B. (2019) Tidlig innsats – for å kompensere for kjønn? *Barnehagefolk* (1), s, 38-44. Tilgjengelig fra : <https://www.stk.uio.no/om/aktuelt/i-media/2019/2019-barnehagefolk.pdf> (Hentet: 01.07.2020)
- Nortvedt, P. og Grimen, G. (2004) *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2012: 1 (2012) *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Peny-Dahlstrand, M., Lidström, H. og Eliasson, A-C (2016) Aktivitetens betydelse för barn och ungdom. *Arbetsterapi för barn och ungdom*. Lund: Studentlitteratur, s. 23–32.
- Statistisk sentralbyrå (2020) *Barnehager*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/barnehager> (Hentet: 21.05.2020).
- Strømme, L. M. (2019) *Normalitet i barnehagen. Ansatte og barns forventninger til det å «være normal»*. Doktoravhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Tjora, A. H. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitetet i Stavanger (2018) *Stavangerprosjektet – det lærende barnet*. Tilgjengelig fra: [https://beta.uis.no/sites/default/files/2020-10/Stavangerprosjektet\\_brosjyre\\_avslutningskonferanse\\_web.pdf](https://beta.uis.no/sites/default/files/2020-10/Stavangerprosjektet_brosjyre_avslutningskonferanse_web.pdf) (Hentet: 29.08.2021)
- Wendelborg, C., m.fl. (2015) *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. (Rapport 2015 Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Tilgjengelig fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet\\_til\\_barn\\_med\\_sarlige\\_behov.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf) (Hentet: 01.06.2020).
- Zwicker, J. G., m.fl. (2012) Developmental coordination disorder: A review and update. *Eur J Paediatr Neurol* Vol. 16(6), s. 573–581. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yexcr.2013.05.033>

## Forfatterpresentasjon

**Nina MLF Benden** er autorisert ergoterapeut med bachelor i ergoterapi og master i Aktivitet og Bevegelsesvitenskap fra NTNU i Trondheim. Hun jobber som universitetslektor på ergoterapeututdanningen ved NTNU, Institutt for Nevromedisin og Bevegelsesvitenskap. Interesseområder er funksjonshemming og barns helse. E-post: [nina.m.benden@ntnu.no](mailto:nina.m.benden@ntnu.no)

**Sylvia Söderström** er fysioterapeut og professor i helsevitenskap. Hun underviser på fysioterapeututdanningen ved Institutt for Nevromedisin og Bevegelsesvitenskap, NTNU. Hennes forskningsfelt er funksjonshemmingsforskning, med fordypning innen barn og unge, hverdagsliv, og bruk av tekniske hjelpemidler. E-post: [sylvia.soderstrom@ntnu.no](mailto:sylvia.soderstrom@ntnu.no)

# Når børns personlighed og følelsesliv bliver en del af skolens evalueringspraksis

Sine Grumløse, Lise Aagaard Kaas og Mathias Sune Berg

## Sammendrag

I overensstemmelse med ideen om livslang læring forventes danske skolebørn i stigende grad at skulle vurdere deres kompetencer og dem selv i løbet af skoledagen. Karakteristisk for disse selvevalueringspraksisser er, at de i dag ikke kun knytter sig til børnenes faglige kompetencer. De går ofte også tæt på børnenes sociale og personlige følelsesliv. Denne artikel tager udgangspunkt i et etnografisk observationsstudie, hvori vi igennem 2 år har undersøgt, hvad der udspiller sig, når børn på 3., 4. og 5. klasses trin deltager i forskellige typer af selvevalueringspraksisser i skolen. Vi går tæt på børnenes oplevelser og præsenterer eksempler på, hvilke erfaringer børnene gør sig, når de skal tage stilling til deres følelsesliv og klassens sociale fællesskaber. I forlængelse heraf problematiserer vi, at selvevalueringspraksisser i dag er integrerede i skolen på måder, der gør, at børnene ikke kan undsige sig at deltage i dem – selv i de sammenhænge hvor skolen går uhensigtsmæssigt tæt på børnenes privat- og følelsesliv.

Nøgleord: Skoleliv, selvevaluering, følelshåndtering, børneliv

## Abstract

According to the idea of lifelong learning, school children are increasingly expected to assess their competences. Characteristic of these self-assessment practices is that they do not only relate to the children's competences in the subject matter. They also address children's social and personal lives. This article is based on an ethnographic observation study with attention to practices in school where children in years 3, 4 and 5 participate in activities where they are expected to assess themselves in different ways. This article focuses on the children's experiences and presents examples of how children react when they are asked to assess their emotional dispositions and social interactions. Subsequently the article discusses assessment as an integrated part of school activities, which renders school children unable to elude participation – even in situations where the school is interfering with the children's personal emotional life.

Keywords: School life, self-assessment, emotional management, childhood

## Introduktion

Skolens evalueringspraksis har forandret sig, så børn i dag forventes at tage stilling til mange forskellige aspekter af skolelivet. Det drejer sig naturligt nok om barnets faglige kundskaber, men også sociale og personlige kompetencer og egenskaber gøres i stigende grad til genstand for evaluering. Dette sker ud fra et rationale om, at det kan styrke børnenes indbyrdes relationer og skabe inkluderende læringsmiljøer. Skolens aktuelle evalueringspraksis afspejler dermed den skoleudvikling, som også Jonas Frykman (2005) beskriver som en udvikling fra en dannelsesskole med fokus på faglige kundskaber til en personorienteret skole med fokus på også elevernes følelsesliv. I et globaliseret videnssamfund, hvor uddannelse betragtes som den vigtigste ressource til at skabe samfundsmæssig vækst og velstand, og det enkelte barn forventes at gennemgå en alsidig personlig udvikling i løbet af sin skoletid, er kravene til det enkelte barn skærpet. Herunder er der, som Ove Kaj Pedersen (2014) formulerer det, i tråd med konkurrencestatens idealer om inklusion, et øget fokus på den enkeltes færdigheder, kompetencer og motivation til at lære. Skolen skal med andre ord *mere* af det hele.

Hvordan børns følelsesliv og mere personlige forhold er del af undervisningen, har vi undersøgt ved at se nærmere på brugen af selvevaluering i den danske folkeskole. I forskningsprojektet *Skolens Børn* (Grumløse, Kaas og Berg, 2020) har vi undersøgt, hvornår børn forventes at tage stilling til "sig selv", og har ved at følge børnene over længere tid betragtet de sociale sammenspil og betydninger, som brugen af selvevaluering ser ud til at få for børnene. Vi har været optaget af at undersøge hvilke forventninger og deltagelseskrav, der er forbundet med at være barn i skolens evalueringsaktiviteter, samt hvordan børn agerer i og oplever sammenhænge, hvor de skal tage stilling til sig selv.

I denne artikel sætter vi fokus på børnenes reaktioner og særligt de reaktioner, der er

forbundet med usikkerhed eller ubehag, som nogle børn reagerer med, når de deltager i selvevalueringer, der går tæt på deres person, og "dem, de er". Vi undersøger, hvilke deltagelsesmuligheder der skabes for børnene i sammenhænge, hvor evaluering af sociale relationer og følelser er på dagsordenen. En del børn deltager, som de forventes, i disse aktiviteter. Det er den gruppe af børn, der tit og ofte omtales som "læringsparate elever". Mens andre børn gør modstand, og det hænger *ikke* nødvendigvis sammen med, at de ikke er læringsparate. Artiklen henvender sig til praktikere, forskere og politikere og lægger op til refleksioner over, *hvad* skolens evalueringspraksisser gør ved (og for) børnene, så vi i fællesskab kan gjenoverveje, hvordan evaluering skal anvendes i skolen, og hvad der er etisk forsvarligt (og hensigtsmæssigt) at gøre til genstand for evaluering.

## Børneperspektiver og hverdagsliv i skolens selvevalueringspraksis

Udgangspunktet for denne artikel er forskningsprojektet "Skolens Børn" (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Projektets forskningsspørgsmål er: Hvordan indgår selvevaluerende processer i undervisningen? Hvilken betydning har det for børnene, at de forventes at tage stilling til "sig selv", og til "det, de har lært", og hvordan deltager de konkret? Herunder har projektet særligt fokus på normer for deltagelse samt inkluderende og ekskluderende processer, som de udfolder sig i klasseværelset. Det betyder, at vi i udgangspunktet er åbne for, at selvevalueringer aktivitet forløber og ser ud på mange måder, og det i sig selv er en opgave at få viden om, hvordan skolenes brug af selvevaluering også er forskellig. Dernæst har vi et ønske om at få indblik i, hvordan de forskellige praksisser får betydning for børnene. Vi har derfor fokus på, hvordan konkrete selvevalueringer opleves af børnene. Projektet skriver sig ind i den forskning, der undersøger, hvordan selvevaluering prakti-

seres i skolens undervisning, hvordan det giver mening i et lærerfagligt perspektiv og opleves af børnene (Nielsen, 2005; Kousholt, 2009; Hamre, 2012; Kousholt, Krejsler og Nissen (red.), 2019) og den forskning, der undersøger, hvordan skolen gennem brug af forskellige styringslogikker socialiserer børnene til elevrollen i en tid, hvor faglige præstationer og inkluderende læringsmiljøer står højt på den skolepolitiske dagsorden (Bartholdsson, 2009; Gilliam og Gulløv, 2012; Hedegaard-Sørensen og Grumløse, 2016).

Med inspiration fra den etnografiske børneforskning (Gulløv og Højlund, 2003) og den antropologiske kulturanalyse (Hastrup, Rubow og Tjørnhøj-Thomsen, 2017) har vi fulgt seks klasser på 3., 4. og 5. klassetrin gennem en periode på 2 år. Vi har observeret den enkelte klasse gennem hele skoledage og over sammenhængende uger med henblik på at komme tæt på børn og lærere og undersøger, *hvordan* børnene deltager i forskellige selvevalueringsaktiviteter. I disse klasser spænder selvevalueringsaktiviteterne mellem evalueringer af faglige, sociale og personlige mål og egenskaber og er karakteriseret ved, at de nogle gange er integrerede i planlagte forløb og andre gange iværksættes spontant på baggrund af hændelser i undervisningen eller frikvartererne (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Med afsæt i observationer af børnenes hverdag i skolen og uformelle samtaler med lærere og elever har vi fået indblik i, hvordan der i løbet af skoledagen etableres en række implicite og eksplícite forventninger til børnene, som betyder, at nogle børn får brug for at melde sig ud af de aktiviteter, som igangsættes. Uden at have intentioner om at blotlægge kausale sammenhænge har vi en bestræbelse om at beskrive og forstå aktiviteter i hverdagen fra barnets perspektiv. Vi søger således at kigge *med* børnene og ikke blot på dem. Det betyder konkret, at vi har siddet i klasselokalerne "sammen med" børnene og observeret, hvad børnene har gjort og talt om indbyrdes og i samtale med læreren. Ligeledes er lærerens rammesætning af

undervisningen og de pågældende aktiviteter betragtet med et intenderet børneperspektiv. Dette blik har givet os mulighed for at få indblik i, i hvilke sammenhænge børnenes modstand kommer til udtryk og i forlængelse heraf at kunne diskutere, hvad den handler om (Grumløse, Kaas og Berg, 2020).

I de seks klasser, vi har observeret, forventes børnene på forskellige måder at tage stilling til ikke bare deres faglige præstationer, men også deres sociale og personlige egenskaber og kompetencer. Det udmøntes gennem brug af forskellige rutiner og koncepter som "Humørbarometeret", "Ugens ven" og et vredeshåndteringsforløb. Disse koncepter er udbredte i den danske folkeskole (Lauritzen, 2013), men det er en lokal beslutning, hvorvidt koncepterne anvendes i undervisningen. Koncepterne er indbyrdes forskellige, men baserer sig alle på en logik om, at børnene skal bekende sig til hinanden og bekendelsen i øvrigt menes at styrke børnenes sociale samvær og indbyrdes relationer.

Med afsæt i to empiriske nedslag søger vi i denne artikel at blive klogere på, hvordan konkrete evalueringsaktiviteter opleves af børnene, og hvordan børns modstand kan forstås, når skolen går tæt på dem som personer. De valgte situationer er særlige i den forstand, at de sandsynligvis ikke finder sted på mange skoler i præcis denne form. Men de er eksemplariske i den forstand, at mange af skolens aktuelle evalueringspraksisser i dag går ganske tæt på børnenes følelsesliv (Nielsen, 2005; Kousholt, 2009; Hamre, 2012; Dressler og Obel, 2017; Kousholt, Krejsler og Nissen (red.), 2019) og ad den vej influerer på børnenes selvforståelse og dynamikkerne i børnefællesskabet (Grumløse, Kaas og Berg, 2020).

## Når børnenes personlighed bliver genstand for evaluering

Som mennesker tager vi naturligt stilling til os selv, som dem vi er alene og sammen med andre. Det er naturligt og nødvendigt for vores forståelse af os selv og vores deltagelse i

sociale sammenhænge. Tilsvarende tager børn i skolen stilling til, hvem de er som skoleelever på baggrund af, hvordan de bliver mødt og får mulighed for at deltage i skolens hverdag (Bartholdsson, 2009). Når børn i stigende grad evaluerer mere private og personlige forhold i undervisningen, foregår det som en naturlig del af skoledagen. Der er ikke tydelige skel mellem den faglige undervisning og de aktiviteter, hvor børnene skal evaluere andre forhold. Derfor er det også aktiviteter, som børnene indgår naturligt i. Vi skal i det følgende se nærmere på to aktiviteter, hvor det er børnenes mere private og personlige forhold, der er genstand for selvevaluering. Det er "Ugens ven" i 3. klasse og et vredeshåndteringsforløb i 5. klasse. "Ugens ven" er en tilbagevendende aktivitet i denne 3. klasse, og vredeshåndteringsforløbet er en del af et længerevarende forløb, hvor 5. klassen igennem flere år har deltaget i kursuslignende aktiviteter, hvor de arbejder med at udvikle sig selv og klassens sociale liv. Begge aktiviteter bygger på en grundlæggende forståelse af, at klassens sociale sammenspil og det enkelte barns deltagelse i undervisningen hænger sammen. Begge koncepter involverer aktiviteter, der i overvejende grad handler om, at børnene skal sætte ord på deres personlige styrker og udfordringer og på klassens sociale sammenspil og relationer. Dette rationale omtales af Stine Kaplan Jørgensen (2020) som "the talking cure", fordi det beror på en forståelse af, at det er helende og udviklende at sætte ord på følelser og relationer. Inden for den eksisterende forskning taler man om den pædagogiske bekendelsesdiskurs, hvor socialpædagogiske spil og forløb i dag er del af undervisningen, fordi det formodes at bidrage til både den enkeltes faglige og personlige udvikling og klassens læringsmiljø (Nielsen, 2005). I praksis er det dog ofte uklart, hvad hensigten med aktiviteterne er. Ligesom der også indfinder sig en række utilsigtede konsekvenser i disse socialpædagogiske aktiviteter (Nielsen, Dalgaard og Senger, 2013). Konsekvensen er, at det i sidste ende overla-

des til børnene at skabe mening og handle på baggrund af den viden, de får om sig selv og hinanden – eller måske i bedste fald at parkere det som en del af skolens krav, der ikke behøver influere på deres frie leg og klassens sociale liv. Derudover ser brugen af koncepterne ud til at sætte lærerens pædagogiske dømmekraft over styr (Nielsen, Dalgaard og Senger, 2013; Aabro, 2013; Nielsen, 2015; Grumløse, Kaas og Berg, 2020; Bartholdsson, 2021). Det betyder, at det pædagogiske arbejde med at styrke børnenes indbyrdes relationer og læringsmiljøet i klassen instrumentaliseres og risikerer at gøre læreren blind for, hvordan brugen af koncepterne opleves af børnene. Begge koncepter er ligeledes funderet i en forståelse af, at klassens fællesskaber kan forbedres, hvis børnene arbejder med "sig selv" – som dem, de er – og "hinanden" – som dem, de forventes at være (eller ønsker at blive) som gruppe. I denne sammenhæng menes det faglige udviklingspotentiale at forbinde sig tæt til barnets personlige og sociale udvikling, der igen forbinder sig tæt til klassens fællesskaber og undervisningsmiljø. Dette forklarer også, hvorfor børns evaluering af personlige og private forhold og egenskaber foregår sammen med klassens øvrige børn. Det er noget, man gør sammen, fordi man derigennem menes at bidrage til fællesskabet og læringsmiljøet i klassen (Bartholdsson, Lundberg og Hultin, 2014; Dressler og Obel, 2017).

## Ugens ven

I 3. klasse introducerer klassens dansklærer Anette et nyt koncept: "Ugens ven". Hver fredag skal børnene kåre en klassekammerat, der har udmærket sig ved at være en særlig god ven i den forgangne uge. Anette har forberedt et lamineret papir med overskriften "Ugens ven", som hun hænger op i hjørnet af tavlen. På midten af papiret er der gjort plads til et billede af den udvalgte elev. Anette forklarer klassen, at det er vigtigt at være gode venner i skolen og understreger, at det jo også er rigtig rart at få ros af sine kammerater. Samtalen med -



klassen om, hvem der skal være denne ugens ven, forløber sådan her:

*Anette spørger børnene: "Hvordan kan man blive ugens ven?" Samir smiler lidt usikkert og siger: "Måske hvis jeg er mindre fjolleagtig". En anden forslår, at man kan være god til at spørge, om man vil være med til at lege. Efter en fælles snak om, hvordan man er en god ven, spørger Anette om der nogen, der har forslag til, hvem der skal være "ugens ven". Hun understreger, at det ikke bare skal være ens bedste ven.*

*Ahmed sidder med ryggen til resten af klassen. Han hænger lidt ind over bordet og nulrer et papir, mens han kigger ud ad vinduet. Samir siger, at han ikke ønsker at foreslå nogen, men Anette fortæller ham, at alle SKAL nævne mindst én kandidat. Samir tøver, kigger lidt rundt og trækker på skuldrene. Anette siger, at han lige kan tænke sig om. Flere børn forslår kandidater. Især tre forskellige piger bliver nævnt som mulige kandidater. Begrundelserne lyder som følger:*

*"Louise har hjulpet mig med opgaverne", "Alberte, fordi hun hjalp mig op, da jeg havde slået mig i frikvarteret", "Alberte, fordi hun hjælper mig hele tiden", "Cecilie, fordi hun trøstede mig, da jeg var ked af det", "Cecilie trøster mig, hver gang jeg græder eller er ked af det i frikvarteret".*

*Ahmed sidder lidt uroligt på stolen. Han vender sig væk, hænger med hovedet og deltager ikke i samtalen. Anette spørger ud i klassen: "Hvordan mærkes det at få at vide, at man har været god? Jeg synes selv, det er dejligt at mærke, når man får ros". Anette vender blikket mod Samir, han trækker på skuldrene. Ahmed kigger stadig ud ad vinduet, hans hage hviler tungt i begge hænder, og skuldrene hænger slapt. Han sukker dybt, mens Anette tæller stemmerne op.*

*Der er to piger, der har fået lige mange stemmer. Anette siger:*

*"Cecilie er jo ny i klassen, og jeg ved, at Alberte ikke bliver ked af det. Når man ikke bliver ugen ven, er det jo **ikke**, fordi man ikke har gjort det godt". Cecilie stråler, da hun modtager prisen. Anette tager et billede af Cecilie, som hun hænger op på tavlen den følgende dag.*

Som det fremgår, deltager børnene på forskellige måder i samtalen om, hvem der skal være

ugens ven. Nogle børn deltager engageret, mens andre tydeligvis finder nomineringen ubehagelig og så vidt muligt afholder sig fra at deltage i samtalen. En nærliggende forklaring er, at de børn, der ikke kommer i nærheden af at blive indstillet til prisen som ugens ven, oplever aktiviteten som ekskluderende. Men måske handler deres manglende deltagelse også om, at de bliver sat i en situation, hvor de bliver bedt om at udvælge én kandidat og dermed (indirekte) fravælge andre klassekammerater, der pr. definition ikke lever op til lærerens forståelse af, hvad det vil sige at være en god ven. Nomineringerne bliver altså på en og samme tid en udpegning af, hvem der falder indenfor kategorien "en god ven", og hvem der som konsekvens af aktiviteten bliver kategoriseret som "dårlige venner". For Samir kan hans manglende deltagelse i aktiviteten således tolkes som en modstand mod at dømme kammeraterne som henholdsvis gode og dårlige, måske med en spirende fornemmelse for inklusion og eksklusion som konsekvens. Den manglende deltagelse kan også ses som et forsøg på *ikke* at positionere sig selv og de andre i klassefællesskabet i forhold til lærerens udefra-dikterede kriterier (fx at nogle venner er bedre end andre, eller at man kan beskrive med få ord, hvad der gør en person til en særlig god ven).

Det er værd at overveje, hvordan aktiviteten bliver formende for, hvad lærere og elever forstår ved at være en god ven i skolen. Samir er prøvende og forholder sig ironisk til, hvorvidt han kan komme i betragtning som ugens ven. Han siger: "Måske hvis jeg er mindre fjolleagtig" og indikerer dermed, at han er bevidst om, at det ikke alene handler om, hvordan børnene selv oplever at være en god ven for andre, men også handler om hvordan læreren kategoriserer en "god ven". At være en god ven i skolen handler også om at være et barn, der falder indenfor forståelsen af, hvad det vil sige at være et skoledygtigt barn: nemlig en, der hjælper de andre og deltager seriøst i undervisningen (Gilliam og Gulløv, 2012). En god ven i skolen

er med andre ord ikke en, der "bare" er sjov at være sammen med. En god ven er en, der er bevidst om sit sociale ansvar, en man kan få hjælp af i undervisningen, og en der inviterer de andre børn ind i legene. Når "Ugens ven" indgår som en aktivitet i undervisningen, er det et forsøg på at socialisere børnene til at være inkluderende og hjælpsomme over for hinanden og derigennem skabe et læringsmiljø, der matcher aktuelle forståelser af læring, hvor børnenes sociale interaktioner er en vigtig dimension, som det eksempelvis kommer til udtryk i Olga Dysthes (1997; 2009) undersøgelser af det dialogiske klasserum. Samtidigt illustrerer aktiviteten også bredden i hvilke forventninger og krav, der i dag stilles til det at være et lærende barn i skolen: nemlig at kunne indgå i aktiviteter hvor børnene over for lærere og kammerater skal udpege og begrunde, hvem de oplever som "en god ven" velvidende, at nogle børn dømmes inde, og andre dømmes ude i den proces. Og det illustrerer det vilkår, at skole ikke blot handler om at honorere faglige krav, men i lige så høj udstrækning om at agere på bestemte måder. Arbejdet med at understøtte børnenes skoledygtighed går her vældigt tæt på børnene som personer, og det får betydning for, hvordan børnene kan forstå sig selv og hinanden som elever i skolen. Hvis du er for fjollet eller ikke er hjælpsom nok, bliver du dømt ude – ikke på din faglighed, men på din evne til at være en god klassekammerat.

## Hvordan reagerer vi, når vi bliver vrede?

Vredeshåndteringsforløbet er et andet koncept, vi møder i skolen. Det har til hensigt at gøre børn bedre til at indgå i undervisningen ved at lære børnegruppen at agere bedre sammen i tilspidsede situationer (Dressler og Obel, 2017). Konceptet er udbredt i dansk sammenhæng, og flere kommuner har vedtaget, at alle skoler skal have mindst én lærer, der er uddannet i dette forløb (Lauritsen, 2013). På skolen, hvor vi møder dette koncept, er det en lille lærergruppe, der står for undervisningen.

Lærergruppen har været på kursus i konceptet. En dag er der i denne 5. klasse fokus på, hvordan mennesker reagerer forskelligt, når de bliver vrede. Børnene skal i den forbindelse tage stilling til, hvordan de bliver sure. Det forløber sådan her:

*"Jeg har taget nogle billeder med." Bertram viser en drage: "Slår dragen med ord eller hånd?". Bertram fortæller, at dragen slår med ord og viser med sin krop, hvad dragen gør, når den bliver sur. "Det var altså én måde at blive sur på", siger Bertram og fortsætter. Næste billede er en dynamitstang. "Hvordan har man det, når man er en dynamitstang?" Billedet af dragen hænger han på en af klassens opslagstavler, mens han sammen med børnene taler om, hvordan man bliver "sur som dynamit". Det næste billede er en bombe. Bertram rolle-spiller med dansklæreren (som står bag katetret), hvordan man kan være tændstikken, der sætter gang i bomben. Bertram spørger ud i klassen, om børnene har prøvet at være en tændstik. Børnene tilkendegiver, at det har de. Bertram fortsætter med at finde billeder frem og hænger undervejs i samtalen med de deltagende børn billederne rundt omkring i klassen. "Man kan være vred som en løve – bag løven ligger en flok andre løver. Det kan handle om, at man passer på nogen, som man holder af", fortæller han. Rækken af billeder fortsætter og rundt omkring i klassen hænger nu billeder af en bi, et hulepindsvin, en bjørn omgivet af ild, en vulkan og en skildpadde. Det sidste billede er en slange. "Den har slået en knude på sig selv", siger en pige. Bertram nikker anerkendende. Indtil nu er der i aktiviteten fokus på at formidle viden om, hvordan det er naturligt, at mennesker reagerer forskelligt. Følelser kan se ud på mange måder, og det er almenmenneskeligt, at følelser kommer til udtryk forskelligt. Børnene er med i snakken og får også talt med sidemakkeren fx om, at man kan græde, når man er ked af det. Aktiviteten ændrer dog karakter, da kurssets mere terapeutiske del lidt senere kommer i spil: "Nu skal I finde ud af, hvordan I bliver vrede. I skal gå derhen, hvor det passer til jer". Bertram viser, hvor billederne er placeret i klasseværelset, og siger: "Vær så god. Gå hen og stil jer". Børnene kigger på billederne og på hinanden. Det registreres tydeligvis af en del af børnene, hvor de andre børn placerer sig. Mange*

*følger med derhen, hvor sidemakkeren eller vennen stiller sig, mens andre går alene og ser ud til at "tænke, så det knager". Efter et par minutter har de fleste børn stillet sig ved et billede. Et par stykker går fortsat rundt mellem tavlerne. Bertram tæller ned fra 10. "Hvad nu hvis jeg ikke ved det?", spørger en dreng. Han får ikke noget svar og ender med at stille sig ved det billede, der er tættest på. Her står han alene. Foran klassen begynder Bertram at interviewe børnene: "Trine jeg starter med dig. Du er en regnvejrssky – hvordan kan man se, at du er det?" Trine ser lidt forvirret ud og kan ikke rigtigt give et svar. Hun ender med at sige, at det kan man nok ikke rigtigt se. Bertram nikker: "Man kan ikke altid se, at man er ked af det indeni". De andre børn, som har valgt skyen som udtryk for, hvordan de bliver sure, bliver også interviewet. Forklaringen om, at man ikke altid kan se, at man er sur, fordi det ser ud til, at man er ked af det, går igen. Bertram runder interviewene af med: "Nu skal jeg tage et billede af jer". Bertram tager sin telefon frem og tager et billede af børnene. Sådan fortsætter aktiviteten. Først interviewer Bertram hvert enkelt barn om, hvordan det er, når det bliver sur på netop denne måde, og hvordan man kan se på dem, at de er "sådan en". Han tager derefter et billede. De fleste børn står flere sammen ved det samme billede. Enkelte står sammen to og to, og et barn står alene. (Grumløse, Kaas og Berg, 2020 s. 125f).*

Fotografierne hænges senere op i klassen, og børnene kan efterfølgende se, "hvordan de er". Det er ret indlysende, at flere børn kommer i klemme, og det er med "sig selv som indsats" (Krejsler, 2004), at de deltager i aktiviteten. De kan ikke sige fra eller undlade at være med. Alle børn skal vælge et billede. Alle børn skal reflektere foran klassekammeraterne og de to lærere, som er til stede. Alle børn skal fotografere og udstilles i klassen sammen med den illustration, der symboliserer deres vrede. Men ikke alle børn ved, hvilken illustration "de er", når deres følelsesliv oversættes til billeder af skildpadder, vulkaner og bomber. Derved udfolder aktiviteten sig til en lang række af ekskluderende og kategoriserende processer i klasseværelset og får den modsatte effekt af,

hvad hensigten var. For det første er børnene nu inddelt i typer – sådan nogle "der reagerer som et hulepindsvin", eller sådan nogle "som sprænger som en dynamitstang". Nogle er den eneste af "sin slags". Andre hænger sammen med vennerne og er dermed en del af en gruppe. Man kan argumentere for, at nogle af de skel, som måske findes i klassen i forvejen, synliggøres på fotografierne og kommer til at sætte sig spor i børnenes sociale sammenspil både i og uden for klasserummet. Samtidig fastfryses det enkelte barn som "sådan en", der reagerer på en given måde og på måder, der er mere eller mindre anerkendte i klassen. Undervejs i forløbet er børnene blevet undervist i, hvordan reaktioner bliver til i hjernen fx, at nogle børn har nemmere ved at tøjle deres umiddelbare følelser end andre (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Det giver på den ene side en forståelse af, at nogle børn reagerer mere hidsigt end andre, men taler på den anden side direkte ind i en forståelse af, at nogle børn reagerer mere uhensigtsmæssigt end andre, fordi de ikke mestrer at tøjle deres reaktioner. Eftersom hensigten med kurset også er at lære børnene at reagere hensigtsmæssigt, bliver nogle børn kategoriseret, som "nogle der bliver vrede på uhensigtsmæssige måder". Der er således en risiko for, at børns naturlige reaktioner ikke alene problematiseres men direkte sygeliggøres, fx når man er "sådan en", der ikke formår at stoppe op. Det ser da også ud til at være særligt tungt for de børn, der i forvejen har en selvpfattelse af, at de er "lidt for vilde" eller "ikke gode nok" til at håndtere pressede situationer, fx fordi de reagerer voldsommere eller blot anderledes end de fleste af deres klassekammerater. Dette understøttes i observationerne af, at en række af de børn, der ofte har det svært i klassen, siger fra over for aktiviteten eller slet og ret forlader klassen undervejs (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Vi tolker deres modstand som et forsøg på at passe på sig selv i en aktivitet, der opleves som grænseoverskridende eller uhensigtsmæssig. Derudover ser vi, at vredeshåndteringsforlø-

bet understøtter en forståelse af, at "den gode opførelse" er et individuelt anliggende (forstået på den måde, at det er op til det enkelte barn at sørge for at opføre sig ordentligt) og en opførelse, der ikke fører til konflikter i sociale sammenhænge. Derfor bliver det en skoleopgave at arbejde med den enkeltes personlige udvikling på måder, der minder om terapilignende aktiviteter, som man kan møde fx hos en psykolog i en til en seance.

## Børnenes modstand og lærerdilemmaer

De to praksiseksempler vidner om, at børnenes følelsesmæssige reaktioner og indbyrdes relationer er noget, der sættes fokus på i skolen og gøres til genstand for fælles drøftelser i klassen ud fra en intention om, at det kan bidrage til at styrke læringsmiljøet. Rationalet er, at hvis bare vi taler om det (fx hvordan man er en god ven, eller hvordan man reagerer, når man bliver vred), så vil viden om "os selv" og hinanden bidrage til, at børnene agerer mere hensigtsmæssigt og omsorgsfuldt i skolen (Jørgensen, 2020). Men faktum er, at der sker så meget mere end det, der er intentionen. Det hænger sammen med, at man ikke på forhånd helt kan vide, hvad aktiviteten bliver til, eller hvad den fører med sig. Som også Nielsen, Dalgaard og Senger (2013) viser det i deres analyse af konceptet "Den gode stol", er der i såvel "Ugens ven" som "vredeshåndteringsforløbet" et spil i spillet, der netop kommer til udtryk som en række utilsigtede konsekvenser som eksklusion, lavere selvværd og usikkerhed. Bevidsthed om, hvordan man reagerer socialt, fører ikke automatisk til, at børn kan overføre denne viden til andre sammenhænge og kan handle i overensstemmelse med den. Når det er tilfældet, handler det ifølge Leni Rosa Astrup (2011) om, at den reflekse kommunikation i klasseværelset er løsrevet fra de konkrete tidspunkter og steder, hvor børnenes indbyrdes relationer og sociale liv udspiller sig. Dette gør sig gældende for de her nævnte aktiviteter, der begge er løsrevet fra børnenes

naturlige samspil. Det betyder, at der er stor forskel på, hvordan børnene kan reflektere over deres indbyrdes relationer i de lærerstyrede aktiviteter, og hvordan de handler socialt i et voksenfrit rum. I forlængelse heraf kan man overveje, hvorvidt de lærerstyrede aktiviteter, der sigter mod at styrke børnenes sociale fællesskab, gør nogen reel positiv forskel for læringsfællesskabet. Selvom en del af børnene tager ubesværet del i aktiviteterne, er de negative konsekvenser tydelige, og de har flere facetter. En ting er, at det ikke er let for alle børn at deltage i den lærerstyrende og reflekse kommunikation om følelser og social adfærd, hvorfor flere børn gør forskellige ting for at undvige den fælles samtale herom. Noget andet er, at det får betydning for, hvordan børnene kan forstå sig selv og hinanden i skolen. Kategoriseringer af "gode" og "mindre gode" klassekammerater og mere eller mindre ønskværdige måder at opføre sig på stiller børnene i ret forskellige positioner, hvorfra det er nemmere eller sværere at handle. Nogle børn vender sig væk og nægter at nominere en klassekammerat, andre får ondt i maven og må ringes hjem, og atter andre gemmer sig bag gardinet i klasseværelset (Grumløse, Kaas og Berg, 2020). Vi tolker disse (bevidste og ubevidste) undvigelsesmanøvrer som modstand mod de lærerstyrende aktiviteter, hvor børnene ikke bare forventes at reflektere over deres indbyrdes relationer, men også forventes at investere deres personlige følelsesliv i den fælles klassesamtale og fremhæve nogle kammerater som dem, der er særligt gode venner. Samtidig kan modstanden ses som en reaktion mod, at det er lærerens forståelser af "det gode", der sætter rammen for børnenes sociale liv. En god ven i en lærerinitieret kontekst er ikke nødvendigvis den, der er sjov at være sammen med, eller som er solidarisk, når der er ballade i frikvartererne. Det er nogle særlige forståelser af at gøre "det gode" for hinanden, der efterspørges af læreren. Ligesom det er en særlig opførelse, der fremhæves som hensigtsmæssig og god i vredeshåndterings-

forløbet. Kategoriseringerne illustrerer, hvad læreren kunne ønske sig snarere end, hvordan børnene oplever sig selv og hinanden. Det bliver dermed en elevopgave at afkode, hvad der forventes for at leve op til skolens norm om skoledygtighed, og en elevopgave at komme omkring lærerens krav på måder, hvor man samtidig passer på sig selv, sine venskaber og sit sociale liv i klassen. De børn, der nemmest kommer igennem disse forløb, kan deltage på måder, hvor de ikke føler, at de udsætter sig selv og hinanden.

De to eksempler illustrerer ligeledes den tendens, at børn, som ikke har lyst til eller nemt ved at tage del i aktiviteterne, problematiseres. Det at være med i aktiviteterne betragtes som et viljestyret anliggende. Det er de børn, som ikke *vil*, der siger fra eller undviger, der er problemet. Problemet er ikke aktiviteten men de børn, som ikke vil eller kan være med på den måde, som det forventes af dem. Vi får med andre ord øje på en skolekultur, der er så forhippet på at styrke børnenes indbyrdes relationer og skabe gode læringsmiljøer, at man bliver blind for, hvordan børnene reagerer på de tiltag, der bringes i anvendelse og glemmer at overveje, om målet nu også kan hellige midlet. Ifølge Åsa Bartholdsson (2021) hænger denne blindhed sammen med brugen af koncepter, der baserer sig på manualer og instruktioner, hvormed den lærerfaglige dømmekraft tilsidesættes, ligesom brugen af koncepterne ikke er tilpasset den konkrete kontekst og børnegruppe. Vi betragter på linje med analyser af konceptet "Den gode stol" (Nielsen, 2005) børnenes modstand som naturlige reaktioner på grænseoverskridende skoleaktiviteter, der går for tæt på børnenes følelsesliv. Det kalder på skolepolitiske og lærerfaglige overvejelser over, hvordan skolens evalueringspraksisser påvirker børnenes trivsel i skolen og skaber muligheder for deltagelse og oplevelser af mestring.

## Skolens evalueringspraksis – en del af skolepolitikken

I Danmark indførtes undervisningsdifferentiering og evaluering som en central del af folkeskolereformen i 1993 ud fra et rationale om, at undervisning, der tager hensyn til elevernes individuelle behov og forudsætninger og løbende evalueringer af elevernes læring og præstationer, kunne være med til at styrke elevernes udbytte af skolen. Senere er barnets *egne vurderinger* af sig selv blevet en del af skolens praksis, og det forventes i dag, at skolebørn kan vurdere, hvad de har lært, og hvordan de kan lære mere (Hattie, 2013; Pasgaard, 2017; Skovmand, 2019). Barnets vurdering af egen læring understøttes blandt andet af teknologiske og materielle ændringer i undervisningen – fra læringsplatforme til logbøger. Samtidig illustrerer "vredeshåndteringsforløbet" og "Ugens ven", at børn forventes at evaluere andet end deres faglige udbytte af undervisningen. Man håndterer sine følelser i fællesskabet (Dressler og Obel, 2017), og som en integreret del af den almindelige undervisning ser vi, at børn skal tage stilling til, *hvem* de er, *hvordan* de har det, *hvad* de har lært om sig selv, og *hvordan* de som menneske håndterer forskellige situationer (Krejsler, 2019). Vi betragter på linje med Peter Østergaard Andersen (2011) dette som en ny elevrolle, hvor barnet skal honorere et krav om at kigge indad og reflektere over forhold, der tidligere blev betragtet som private og personlige. Inden for de seneste årtier er denne inderliggørelse således blevet en dimension af skolens læringskultur, så børn i dag forventes at dele deres inderste tanker med hinanden i skolen. Dette er en ny form for disciplinering i skolens fag og praksis, der kommer til udtryk, når elever mødes af krav om at udvikle sig emotionelt gennem voksenstyrede aktiviteter, der godt nok forventes at bidrage til deres læringsudbytte, men som går ganske tæt på dem som mennesker og ikke blot som elever i skolen (Hamre 2012; Bartholdsson, Lundberg og Hultin, 2014). Som Bjørn Hamre (2012) viser

det i sin forskning, er der i tiden og i politikken en forventning om, at den dygtige elev kender sig selv og har lyst til at arbejde med sit inderste. I skolen foregår et (som han formulerer det) "sjælsarbejde", hvor alle træk ved barnets personlighed kan gøres til genstand for læring. Der er i dag en forventning til børnene om, at de skal *ville* og *kunne* arbejde med forhold i sig selv, som man tidligere ikke anså for et skoleanliggende (Kousholt, Krejsler og Nissen (red.), 2019). Med Lejf Moos' term betragter vi denne øgede evaluering af "sig selv" som "en glidning" (Moos, 2019) i skolepolitik og -praksis, hvor der er sket en ændring fra, hvem der evaluerer, og hvad der evalueres. Når børn i stigende grad forventes at evaluere "sig selv", og det ikke blot er barnets faglige formående, der er genstand for evaluering, kan det betragtes som en glidning, der afspejler en dominerende forståelse af, at viden om "sig selv" og egen faglighed er godt (og nødvendigt for "at lære"). En sådan forståelse kommer ubemærket til at rammesætte skolens undervisning på måder, der betinger børnenes deltagelse anderledes end tidligere.

## Selvevaluering som lærerfagligt dilemma

Børns evaluering af mere private og personlige forhold – fx hvem jeg "kan lide", og hvem "jeg er" – er forbundet med en lang række af ofte udtalte processer og forhold, der lukker eller åbner for børnenes handlemuligheder i klassens sociale liv og i øvrigt positionerer børnene som mere eller mindre almindelige, normale eller ønskværdige børn i klassen. De etiske aspekter ved sådanne aktiviteter er da heller ikke til at overse. Særligt grelt synes det at være, når almindelige reaktioner problematiseres, fordi en anden reaktion fremhæves som mere almindelig og bedre for individet og/eller klassefællesskabet.

De former for selvevaluering, som vi her har været omkring, udvikler sig nemt til terapi-lignende praksisser, hvor barnet træder ind i rollen som en, der har indflydelse på og ansvar for at udvikle sin personlighed i samspil med

lærere og klassekammerater. Det er eksempler på, at lærere i dag er udspændt mellem på den ene side at skulle støtte børnene i at agere hensigtsmæssigt i sociale situationer og styrke børnenes indbyrdes relationer og på den anden side at være sig bevidst om, hvor tæt man kan og bør gå på børnenes personlighed og følelsesliv (Bartholdsson, Lundberg og Hultin, 2014). Arbejdet med børnenes sociale relationer er vigtigt, fordi de sociale relationer er vigtige for børns udvikling og glæde ved skolen, og fordi det også betragtes som en del af skolens dannelsesopgave at støtte børnene i at udvikle sig til borgere, der kan og har lyst til at deltage i sociale fællesskaber og samfundslivet. Men i disse år er en endnu vigtigere begrundelse måske, at gode sociale fællesskaber i klasserne styrker børnenes faglige udbytte, hvilket ikke er en uvæsentlig begrundelse, når vi tager de politiske ambitioner om at højne børnenes udbytte af undervisningen i betragtning. Enhver lærer vil derfor være optaget af at tilrettelægge en pædagogisk praksis, der er meningsfuld, tryk og rar at deltage i for *alle* børn. Et centralt spørgsmål er, hvordan lærerne lykkes med at agere i dette krydspres mellem krav om bedre (lærings)resultater og hensynet til og optagetheden af det enkelte barns trivsel (Krejsler, 2019). Lærerarbejdet i moderne tid er et komplekst felt at navigere i, men svaret er ikke at prøve at forsimple praksis ved at anvende pædagogiske koncepter som dem, vi har behandlet i denne artikel. Med afsæt i vores empiriske analyser af nogle af skolens aktuelle selvevalueringsskaber vil vi advokere for, at man lægger koncepterne på hylden og vender blikket mod børnene. Om end en rettedhed mod børnenes perspektiver ikke er nogen let opgave i en kompleks skolehverdag med et væld af ofte modsatrettede dagsordner, er det nødvendigt, at man som lærer, men også som politiker og skoleleder, styrker sit blik for, hvordan børnene oplever skolens hverdagsliv og kan adressere børnenes oplevelse som mere og andet end individuelle forhold. Den pædagogiske dømmekraft

er grundstenen i det lærerfaglige arbejde og skal fortsat være det – også når pædagogiske koncepter eventuelt tages i anvendelse. Det er netop lærerens relationer til og viden om børnegruppen, der er fundamentet i det pædagogiske arbejde og udgangspunktet for at understøtte børnenes indbyrdes relationer og trivsel i klassefællesskabet.

## Referancer

- Aabro, C. (2016) Koncepter i pædagogisk arbejde: en etisk udfordring, i Gilbert Nielsen, M. (red.) *Pædagogers etik: i relationen, professionen og samfundet*. København: BUPL, s. 152–167.
- Andersen, P. Ø. (2011) *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2020) Skam, pædagogik og sociokulturelle differentieringer i det affektive samfund. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Vol. 3, s. 11–29.
- Astrup, L. R. (2011) *Indskolingens socialpsykologi. Dynamikker i børnefællesskaber*. København: Unge pædagoger
- Bartholdsson, Å. (2009) *Den venlige magtudøvelse*. København: Akademisk Forlag.
- Bartholdsson, Å. (2021) "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings. *Education Inquiry* Vol. 12(1), 2021 s. 17–34. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1725373>
- Bartholdsson, Å., Lundberg, J. G. og Hultin, E. (2014) Cultivating the Socially Competent Body: bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, Vol. 55(2), s. 201–212. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.889733>
- Dressler, M. og Obel, C. (2017) *Vredeshåndtering for unge – forstå og håndter følelserne i fællesskab*. København: Frydenlund.
- Dysthe, O. (1997) *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Dysthe, O. (2009) Evaluering i klassen til støtte for læring. *Kvan* (85) s. 43–59.
- Frykman, J. (2005) *En lys fremtid? København: Unge pædagoger*.
- Grumløse, S. P., Kaas, L. A. og Berg, M. S. (2020) *Jeg må være den dumme i klassen. Når skolens børn evaluerer sig selv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2003) *Feltarbejde blandt børn – metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012) *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hamre, B. (2012) *Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, Aarhus.
- Hastrup, K. Rubow, C. og Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011) *Kulturanalyse. Kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring – for lærere*. København: Dafolo.
- Hedegaard-Sørensen, L. og Grumløse, S.P. (2016) *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, S. K. (2020) *Mobning og interventioner – Positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København.
- Kousholt, K. (2009) *Evalueret: Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København.
- Kousholt, K. B., Krejsler, J. B. og Nissen, M. (red) (2019) *At skulle ville: om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krejsler, J. B. (2004) Pædagogiske spil med personligheden som indsats, i Krejsler, J. B. (red): *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Krejsler, J. B. (2019) 'Den store simulation', evalueringsfeber og motivationseffekter: Baudrillard-refleksioner over 'drive' i dansk og transnational skolepolitik, i Kousholt, K. B., Krejsler, J. B. og Nissen, M. (red.) *At skulle ville: om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Lauritsen, H. (2013) Kursus i vredeshåndtering til alle skoler. *Folkeskolen*, Vol. 5, 2013. Tilgængelig fra: <https://www.folkeskolen.dk/524288/kursus-i-vredshaandtering-til-alle-skoler> (Hentet 23. februar 2021).
- Moos, L. (red.) (2019) *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelse*. København: DPU, Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.312.211>
- Nielsen, K. (2005) Frelserpædagogik og selvrealisering – Moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik, i Brinkmann, S. og Eriksen, C. (red.): *Selvrealisering*. Århus: Klim.
- Nielsen, K., Dalgaard, S. og Senger, S. (2013) Spil der forfører. Bekendelser i en god stol eller en elektrisk stol, i *Unge pædagoger*. Vol. 74(1), s. 84–97.
- Pedersen, O. K. (2014) Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik: Baggrund, intentioner og funktionsmåder, i Illeris, K. (red.), *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Pasgaard, N. J. (2017) *FAQ om læringsmål*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019) *Folkeskolen efter læringsmålstyringen?* København: Hans Reitzels Forlag

## Forfatterpresentation

**Sine Grumløse** er cand.mag. i europæisk etnologi og har skrevet ph.d.-afhandling om dansk familiepolitik. Til daglig arbejder hun med skolepolitik i Danmarks Lærerforening. E-post: [sinegrumløse@gmail.com](mailto:sinegrumløse@gmail.com)

**Lise Aagaard Kaas** er lektor ved Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser i de pædagogiske fag. E-post: [liak@kp.dk](mailto:liak@kp.dk)

**Mathias Sune Berg** er lektor ved Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole og har skrevet ph.d.-afhandlingen "Kroppens betydning for lærerens lederskab". E-post: [masb@kp.dk](mailto:masb@kp.dk)



# **”Det er sjovt, hvor forskellige man er, selvom man er ens med sin skilsmisse” – En undersøgelse af børns oplevelser med samtalegrupper for skilsmissebørn**

**Pernelle Rose**

## **Sammendrag**

I denne artikel undersøger jeg børn med skilte forældres erfaringer med at deltage i en samtalegruppe. Jeg kigger nærmere på variationerne i børnenes forskellige måder at tale om deres liv med skilsmissen. Gennem et etnografisk inspireret feltstudie, der bygger på 23 børneinterviews samt seks måneders observationer i fire samtalegrupper på Sjælland i Danmark, udforsker jeg, hvordan børn i skilsmisse skaber mening i deres deltagelse i samtalegrupperne. Herunder, hvordan børns forskelligheder bliver opfattet af de professionelle, og på hvilke måder der skabes mulighed for at udfordre de dominerende forståelser af, hvad det vil sige at leve et hverdagsliv med skilsmisse. I artiklen træder det tydeligt frem, at børns generelle skilsmisseoplevelser varierer bredt og får forskellige implikationer for deres deltagelsesmuligheder.

**Nøgleord:** Børn med skilte forældre, skilsmisse, samtalegrupper, børns meningsskabelse, sociale repræsentationer

## **”It´s funny, how different you are, even though you have divorce in common” – children´s perspectives on conversation groups in school**

### **Abstract**

In this article, I explore the importance of participating in a conversation group for children who are living with divorce in their everyday life. I take a closer look at the variations in the children's different ways of expressing their lives with divorce. Through an ethnographically inspired field-study based on 23 children's interviews and six months of observations in four conversation-groups in Zealand, Denmark, I explore how children in divorce make sense of their participation in conversation groups. This includes how the professionals meet the children's differences, and which opportunities the children have to challenge the dominant understandings of what it means to live an everyday life, as a child of divorced parents. The article documents broad variations in children´s experiences of a life with divorced parents and reveals the strong implications that these variations have for their possibilities for participation.

**Keywords:** Children in divorce, conversation-groups, children´s meaning making, social representations

## Introduktion

I Danmark er det at vokse op med skilsmisse en almindelig livsomstændighed i mange børns hverdagsliv (hvert tredje barn/ung oplever, forældrenes samliv ophører) (Danmarks Statistik, 2018). Både i forskningen og blandt professionelle optræder imidlertid typisk problematiserende forståelser af børn med skilte forældre<sup>1</sup> i forhold til fx generel trivsel og langtidseffekter (Amato, 2010; Thuen, Breivik, Wold og Ulveseter, 2015; CFF, 2014). Med den nye skolereform i 2014 ses et øget politisk fokus på elevers (mis)trivsel (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Ideen om at etablere samtalegrupper i skoleregi kan derfor ses som et led i den overordnede indsats for at øge forskellige sårbare elevgruppers velvære (CFF, 2014; Dencker, 2012). I 2014 initierede den danske nonprofitorganisation Center for Familieudvikling (fremover CFF) samtalegrupper for børn i alderen 6–16 år, der lever med skilsmisse. Tiltaget har hentet inspiration og forståelser fra arbejdet med sorggrupper på danske skoler, der har til hensigt at styrke sorgramte børns generelle trivsel og forhindre ensomhed (CFF, 2014; Dencker, 2012). Et karakteristisk træk ved de støtteindsatser, der stilles til rådighed for børn med skilte forældre er, at de domineres af de professionelle problemforståelser af skilsmisse (Rose, 2020).

Der findes begrænset viden om samtalegrupper for børn med skilte forældre i skoleregi, herunder viden om børns oplevelser med at deltage i grupperne (Rose, 2020). Artiklens ærinde er at formidle ny viden om de mangeartede deltagelseserfaringer børn gør sig i samtalegrupper og måden, hvorpå deltagelsen skaber mening for dem. Moscovicis socialrepræsentations teori udgør det analytiske grundlag og begrebslige forståelsesramme for artiklen (Moscovici, 1961, 2000). Jeg analyserer børnenes varierede måder at strukturere deres forståelser af verden på, som kommer til udtryk i ord, gestik, mimik og gennem forhandling af mening i grupperne.

## Samtalegrupper som fænomen

Inden jeg retter mit fokus mod samtalegrupper som fænomen i en dansk pædagogisk kontekst, vil jeg vise variationerne i to modsatte grundforståelser, som præger skilsmiseforskningen. Jeg har valgt at kalde dem for den normaliserende og den problematiserende tilgang. Den problematiserende tilgang understreger skilsmisens langvarige negative implikationer af social, sundhedsmæssig og psykologisk karakter for børnene (Amato, 2010; Wallerstein, Lewis og Blakeslee, 2000; Thuen, Breivik, Wold og Ulveseter, 2015). Denne dominerende tilgang består hovedsageligt af et fokus på skilsmisse som en problemudløsende begivenhed for børn (Thuen, Breivik, Wold og Ulveseter, 2015; Amato, 2010; Wallerstein, Lewis og Blakeslee, 2000). I den normaliserende tilgang forholder man sig til de samme fund/tal på en anden måde ved fx at tage højde for og undersøge en række formildende omstændigheder, som fx fælles forældreskab, et kærligt og opbyggende miljø, hvilket øger børnenes generelle velvære og trivsel trods skilsmissen (Jevne og Andernæs, 2017; Kelly, 1993; Fabricius, 2003). Ifølge Kelly (2003) tilpasser langt de fleste børn sig deres nye livsbetingelser inden for to–tre år efter skilsmissen.

I forskningen bliver børn, der lever med skilte forældre, ofte positioneret som passive ofre (Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness, 2019). Men da børn oplever hverdagslivets betingelser med skilsmisse forskelligt, vil måden at skabe mening i forældrenes brud på også variere (Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness, 2019). Jeg har valgt at inddrage børnene i min undersøgelse og søge at undgå at reproducere passivisering af dem og i stedet undersøge de måder, de er med til at menings- og betydningssætte deres situation, og illustrere, hvordan disse variationer kommer til udtryk i samtalegrupper i skoleregi.

## Indførelsen af samtalegrupper i en dansk pædagogisk kontekst

Samtalegrupper er en højaktuel interventionsform, der er opstået som følge af en interventionsbølge, der inden for de sidste 10–15 år har bredt sig til mange forskellige pædagogiske sammenhænge (Gulløv, 2016). Målet er at lære forskellige målgrupper at håndtere (svære) følelser ved enten at ændre eller forbedre deres forståelser af sig selv og deres livssituation (Gulløv, 2016; Pedersen og Lauersen, 2016). Amerikanske studier viser, at de første skoler, der etablerede samtalegrupper for børn med skilte forældre, forekom allerede i 1980'erne (Pedro-Caroll og Cowen, 1985; Stolberg og Mahler, 1994; Pedro-Caroll, 2005). Disse interventionsformer har siden vundet større indpas i USA og er blevet en etableret måde at tilbyde børn terapeutisk hjælp med at håndtere skilsmisse (Pedro-Caroll, 2005).

CFF's (2020) overordnede mål er at *skabe trygge familierelationer i danske familier* og at hjælpe børn i skilsmisse til bedre livsvilkår og øget trivsel. På den baggrund har CFF udviklet et koncept, hvor de udbyder firedages gruppelederkurser for fagprofessionelle (lærere og pædagoger), så der kan implementeres samtalegrupper på skoler landet over. Organisationens interventionsprogram er p.t. forankret på 30 danske skoler i tre geografisk forskellige kommuner i Danmark (CFF, 2014). Der ses store strukturelle og faglige forskelle på udførelsen af samtalegrupper på henholdsvis amerikanske og danske skoler. I USA er det primært uddannede skolepsykologer o.l., der varetager interventionen (Pedro-Caroll, 2005; Stolberg og Mahler, 1994), hvor det i Danmark typisk er lærere og pædagoger (CFF, 2014).

## Professionelles problemforståelser præger samtalegrupperne

De fire skoler, som udgør det empiriske fundament for denne artikel, anvender alle den standardiserede metode, som CFF har udviklet. Fagprofessionelle fra samtlige skoler har således deltaget i CFF's gruppelederkursus og er

derigennem blevet introduceret til det standardiserede kursusmateriale. Kursusmaterialet *Delebørn - hele børn* er opdelt i tre forskellige dele: en introduktion til skilsmisefeltet, interventionen i en teoretisk optik samt anvisning til konkrete øvelser – herunder prædefinerede tematikker og metaforer (CFF, 2014). Formålet med interventionen er at hjælpe børnene med at dele deres oplevelser og svære følelser, der knytter sig til forældrenes brud, med hinanden i grupperne (CFF, 2014). Interventionen i samtalegrupperne har som grundantagelse, at børn lever i sorg, krise og med langvarige udfordringer som følge af forældrenes skilsmisse (Rose, 2020; CFF, 2014). Som eksempel på de problemorienterede forståelser i samtalegrupperne er metaforen om klumpen. Klumpen anvendes som en prædefineret metafor udarbejdet af CFF, som gruppelederne betjener sig af, som et betydningsfuldt metodisk redskab til at undersøge børnenes svære følelser (Rose, 2021). Det antages, at børnene lever med en klump i maven (eller andre steder i kroppen), symboliseret ved de svære følelser, som skilsmissen skaber. En række øvelser i grupperne er designet til at hjælpe børnene med at lokalisere, italesætte og forløse klumpen. Dette metodiske greb skal hjælpe børnene til øget trivsel ud fra antagelsen om, at det skaber lindring, når ubehagelige følelser deles og håndteres i gruppen. Det er imidlertid ikke alle børn, der kan identificere sig med at have en klump, eller der genkender sig selv i de rationaler, der trækkes på i grupperne (Rose, 2021).

## Børnenes opstart i grupperne

Børnenes deltagelse i de fire grupper bygger generelt på frivillighedsprincippet. Alligevel er præmisserne for børnenes deltagelse i skolenes samtalegrupperne forskellige. Der tegner sig to grundlæggende måder, hvorpå børnene starter op: selvinitieret eller forældreinitieret. Mange børn vælger selv, om de vil deltage i samtalegruppen, men i empirien ses der også eksempler på, hvordan forældrene tilskynder børnene til at deltage, selvom de ikke umiddel-

bart ønsker det eller ligefrem frabeder sig det. Så allerede fra gruppestart tydeliggøres børnenes forskellige betingelser for gruppedeltagelsen. Der ses store variationer i børnenes skilsmissebetingelser, hvor nogle børn har haft skilte forældre, fra de er helt små, mens andre børn har forældre, der flytter fra hinanden ved opstart i samtalegruppen. Nogle få børn lever med højkonfliktuelle familieproblematikker, mens flertallet af børnenes forældre synes at samarbejde mere gnidningsfrit. Derudover er der børn, der ikke har kontakt eller kun sporadisk kontakt med den ene biologiske forælder.

## Børn skaber mening

Der er sket et paradigmeskift i forskningen om børn inden for de sidste årtier, hvor børnenes perspektiver i stigende grad er kommet i fokus (Gulbrandsen, Østensjø og Seim, 2014; Christensen og James, 2008; Gulløv og Højlund, 2003; James, Jenks, og Prout, 1998). Det, som startede med at være metodisk og epistemologisk avantgarde, er i dag en mere solid forskningstradition med det sigte at undersøge børn som selvstændige subjekter (Beazley, Bessell, Ennew, og Waterson, 2009; Kousholt, 2006). De senere års børneforskning har således bidraget med viden om børns perspektiver på deres sociale liv, hvilket understreger værdien af at undersøge, hvordan børn oplever deres verden og forholder sig til egne livsbetingelser (Christensen og James, 2008; Kousholt, 2006; James, Jenks, og Prout, 1998). "Forskningen bidrager med et fokus på børns konkrete livsbetingelser og inddrager børn som aktører i de samfundsmæssige sammenhænge, de indgår i" (Kousholt, 2006, s 27). Forståelsen af agens, hvor barnet risikerer at få ansvar for både sit problem og sine løsninger, problematiseres her. Ovenstående citat pointerer således, at agens ikke blot er en iboende kvalitet hos barnet, men må ses i samspil med de samfundsmæssige betingelser, som barnet er en del af. Nærværende undersøgelse ligger i forlængelse af og finder inspiration i den tradition, der forsøger at få børns perspektiver

frem, og fokuserer på deres agens samt meningsdannelser. Denne bevægelse genkendes også inden for skilsmiseforskningen (Kelly, 2003), hvor der er kommet fokus på, hvordan børn skaber mening samt håndterer deres hverdagsliv med skilsmissen (Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness, 2019). Konceptet *sund modstand* kan ses som en måde at fortolke børns agens på, når de forholder sig til livet med skilte forældre (Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness, 2019, s. 110). Rationalerne om børn, der er portrætteret som ofre uden agens, udfordres således (Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness, 2019, s. 109). I Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness' (2019) undersøgelse af børns perspektiver på skilte forældres indbyrdes konflikter træder tre kategorier frem som meningsfulde måder for børnene at håndtere livet med skilsmissen: "keeping balance", "keeping distance" og "keeping on with life". Strategierne viser, hvordan børnene skaber mening i livet ved enten at balancere sig i forhold til forældrenes brud, distancere sig fra en eller begge forældre eller fokusere på andre betydningsfulde oplevelser i hverdagslivet.

## Meningskabelse i et social repræsentations teoretisk perspektiv

Teoretisk bygger denne artikel på Moscovicis social repræsentations teori (SRT), som i høj grad handler om at forstå og redegøre for, hvordan mennesker skaber mening i fællesskab (Moscovici, 1961, 1988, 2008; Panagiotou og Kadianaki, 2019; Moscovici, 1961, 2000). SRT er en socialpsykologisk teori, der sigter mod at udforske og konceptualisere, hvordan mennesker og grupper skaber mening og viden om deres verden i kommunikationen med andre, hvilket skaber et fælles grundlag for forståelse (Moscovici, 1973, s. xiv). Sociale repræsentationer (SR) er et begreb for at tale om, hvordan viden i form af overbevisninger og rationaler dannes, deles og ændres i forskellige sociale grupper og bliver handlingsgrundlag for disse grupper (Moscovici, 1961). SR er i bevægelse,

de udvikler sig og transformeres igennem kommunikationsprocesser, der "intersect and crystallize through a word, a gesture, an encounter" (Moscovici, 2000, s. 3). Med denne tilgang er det muligt at forstå og undersøge, hvordan mennesker skaber og videregiver viden på tværs af grupper, generationer, kulturer og sociale institutioner. Begrebet om SR er også behjælpeligt, når vi skal forstå, hvordan helt nye praksisser etableres og argumenteres frem som selvfølgelige løsninger på bestemte problemer: fx samtalegrupper i skolen. Her sker en forhandling mellem mennesker og institutioner, hvor nye og gamle SR forhandles og skabes (Moscovici, 1961; Panagiotou og Kadianaki, 2019). Forhandling og genforhandling bidrager således til muligheder for (re)fortolkning og skaber manøvrerum for konstruktioner af alternative repræsentationer (Gillespie, 2008). Jeg vil senere i analysen vise, hvordan disse SR kommer til udtryk i børnenes forhandlinger af forskellige forståelser af skilsmisse. Derudover forholder børnene sig også til de meningstilbud og SR, der præsenteres for dem i samtalegrupperne, ved at acceptere eller udfordre dem, hvilket kan være med til at ændre eller skabe alternative SR (Gillespie, 2008).

Moscovici foreslår tre forskellige typer repræsentationer: hegemoniske, emanciperede og polemiske. De tre kategorier henviser til forskelle mellem de SR's soliditet og entydighed (Moscovici, 1988). Jeg har i mit materiale identificeret eksempler på de to første typer. Hegemoniske repræsentationer er præget af entydige ideer og rationaler, der deles af alle gruppens medlemmer, selvom ikke alle medlemmer er aktive deltagere i dannelsen af den SR, bliver den dominerende, fordi den fremstår uimodsagt. Emanciperede repræsentationer er mere flydende og indeholder flere divergerende synspunkter, hvor komplementære repræsentationer deles og sidestilles, hvilket kommer til syne både i individet og i gruppen. Polemiske repræsentationer er kendetegnet ved at udtrykke forskellige sociale

og modsatrettede positioner omkring et bestemt fænomen, der ofte er af ideologisk karakter og fungerer som dikotomiske modpoler (Moscovici, 1988).

## Metode

I denne artikel er børns meningsskabende processer undersøgt ud fra etnografisk inspireret feltarbejde (Hastrup, 2015; Gulløv og Højlund, 2003). Jeg fulgte fire samtalegrupper hen over seks måneder på forskellige skoler på Sjælland samt udførte 23 semistrukturerede børneinterviews med ni drenge og 14 piger mellem syv og 13 år. Interviewene blev initieret ud fra frivillighedsprincippet samt forældresamtykke. Børnene blev introduceret til formålet med interviewene, som er at genere viden om, hvilke betydninger det har for dem at deltage i en samtalegruppe. De blev yderligere introduceret til muligheden for at trække deres bidrag undervejs i processen. Hvert interview blev optaget og efterfølgende transskriberet. Observationerne fra gruppeforløbene udgør sammen med børneinterviewene artiklens empiri, hvilket giver analytiske muligheder for at kigge på tværs af det empiriske materiale. Jeg bruger det til at forstå forholdet mellem børnenes deltagelse i gruppen og interviewsituationen.

Med afsæt i Davies' (2003, s. xvii) forståelse af diversitet som: "Fascinating points of tension between different ways of speaking the world into existence" deler jeg den analytiske præmis, at variationer er interessante, hvormed jeg vil forstå børns deltagelseserfaringer i en samtalegruppe. Det analytiske blik retter jeg særligt mod kontraster, modsætninger og friktion både på tværs af interviews og observationer, samt de varierede meningsskabende erfaringer, der kommer til syne hos børnene. Artiklen følger forskellige analysespor, der bidrager til at forstå, hvilke betydninger skilsmissen har i børns hverdagsliv. Hvordan børn oplever sig som andet og mere end forældrenes skilsmisse. Samt hvilke betydninger deltagelsen i samtalegrupperne har for børnene.

På den baggrund har jeg valgt at stille analytiske spørgsmål til materialet, som analytisk strategi:

Hvad bringer børnene op i samtalegruppen? Og hvordan gør de det?

- Hvad har tilsyneladende betydning for børnene i forhold til deres deltagelse i samtalegruppen?
- Hvilke meningstilbud finder børnene relevante i forhold til måden at håndtere deres situation på?

## Variationer: I betydninger af gruppedeltagelsen for børnene

Analysen tager udgangspunkt i artiklens kerne-spørgsmål, da børnenes forskellige skilsmisseoplevelser træder tydeligt frem i empirien som analysespor, hvormed det er muligt at få indblik i forståelser af skilsmisse samt deltagelse i samtalegrupper. Analysen er således inddelt i tre undertemaer: Hvilke betydninger gruppedeltagelsen har for børnene, hvad handlerummet er for børnene i gruppen og ikke problematiserende samvær i gruppen. Jeg kigger nærmere på de SR, børnene knytter an til, samt de fælles forhandlinger og meningsdannelser, der sker i grupperne i det følgende. Det kan give et indblik i, hvad samtalegrupperne gør af forskel for børn af skilte forældre.

### Når genkendelse bliver mulig

For Emilie er det betydningsfyldt at opleve sig genkendt i andres forståelser af skilsmisse. Emilie fortæller, at: "det er jo sjovt at vide, hvad andre synes, fordi så kan man jo finde ud af, hvad andre mener om det (skilsmissen), og hvad hinanden kan lide". For Emilie er udveksling af perspektiver på skilsmissen et betydningsfuldt element for hendes deltagelse i samtalegruppen. Det er meningsfuldt for Emilie at dele forskelligheder, hvilket knytter an til en SR om, at variationer i børns skilsmisseoplevelser er mulige. I følgende eksempel vises, hvordan børnene i gruppen opdager

ligheder og forskelle i deres hverdagsliv med forældrenes skilsmisse:

*Eva: Det er svært med jul.*

*Christoffer: Jeg fik faktisk et spørgsmål af mine forældre, om jeg skulle holde jul hos far eller mor.*

*Søren: Mine forældre er gode venner. Så vi holder jul og fødselsdage sammen.*

Der opstår en samtale i gruppen på baggrund af bestemte selvinitierede temaer, børnene ønsker at drøfte. Eva deler sine oplevelser af, at julen er svær, hvorpå de andre deler deres erfaringer. Det giver muligheder for at opdage, hvilke ligheder og forskelle der eksisterer imellem børnene. Deling af hverdagsoplevelser omkring skilsmissen er betydningsfuld og giver børnene indsigt i hinandens skilsmisseerfaringer. I meningsudvekslingen kobler børnene til en SR om, at det er vigtigt at dele følelser og erfaringer med hinanden, hvilket bliver til en værdifuld oplevelse for de børn, der deltager i denne ordveksling. Men også en erfaring med, at nogen har det svært med jul fx, mens andre ikke nødvendigvis har det.

Julius genkender også sig selv i de andres fortællinger. Han siger: "Sådan har jeg det også, og det er jo faktisk ikke så slemt." Børnenes forskellige bidrag i grupperne kan altså være med til at tilbyde alternative repræsentationer af skilsmisseoplevelser til det enkelte barn, som det ses med Julius. Genkendelse eller udvidelse af nye perspektiver bliver et vigtigt redskab i forhandlinger af ny viden om børnene selv og deres hverdagsliv. Analytisk er det muligt at få øje på, hvordan børnene anerkender, at der er forskellige måder at opleve skilsmissen på, hvilket vidner om en emanciperet SR, der indeholder variationer over børnenes skilsmisseerfaringer. Der knyttes dermed an til en SR om, at det er betydningsfuldt at få indsigt i variationerne i hinandens liv. De sameksisterer under den fælles forståelse af, at skilsmisse er en livsomstændighed, der kan håndteres forskelligt.

## Variationer: I den hegemoniske SR om skilsmisse

Som nævnt tidligere synes den dominerende SR at fokusere på problemorienterede forståelser af, hvad skilsmisse betyder for børns hverdagsliv (Rose, 2020). I en af de fire grupper opfordres børnene imidlertid til at få øje på, hvad de er blevet bedre til som følge af forældrenes skilsmisse. De fleste børn i gruppen har ikke tidligere tænkt over, at der også kan være noget positivt ved den situation, de befinder sig i. Gruppelederen Julie stiller børnene op-gaven at reflektere over deres styrker og dele dem med hinanden.

Børnenes potentialer udforskes, og gamle problemforståelser udfordres, og der kan argumenteres for, at børnene tilbydes en alternativ SR om hverdagslivet med skilsmisse, hvor positive opfattelser rammesættes af gruppelederen Julie. Her fraviges der undtagelsesvis fra CFF's manualbaserede koncept, og børnene vises, at der eksisterer alternative forståelser end den hegemoniske SR om, at børn i skilsmisse er i sorg og krise. Det bliver muligt at se sig selv som et barn med styrker og ikke alene et barn defineret ved forældrenes skilsmisse. Tre børn sidder og reflekterer over, hvilke styrker de har i kraft af deres nye livssituation:

- Alberte: Jeg er blevet bedre til at tro på mig selv.*  
*Martha: Jeg er blevet bedre til at huske ting.*  
*Isa: Jeg er blevet bedre til at tale om, at mine forældre er blevet skilt.*

Genfortolkning bliver muligt i kraft af, at Julie åbner op for alternative forståelser for børnene, hvilket er med til at nuancere de SR, der knyttes til skilsmisselivet som andet og mere end irriterende, svært m.m. For Sofia har deltagelsen i denne gruppe også haft stor betydning. Her opdager hun, hvordan det er at tale med andre voksne om sine følelser.

- Sofia: Jeg har ikke snakket SÅ godt med nogen voksne om, hvordan jeg egentligt har det. Jeg har kun snakket om, hvor irriterende*

*det er. Så det er rar, at man kan se, hvad der egentligt er positivt i skilsmissen, og tale om, hvilke styrker man har.*

Gruppedeltagelsen fik Sofia til at genforhandle sine forståelser af livet med skilsmissen, og hun betragter hverdagslivet anderledes end før gruppestart. Her oplevede Sofia ikke, at hun kunne dele sine tanker og følelser med voksne, hvilket hun kan nu. Eksemplerne viser, hvordan alternative repræsentationer, som præsenteres i grupperne, kan skabe ny viden om børnene og deres hverdagsliv (jf. Duveen, 1993; Jodelet, 1991 om identitet).

## Variationer: I at eksponere sine følelser

Nogle børn får mulighed for at ændre eller udvide deres handlestrategier som følge af gruppedeltagelsen. Smilla fortæller, at hun har lært at sætte ord på sine følelser, hvilket er en helt ny handlepraksis for hende. Hun fortæller endvidere: "Jeg har det sådan, jeg har taget hånd om det. Det gør ikke noget, at man er lidt ked af det over det." Smilla finder inspirationen til at håndtere sine følelser anderledes i gruppen. For Smilla udvides hendes selvforståelse af, hvorfor hun har valgt at gemme sine følelser væk. Hun opdager i lyset af gruppedeltagelsen, at det er okay at give udtryk for sin sårbarhed til andre.

Andre børn beskriver, hvordan fortroligheden i gruppen hjælper dem med at håndtere følelser. Sofus regner med, at gruppelederne bakker ham op, når han deler sine oplevelser i gruppen. Sofus: "Hvis man har nogle problemer eller sådan noget derhjemme, så kan man bare sige det til dem (grubelederne)." Sofus har en positiv forventning om, at der findes løsninger, når man siger tingene højt i gruppen, hvilket hjælper ham til at være åben om, hvordan han har det derhjemme. Flere børn ligesom Alberte viser, at det er betydningsfuldt for dem at blive lyttet til og anerkendt for deres unikke historier. Alberte siger: "Når man fortæller noget, spørger de ind til det (grubelederne). Hvis

jeg sagde, at jeg skal bo fuldtid hos min far, så spørger de, hvordan er det? Det er meget rart." For nogle børn som Sofia, Sofus og Alberte kan det være forbundet med en lettelse at tale om deres skilsmisseoplevelser. For andre børn er det konfliktfyldt, da gruppekonteksten og de andre deltagere skaber usikkerhed, når de skal fortælle om ubehagelige følelser.

### Overeksponering af følelser

Josefine beskriver en dårlig samvittighed over at fortælle om sin far og mor i gruppen. Hun er bange for at fremstille dem som dårlige forældre. Der opstår et dilemma, hvor det at tale om sine forældre på en ærlig måde opleves ubehageligt og måske ovenikøbet konfliktfyldt.

*Josefine siger: Det er sjovt. Man har lige stået og sådan næsten – ikke bagtalt – men talt om ens forældre. Altså skal vi sige det sådan, jeg har ikke lyst til, at de (gruppelederne) skal skrive, hvad jeg har sagt.*

Josefine viser, at den dominerende SR om, at deling af svære følelser er hjælpsomt, ikke nødvendigvis opleves så enkelt. Tværtimod kan det opleves som en ubehagelig eksponering, hvis man kommer til at sige for meget i gruppen. Loyalitetskonflikten hos Josefine, der kommer til syne her, trækker på andre rationaler om ikke at ville udstille sine forældre. For nogle børn er der grænser for, hvad de har lyst til at tale om i gruppen, især hvis det handler om følelser, der er svære at styre. Der opstår en diskrepans mellem de SR, som gruppelederne trækker på om, at det er vigtigt at dele de svære følelser i gruppen, og nogle af børnenes ubehag ved at udlevere ting fra privatsfæren og blive ked af det/græde offentligt. Sofia vælger derfor at selektere i, hvad hun fortæller om i gruppen. Hun siger:

*Min fars kæreste, det har jeg ikke så lyst til ... Nej, og mine papsøskende, det er også lidt svært. Jeg har ikke lyst til, at andre skal blande sig. Altså selvom de gerne vil hjælpe mig, men der er jo også andre børn.*

Sofia ved godt, at de andre gruppemedlemmer giver feedback i en god mening. Hun håndterer det ved at tie eller lukke ned for bestemte temaer, som hun ikke ønsker at dele i gruppen. Sofia finder alternative måder at være i gruppen på ved at undgå åbne diskussioner om de emner, hun selv finder mest følsomme. Det lader til, at hun godt ved, at det ikke er det, der er meningen i gruppen, hvor det understreges, at her kan man dele alt. Hun indrømmer let undskyldende, at det benytter hun sig ikke af. For Mathilde er det også en genkendelig strategi, hun anvender i gruppen. Hun siger: "Der er nogle ting, jeg ikke har sagt (i gruppen). Jeg gider ikke, at det bliver alvorligt – det vi snakker om." For Mathilde bliver det konfronterende at tale om noget, der er ubehageligt. Derfor fravælger hun at tale om svære oplevelser i gruppen. Til gengæld vil hun rigtig gerne dele, at hendes forældre er gode venner. Mathilde: "Det siger jeg meget tit." Igen bliver det tydeligt, at der findes grænser for, hvad børnene ønsker at dele og tale om i grupperne.

Til trods for aftaler om tavshedspligt i grupperne kan det stadigvæk, for nogle børn, opleves ufrivilligt eller ovenikøbet tvunget, hvad der skal deles og med hvem. Samantha oplever, at hendes lærer vil tale med hende om skilsmis-sen, selvom hun ikke har lyst. Samantha: "Min lærer, hun er RIGTIG åben om tingene, og det har jeg virkelig bare ikke lyst til." Bekymringen over, om læreren fortæller private ting om Samantha til resten af klassen, gør, at hun ikke taler med sin klasselærer. I interviewsituationen fortæller Samantha, at det er en ulempe, hvis gruppelederen også er hendes klasselærer, da hun er bange for denne offentlige overeksponering. Da børnene ligesom Samantha ikke nødvendigvis udtrykker disse alternative forståelser i selve gruppen, men i interviewsituationen sker der ikke en genforhandling af, hvad der skal eksponeres og hvornår. Den hegemoniske SR om, at det er hjælpsomt at dele sine svære følelser i gruppen, fremstår derfor stadig uimodsagt.



## Variationer: I handlingsrummet for børnene i grupperne

Flere børn giver i interviewene udtryk for, at de ikke har lyst til at tale om bestemte temaer i gruppen. Jeg undersøger her variationer i børnenes betingelser for at blive genkendt uden for de SR om skilsmisse og deling af svære følelser, som interventionen og gruppelederne trækker på.

### Udvidelse af gruppens SR om skilsmisse

Gruppelederen Julie præsenterer temaet: *at kommunikere igennem mig*, for børnene i gruppen. Børnene skal reflektere over måder, hvorpå de har oplevet, at deres forældre har brugt dem til at kommunikere med hinanden.

- Smilla:       Hvad så, hvis man ikke har prøvet det?*  
*Julie:       Har du aldrig prøvet det? Er der så et emne, som du synes, du mangler?*  
*Smilla:       Ja, skiftedag, når jeg mangler ting de forskellige steder.*  
*Julie:       Ja, så skriver du om det.*

Smilla genkender ikke de forståelser af livet med skilte forældre, som bringes op under temaet, *kommunikerer igennem mig*. Hun udfordrer dermed den SR, som gruppelederen trækker på for, hvad skilsmisse er og indebærer: *Har du aldrig prøvet det?* Udtrykkes med overraskelse. I interviewet fortæller Smilla om episoden:

*Jeg sagde nemlig, at jeg ikke kunne genkende det, fordi jeg aldrig havde prøvet det. Tænk, hvis folk forventer, at jeg skal sige et eller andet. Jeg gider ikke lyve.*

Eksemplet giver indblik i den forhandling, der finder sted i gruppen, hvor Smillas refleksioner over livet med skilsmisse umiddelbart kan se ud til at kolliderer med den SR, som Julie bygger arbejdet i gruppen op omkring. Hun forhandler alternative forståelser af, hvordan skilsmissen stiller sig i forhold til hendes hverdagsliv, frem i gruppen. Julie åbner op for en genforhandling af den dominerende SR ved at acceptere

Smillas afvisning af den: Hun kender det ikke. Det lykkes således for Smilla at udvide forståelserne af, hvad hverdagslivet som barn med skilte forældre kan rumme, fordi gruppelederen håndterer og anerkender den diversitet, som er der. I kraft af gruppelederens åbenhed over for børnenes alternative perspektiver skabes rum for mere emanciperede SR om livet med skilsmisse, der både tillader og anerkender forstyrrelser.

### Når SR om skilsmisse udfordres

Nogle børn kan ikke genkende sig selv eller er uenige i den SR om, at skilsmisselivet er forbundet med sorg. Eva udfordrer disse forståelser i sin gruppe, hvilket hun udtrykker således:

*Det er sådan, at folk (i gruppen) har taget helt fejl af, hvad skilsmisse er. Og det er lidt irriterende. Men jeg oplevede det gode i bare at lade være med at høre, hvad folk siger.*

Eva oplever en styrke i at lytte til sine egne livserfaringer, til trods for at der ikke synes at være plads til hendes variant. Men hun finder mening i at holde fast i sin egen oplevelse og lader sig ikke distrahere af andres opfattelser. Hun udfordrer således de problemorienterede common-sense-forståelser af skilsmisse, som hun aktivt underkender ved at vælge dem fra.

Smilla udfordrer også den dominerende SR om skilsmisse ud fra problemforståelser (som en sorg og langvarig livskrise). Hun siger: "Jeg kan faktisk godt lide at være delebarn." Hun fortæller yderligere, at hun er glad for sine to familier. Her knytter Smilla an til en anden forståelse af skilsmisse end den hegemoniske, som de professionelle i samtalegrupperne trækker på. For Smilla er skilsmissen positiv. Hun beriges af at have flere mennesker i sit daglige liv, end hun ellers ville have haft. Så livet er godt for Smilla – selvom hendes forældre er skilt. Smilla ønsker således at dele sine positive erfaringer om skilsmissen. Det må tænkes at have afgørende betydning for, hvem børnene kan være i samtalegrupperne, hvor-

vidt variationerne i disse skilsmisseoplevelser bliver set og anerkendt (jf. Rose, 2020).

### Når børnene insisterer på alternative forståelser

Maja vil ikke tale om temaet *forældrenes nye kærester*, som gruppelederen Louise præsenterer for børnene. I interviewet fortæller Maja: "Det er ikke sjovt at tale om. Hvis man nu tænker over det, er det ikke så rart." I gruppen beder Louise børnene om at kigge på en planche med de forskellige temaer, de skal tale om, herunder forældrenes nye kærester. Maja viser med sin krop – hun lægger armene over kors og indikerer således – at hun ikke vil deltage i samtalen, til trods for gruppelederens opfordring. Alma siger: "Ingen vil snakke om de nye kærester." Børnene solidariserer sig med hinanden og udfordrer dermed forestillingen om, at alle svære følelser og temaer skal deles i gruppen. Det bliver tydeligt, at der også findes grænser for, hvad børnene vil tale om i en gruppekontekst, hvilket de her formår at vise gruppelederen. Børnene korrigerer samtalegruppernes prædefinerede kontekst og viser, at de står sammen om at udfordre den hegemoniske SR om, at det altid er hjælpsomt at dele svære følelser i gruppen. Temaet bliver således et tilbud, de afstår fra, frem for en nødvendig doktrin, de absolut skal følge.

### Variationer: I interventionen – om leg og sjov

Her ser jeg nærmere på, hvordan de ikke problemfokuserende aktiviteter kommer i spil i samtalegruppen samt hvilke betydninger det har for børnene at mødes om andet end skilsmissen.

Alle børn i de fire grupper ytrer, hvor betydningsfuldt det er for dem at lege og have det sjovt, igennem ikke problemfokuserede aktiviteter, hvor de får mulighed for at opdage nye sider af sig selv og hinanden. Det har stor betydning for alle børnene, når de kan være aktive i stedet for at sidde og tale hele tiden.

Tovlegen er børnenes yndlingsaktivitet:

*Gruppelederen Julie stiller børnene nogle forskellige spørgsmål og beder dem om at bevæge sig fysisk hen på det udsagn – enig eller uenig – der bedst kendetegner deres svar.*

*Spørgsmålet lyder: "Jeg ser Den Store Bagedyst?" Alle børnene stiller sig på udsagnet enig.*

*Julie spørger Alberte: Hvorfor står du der?*

*Alberte fortæller: Jeg ser kun programmet med min mor, når jeg er hjemme hos min far, ser jeg det alene.*

Spørgsmålene i tovlegen relaterer sig til almindelige hverdagsting, hvilket børnene responderer positivt på. I legen/aktiviteterne bliver det tydeligt, at børnene har andre ting til fælles end selve skilsmissen, og at de kan lide at have det sjovt sammen.

Sofus reflekterer over det at lege og lave øvelser. Tovlegen er hans favoritleg i gruppen. Sofus: "Man behøver ikke at åbne sin mund, man kan bare vise det med sine fødder." På baggrund af aktivitetens visuelle karakter opdager Sofus den diversitet, som børnene rummer: Han kobler nogle andre erfaringer på det at leve med skilte forældre, hvilket han ikke har tænkt over tidligere. Han siger: "Det er sjovt, hvor forskellige man er, selvom man er ens med sin skilsmisse. Men man kan stadigvæk godt være forskellige." I aktiviteterne udforskes børnenes forskelligheder på legende måder både visuelt og kropsligt. Sofus får øje på disse forskelle i aktiviteterne samt i pauserne, hvor diversiteten rummes på andre måder end under gruppesamtalerne. Så selvom præmissen for at samle børn, der lever med skilte forældre, umiddelbart kan synes ens, træder store variationer frem i gruppernes praksis, særligt under de aktiviteter, som er mere legende.

I en gruppe giver samtlige børn udtryk for, at det bedste ved at gå i gruppen er pausen. De får mulighed for at være sammen på andre betydningsfulde måder.

*Det er pause. Amanda hjælper med at dele kage ud, mens Sofus og Thomas skærer æbler ud. Flere børn sidder i sofaen og taler højt. Alle griner og skiftes til at fortælle historier.*

*Da pausen er slut, siger gruppelederen Anna: I skal til at blive færdige med at spise.*

*Hvortil Elliot siger: Jeg ville bare ønske, at det her kun var pause, så vi bare kunne sidde og snakke.*

For Elliot bliver pausen en essentiel samværform, som er anderledes end den voksenstyrede og forhåndsdefinerede måde at deltage i samtalegruppen på. Elliots meningstilkendigelser bliver hørt, men hans alternative perspektiver ændrer ikke ved den prædefinerede dagsorden med fokus på at tale om sine problemer. For Emilie er pausen desuden et fristed fra de ubehagelige tanker omkring skilsmis- sen. Emilie siger: "Det bedste ved pausen er, at man ligesom kan få en lille pause og have det lidt sjovt, hvis man nu kommer i tanke om noget, der ikke var så sjovt." Emilie bliver ind i mellem ked af det, når hun skal forholde sig til svære følelser. Pausen giver hende dermed en legitim mulighed for at komme væk fra de svære tanker og få nogle gode oplevelser med de andre gruppedeltagere om noget andet end sine skilsmisseoplevelser.

Der findes store variationer over, hvorvidt der afholdes pauser i grupperne. I en gruppe taler Eva om den korte stund lige før gruppestart, hvor der ikke er et tema, børnene skal forholde sig til. Eva siger: "Lige når man kommer, er bedst, fordi så kan man lige nå at snakke og grine. Det er hyggeligt." For Eva er det et vigtigt tidspunkt, hvor man kan grine og tale frit. Hun fortsætter: "Det er ligesom i timerne, hvis der ikke var noget hyggesnak, så ville det jo bare være verdens kedeligste time." Det betydningsfulde for Evas gruppedeltagelse er at have det sjovt sammen med andre og grine. Det tydeliggøres her, hvordan børnene foretrækker at være sammen på ikke problematiserende måder. Det er markant, hvordan samtlige børn vægter aktiviteter, øvelser og pausen som det, de bedst kan lide ved at deltage i grupperne. Dette flugter ikke nødvendigvis med gruppeledernes rationaler om, hvilke elementer der opfattes som vigtige i styrkelsen af børnenes følelshåndtering.

## Diskussion

### Børns varierede skilsmisseoplevelser og meningsskabelse i samtalegrupperne

I analyserne bliver det tydeligt, at børn med skilte forældre lever i mangfoldige familiestrukturer med forskellige skilsmisseerfaringer, der har betydning for deres hverdagsliv, og som påvirker gruppedeltagelsen. Dette kommer til syne i grupperne, igennem børnenes udsagn, forskellige måder at deltage på samt i deres forhandlinger om mening. Selvom børnene er samlet under den grundlæggende antagelse, at deres livomstændigheder med skilsmisse er lige "vanskelige" og "vanskelig" på samme måde, bliver det tydeligt, at deres generelle skilsmisseoplevelser varierer bredt og har forskellige implikationer for deres hverdagsliv (som Smilla, der er glad for sine to familier, Julius, der ikke synes skilsmisse er slemt, eller Eva, der oplever livet som delebarn svært). Denne mangfoldighed oversættes dog sjældent i grupperne på en måde, der for alvor udfordrer den dominerende SR om, at skilsmisse er en sorg og krise, og de svære følelser skal deles, for at man kan opnå lindring igennem interventionskonceptet. For det at tale om det "vanskelige" på bestemte måder er hjælpsom for alle. De problemorienterede SR dominerer både forskningen, men også de professionelles forståelser af, hvad der kendetegner børn, der lever med skilte forældre (Rose, 2020). Børns forskellige deltagelsesmåder afhænger således af de forskellige forståelsesrammer, som de tilbydes i interventionen og mødes af fra de professionelle (Ulvik, 2015). Men hvordan er det muligt for det enkelte barn at skabe mening i deltagelsen, når de hegemoniske SR, som de professionelle trækker på, skaber friktion med børnenes egne oplevelser af hverdagslivet? Det afgørende for børnene ser ud til at koble sig til rammesætningen og tilrettelæggelsen af indsatsen, så deres forskelligheder får plads. Ny forskning fokuserer på, hvordan verbalisering fylder i de manualiserede programmer med udgangspunkt i at få sat ord på følelser (Pedersen og Lauersen, 2016). Illouz

(2007, s. 36) pointerer, at rationalisering af følelsesmæssige bånd har givet anledning til en "*følelsesmæssig ontologi*". De røster, der diskuterer terapeutiseringens-effekter på en kritisk måde, argumenterer for, at fokus på problemerne og talen om dem risikerer at blive en identitetskonstruktion: *Du er dit problem*, som andre skal bevidne (Illouz, 2007). Når børnene skal ind i et særligt rum for at få hjælp til at bearbejde og håndtere de problemstillinger, der kobler sig til deres livssituation med skilsmissem, udskilles de også som særlige (Rose, 2020). Denne problemidentitet harmonerer og flugter med den hegemoniske SR om, at børn i skilsmisse er særligt udsatte – en form for identifikation og etikette – der præger indholdet i samtalegrupperne (Duveen, 1993; Jodelet, 1991). Forestillingen om, at det er godt for børnene at dele svære følelser fra deres private familiesfære med andre børn samt skolens professionelle, bliver materialiseret og institutionaliseret, når der skabes et rum uden for familien, hvor de skal opmuntres til at tale om disse oplevelser. Dermed bliver private følelser til sociale fænomener (ud fra hensigten om, at det er lindrende). Her skal børnene bekende deres følelsesliv og give det ord på bestemte måder, hvormed det bliver et gruppeanlæggende og en gruppeidentitet: "*Vi er skilsmissebørn*", "*vi har en klump*". Det viser sig dog ret forskelligt, hvordan børnene faktisk har det med at dele (svære) følelser med hinanden (som Josefine), og stor variation i, hvor svært de tilsyneladende har det. Mathilde afstår fx fra at dele det, hun synes er vanskeligst, hvilket også ses blandt andre børn. Spørgsmålet er også, om der er plads til børnenes forskellige følelser og erfaringer, især når de går på tværs af forventningen, som Smilla, der er glad og har det godt? Er der plads til fx antisociale og tabuiserede følelser som had, jalousi eller mere sammensatte følelser?

### **At være andet og mere end skilsmissem – "keeping on with life"**

Spørgsmålet er, om det, vi mennesker helst vil slippe for, er at blive associeret med det,

der er allermost problematisk i vores liv? Samtalegruppernes standardiserede koncept fokuserer ikke på, hvilken klasse børnene går i, ikke at de er elever eller har søskende, eller om de er gode til fodbold el lign. Analyserne tydeliggør dog, at børnene reagerer – også med modstand – når de ikke oplever, at deres erfaringer genkendes eller anerkendes i gruppen (jf. Smilla og Maja). Børnenes meningskabelse kommer til syne både kropsligt, verbalt og socialt i deres gruppedeltagelse. Det er tydeligt, at børnene hele tiden stræber efter at få deres hverdagsliv til at hænge sammen og give mening for på den måde at tackle deres livsomstændigheder bedst muligt. Empirien viser, at ud af de tre kategorier, som Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness (2019) anvender i deres forskning, er det primært *keeping on with life*, jeg kan genkende, at børnene benytter, i mit materiale, som meningsfuld strategi i håndtering af hverdagslivet. Grundantagelsen knytter sig til, at børnene er mere end deres families udfordringer, og måderne, de handler på, er at klare sig selv, lave deres daglige rutiner eller opsøge nødvendig støtte (Stokkebekk, Iversen, Hollekim og Ness, 2019). Det er det også muligt at identificere positionerne "keeping balance" (at balancere mellem positive og negative erfaringer) og "keeping distance" (ikke at ville tale om bestemte tematikker) i det empiriske materiale. Dog træder disse positioner ikke så tydeligt frem som den sidste kategori. I forsøget på at genforhandle kategorien *skilsmissebørn* udfordrer og tilbyder børnene ofte alternative repræsentationer, der kan være med til at udvide snævre eller hegemoniske SR om børns liv med skilsmisse i samtalegrupperne (Gillespie, 2008). Børnene viser igennem deres varierede deltagelsesformer, hvordan de skaber mening i den sammenhæng, de er en del af. Det viser sig, at gruppelederne håndterer børnenes modstand mod de tilbudte SR yderst forskelligt. Nogle rummer bedre børnenes varierede skilsmisseoplevelser, som da Smilla ikke genkender sig selv i, at forældrene kommuni-

kerer igennem hende, og i stedet opmuntres til at skrive om en anden tematik. Andre har sværere ved at acceptere børnenes protester eller modstande på bestemte temaer, som da Maja ikke vil tale om forældrenes nye kærester og alligevel bliver bedt om det. Det er derfor betydningsfuldt for børnenes muligheder for at blive genkendt, med deres individuelle særpræg, at gruppelederne formår at trække på emanciperede SR af livet med skilsmisse. Et vigtigt analytisk fund er, at børnene gerne vil genkendes som andet og mere end forældrenes skilsmisse og de problemforståelser, der knytter sig til interventionens praksis. Fælles oplevelser som aktiviteter og samvær, der handler om et indbyrdes fællesskab og ikke om fælles erfaringer med skilsmisse, præger den del af interventionen, børnene fremhæver som det, de bedst kan lide og efterspørger. Det bliver derfor meningskabende for børnene at opleve sig selv som et barn med almindelige interesser – ligesom alle andre børn.

## Konklusion

I denne artikel har jeg vist, at børns skilsmisseoplevelser er forbundet med stor diversitet og mangfoldighed, hvilket kun glimtvis imødekommes i de samtalegrupper, jeg har undersøgt. Børnene har mange varierede måder at skabe mening på, når de deltager i en samtalegruppe. Forskningens samt de professionelle problemorienterede SR om børn med skilte forældre er med til at konstituere de prædefinerede indsatser, der tilbydes på skolerne landet over (Rose, 2020). De rationaler, børnene mødes ud fra i gruppen (SR om skilsmisse som en sorg og krise), kan derfor opleves stik imod hensigten, som en påtvungen problemidentitet. Gruppeledernes åbenhed over for børnenes perspektiver og villighed til at afvige fra det, de har lært på kurserne, får betydning for børnenes deltagelsesmuligheder i grupperne og de identiteter, der muliggøres som legitime for børnene. Dog viser det sig, at gruppelederne kun i begrænset omfang inkluderer viden om børnenes varierede livsomstændigheder, når

de udvælger øvelser og temaer for gruppens arbejde. Derfor finder nogle børn de SR, som gruppelederne trækker på, for meningsfulde, mens andre udfordrer dem. Nogle børn er således med til at skabe alternativer til den hegemoniske repræsentation, som præger samtalegruppernes idegrundlag. På den måde (gen)forhandles kategorien *skilsmissebarn* ved enten at udvide/afvige eller bekræfte den udbredte problemforståelse.

Anbefalingen må være, at fortrolighed og åbenhed kun virker, såfremt den bygger på genkendelse og anerkendelse af forskellige måder at være barn med skilte forældre på. For om der er plads til *sådan en som mig?* afhænger af, hvor emanciperet eller hegemonisk en SR om skilsmisse, der præger gruppernes praksis. Hvis vi ønsker at hjælpe denne gruppe af børn – og børn generelt – i forskellige skolebaserede samtalegrupper, er det en faglig nødvendighed at undersøge og have nuancerede indsigter i børnenes perspektiver på fx interventionen og den meningsdannelse, som deltagelsen giver anledning til, som forudsætning for at yde den bedst mulige indsats (Gulbrandsen og Ulvik, 2008). Skilsmissesamtalegrupper er en ud af flere måder at gribe spørgsmålet om børns trivsel an i skolen, og på baggrund af denne undersøgelses resultater er det afgørende, at børnene tilbydes reel mulighed for at undlade at deltage i grupperne og ikke presses hertil af hverken lærere eller forældre. Ikke alle børn finder det lindrende at dele deres svære følelser om skilsmissen i gruppen, men finder det præget af dilemmaer omkring loyalitet og tillid. Heller ikke alle børn med skilte forældre har det så svært på lige de måder, der forventes i gruppen (fx kan genkende en klump eller kommunikation, der går gennem dem). Endelig er det også værd at overveje om måden at håndtere det svære på nødvendigvis er ved at fokusere på det svære, jf. terapeutiseringskritikken. Flere børn benytter sig mest af teknikken "keeping on with life" (at være andet og mere end forældrenes skilsmisse), og det er der måske også god mening med?

## Noter

- 1 I overskriften har jeg valgt at bruge betegnelsen skilsmissebørn, da det er den, jeg møder i forskningen samt i mit empiriske materiale. Dog anvender jeg i selve artiklen betegnelsen børn med skilte forældre, da jeg gerne vil vise, at de først og fremmest er børn – og at skilsmissen ikke er en egenskab ved barnet, men snarere en livsomstændighed barnet lever med.

## Referencer

- Amato, P.R. (2010) Research on Divorce: Continuing Trends and new Developments. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 72(3), s. 650–666. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x>
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. og Waterson, R. (2009) The right to be properly researched: research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, Vol. 7(4), s. 365–378. <https://doi.org/10.1080/14733280903234428>
- Center For Familieudvikling (2014) *Delebørn – hele børn*. Egmont Fonden.
- Christensen, P. og James, A. (2008) *Research with Children – Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Danmarks Statistik. (2018) *Børn og deres familier 2018*. Lokaliseret d. 2. oktober, 2018 på: <https://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub?cid=31407>
- Davies, B. (2003) *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Rev., ed. Cresskill, N.J.: Hampton Press, Inc.
- Dencker, A. (2012) *Sorggrupper i skoler. En evaluering af børns udbytte*. Kræftens Bekæmpelse, Projekt OmSorg.
- Duveen, G. (1993) The development of Social Representations of Gender. *Papers on Social representations – Textes sur les Représentations Sociales*, Vol. 2 (3), s.1–7.
- Fabricius, W. V. (2003) Listening to Children of Divorce: New Findings That Diverge From Wallerstein, Lewis and Blakeslee. *Family Relations*, Vol. 52(4), s. 385–396. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00385.x>
- Gillespie, A. (2008) Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), s. 375–391. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00376.x>
- Gulbrandsen, L.M. og Ulvik, O.S. (2008) *The concept of participation: Sociocultural and legal aspects*. Paper presented at ISCAR's second international conference, San Diego, s. 9–13.
- Gulbrandsen, L. M., Østensjø, S. og Seim, S. (2014) Barn og profesjonsutøvere: et samarbeidsprosjekt, i Gulbrandsen, L. M. (red.) *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. (2016) Følelshåndtering I et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi*, Vol. 27(3-4). <https://doi.org/10.22439/dansoc.v27i3/4.5443>
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2003) *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hastrup, K. (2015) Feltarbejde, i Brinkmann, S. og Tanggaard, L., (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*, 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Illouz, E. (2007) *Cold Intimacies. The making of Emotional Capitalism*. Malden: Polity Press.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A., (red.) (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jevne, K.S. og Andernæs, A. (2017) Parents in high-conflict custodial cases: negotiating shared care cross households. *Child & Family Social Work*, Vol. 22(1), s. 296–305. <https://doi.org/10.1111/cfs.12240>
- Jodelet, D. (1991) *Madness and social representations: living with the mad in one French community*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Kelly, J. (1993) Current research on children's postdivorce adjustment. *Family Court Review*, Vol. 31(1), s. 29–49

- Kelly, J. (2003) Changing Perspectives in Children's Adjustment following Divorce: a view from the United States. *Childhood*, Vol. 10(2), s. 237–253. <https://doi.org/10.1177/0907568203010002008>
- Kousholt, D. (2006) *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Ph.d.- Afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter. Roskilde. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016) *Folkeskolen*. Lokaliseret d.3. februar, 2020 på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen>
- Moscovici, S. (1961) *Psychoanalysis – Its Image and Its Public*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (1973) Foreword i Herzlich, C. *Health and illness*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988) Notes toward a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18(3), s. 211–250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (2000) *Social Representations – Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Panagiotou, E. og Kadianaki, I. (2019) From cognitive dissonance to cognitive polyphasia: A sociocultural approach to understanding meat-paradox. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 49(2), s. 235–253. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12201>
- Pedersen, O. og Lauersen, J. (2016) "Stop – ro på – tænkl!" Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte. *Dansk Sociologi*, Vol. 27(3–4).
- Pedro-Carroll, J.L. (2005) Fostering resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review*, Vol. 43(1), s. 52–64. <http://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2005.00007.x>
- Pedro-Carroll, J.L. og Cowen, E.L. (1985) The Children of Divorce Intervention Program: An Investigation of the efficacy of a school-based prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 53(5), s. 603–611.
- Rose, P. (2020 in revision) Analysing Professionals Social Representations and Defensive Tactics when Legitimizing Conversation Groups in Schools. *Papers on Social Representations*.
- Rose, P. (2021) 'At lede efter Klumpen' – Et analytisk afsæt til at udforske følelshåndtering for børn i skilsmisse. *Nordiske Udkast: Tidsskrift for Kritisk samfundsforskning*, Vol. 49(1), s. 94 –112.
- Stokkebekk, J., Iversen, A. C, Hollekim. R. og Ness, O. (2019) "Keeping balance", "Keeping distance" and "Keeping on with life": Child positions in divorced families with prolonged conflicts. *Children and Youth Services Review*, Vol. 102, s. 108–119. Doi: 10.1016/j.childyouth.2019.04.021
- Stolberg, A. L. og Mahler, J. (1994) Enchancing Treatment Gains in a School-Based Intervention for Children in Divorce Through Skill Training, Parental Involvement, and Transfer Procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 62, No. 1, 147–156.
- Thuen, F. Breivik, K., Wold, B. og Ulveseter, G. (2015) Growing Up with One or Both Parents: The Effects on Physical Health and Health-Related Behavior Through Adolescence and into Early Adulthood. *Journal of Divorce & Remarriage*, 56:6, 451–474. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.021>
- Ulvik, O. S. (2015) Talking with children: professional conversations in a participation perspective. *Qualitative Social Work*, Vol. 14(2), s. 193–208. <https://doi.org/10.1177/1473325014526923>
- Wallerstein, J.S., Lewis, J. M. og Blakeslee, S. (2000) *The Legacy of Divorce: A 25 Year Landmark Study*. New York: Hyperion.

## Forfatterpræsentation

**Pernelle Rose** er phd. i pædagogisk psykologi og ekstern lektor på Aarhus Universitet/DPU i Danmark. Rose har forsket i børns perspektiver på skilsmisse og professionelle indsatser som samtalegrupper for børn med skilte forældre i skolereg. Denne artikel er en del af dette forskningsprojekt. E-post: perh@edu.au.dk.



# Å utforske det pedagogiske hverdagslivets kompleksitet

Marte Eriksen

## Sammendrag

I denne artikkelen retter jeg oppmerksomheten mot metodiske tilnærminger for å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis. Jeg bygger på en forståelse av at kunnskap om pedagogisk praksis starter i det konkrete og kontekstbestemte. Det empiriske grunnlaget for analysene og diskusjonen er fire fokusgruppeintervjuer samt transkripsjoner fra og notater og refleksjoner omkring intervjuene. Det metodiske arbeidet undersøkes gjennom en meta-analyse, der også forskersubjektet og erfaringer fra forskningsprosessen belyses. Det teoretiske perspektivet på kunnskapsutvikling springer ut fra fenomenologisk hermeneutikk. Resultatene viser at det er nødvendig med et metodisk mangfold for å få tak i kompleksiteten som preger den pedagogiske praksisen der alt tilsynelatende henger sammen.

Nøkkelord: Forskningsmetode, visuelle metoder, forskningssamtaler, kompleksitet i pedagogisk praksis

## Exploring the complexity of pedagogical practice

### Abstract

This article explores how knowledge about complexity in Early Childhood Education (ECEC) teachers' pedagogical practice can be developed. I am building on the understanding that knowledge about pedagogical practice already exists in lived experience. The empirical data from, and notes and reflections on four focus group interviews, are analyzed and discussed. The methodological approach is investigated in a meta-analysis where the researcher's experience is included. Theoretical perspectives on developing knowledge are based on phenomenological hermeneutics. The results show that it is necessary to develop various methods in research to explore the complexity of a pedagogical practice where everything seems connected.

Keywords: Research method, visual methods, focus groups, complexity in pedagogical practice

### Innledning

I denne artikkelen undersøker jeg muligheter og begrensninger i det metodiske arbeidet med å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis. Undersøkelsen er del av en større studie, der formålet er å få mer kunnskap om og større forståelse for det usikre og komplekse som

grunnleggende premiss i barnehagens pedagogiske hverdagsliv. Det er en empirisk studie som omfatter fire fokusgruppeintervjuer, der til sammen 18 barnehagelærere ble invitert til en undersøkende samtale og kritisk refleksjon omkring hva de oppfatter som mest sentralt i sin profesjonsutøvelse, og hva som spiller

inn og skaper kompleksitet i arbeidet. I denne artikkelen undersøker jeg ulike metodiske tilnærminger i arbeidet med å forsøke å forstå kompleksiteten.

Arbeidet med å skrive fram ny kunnskap om en kompleks virkelighet innebærer nødvendigvis forenklinger. I dette ligger det et paradoks man som forsker ikke kommer utenom, og som krever at man leter etter metoder og analysestrategier som ikke forenkler og rydder bort kompleksiteten. Dette dilemmaet danner utgangspunkt for spørsmålet jeg stiller: Hvilke metodiske tilnærminger kan være egnet i arbeidet med å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis? For å undersøke spørsmålet retter jeg et analytisk blikk mot forskningsopplegget jeg gjennomførte med fire fokusgrupper bestående av barnehagelærere, og strategiene jeg brukte i analysene av det empiriske materialet. I diskusjonen om forskningsmessige dilemmaer og metodiske muligheter og begrensninger inngår også mine refleksjoner omkring forskersubjektets rolle og erfaringer med forskningsprosessen. Formålet er en åpen og kritisk refleksjon om forskningsprosessen, hva som fungerte og ikke fungerte, og hvilke strategier som gjorde det mulig å ivareta kompleksiteten og lære noe om den.

I det følgende presenterer jeg de teoretiske perspektivene på kunnskapsutvikling og kompleksitet som jeg har tatt utgangspunkt i. Videre presenterer jeg metodiske tilnærminger som har hatt betydning for de metodiske valgene jeg har gjort. Deretter beskriver jeg mine erfaringer omkring det å gjennomføre en intervjustudie. Jeg undersøker intervjuprosessen og diskuterer muligheter og begrensninger ved de metodiske tilnærmingerne samt forskerens analysestrategier i møte med materialet.

## Teoretiske perspektiver

Det teoretiske perspektivet på kunnskapsutvikling som jeg legger til grunn, har sitt utspring i fenomenologisk hermeneutikk. Det får betydning for hvordan jeg nærmer meg pedagogisk

praksis som et sammenvevd, komplekst felt.

Som mennesker er vi alltid allerede midt i. Det værende er ikke noe vi kan sette oss på utsiden av og betrakte fra et objektivt ståsted, men må betraktes som noe vi er innfelt i, må forstå og handle ut fra. Dette er et sentralt poeng hos Jan Jaap Rothuizen (2015, s. 115) i det kunnskapssynet han legger til grunn og hans forståelse av pedagogikk. Han er inspirert av Martin Heideggers forståelse av *Dasein* (væren), og Hans Georg Gadammers filosofiske hermeneutikk. Den ontologiske forståelsen av at vår væren er konkret og kommer før det abstrakte, får betydning for hvordan vi søker kunnskap om verden. Erfaringer og refleksjoner om hverdagslivet i barnehagen som kommer til uttrykk i en fokusgruppe, kan derfor være et godt utgangspunkt for å utvikle forståelser av det komplekse og sammenvevde i barnehagens pedagogiske praksis. Forståelsen av *Dasein* får også betydning for forskersubjektet som ikke kan sitte på utsiden og lytte til eller betrakte det informantene sier. Situert midt i samtalen veves forskersubjektet inn i barnehagelærernes livsverden i intervjuene, og henvises til å forstå og handle ut fra situasjonen.

I boken *Sammanflätningar* skriver Jan Bengtsson at «Den värld som vi lever i består inte av en mängd heterogena element som är absolut åtskilda från varandra» (Bengtsson, 2001, s. 65). Den konkrete virkeligheten som vi står i en levende relasjon til, har en iboende dialektikk og flertydighet. Sammenflettinger, eller kiasme, som er et sentralt begrep hos Maurice Merleau-Ponty i *The visible and the invisible*, kan gi en mer nyansert forståelse av kompleksitet som fenomen. Som metafor kan sammenflettinger gi mening til kompleksiteten i den pedagogiske praksisen og ulike sider ved barnehagelærernes levde erfaring. Gunvor Løkken (2012, s. 18) forklarer at begrepet viser til broen mellom den som ser og det sette, og innebærer en overlapping og en sammenflettende reversibilitet mellom mennesket og verden. Man sier noe og hører det samtidig. Hvordan man hører det som blir sagt, får inn-

virkning på hvordan man tenker videre og hva som oppleves meningsfullt å bringe inn i samtalen. Det usynlige har betydning for hva som oppleves som meningsfullt, og bindes sammen med det synlige. At noe forblir usynlig, er et vilkår for samtalen. Det er også et premiss for forskersubjektet som må erkjenne at det alltid vil være noe man ikke kan få tilgang til, noe som ikke blir sagt, men som man kan forsøke å nærme seg gjennom åpenhet, inntonning og sensibilitet.

Jeg trekker veksler på Gadammers tenkning om samtale hermeneutikk. Selv om vi sier at vi fører en samtale, hevder Gadamer (2010 (1960), s. 345) at den *egentlige samtalen* ikke lar seg føre. Den er noe vi vikler oss inn i eller havner i. Gadammers perspektiv kaster lys over intervjuet som samtale mellom det styrte og det ikke-styrte. Forskningsintervjuet er en samtale med et bestemt formål, et instrument for å utvikle kunnskap og noe annet enn den egentlige samtalen. Men den egentlige samtaleorden, der det ene ordet tar det andre, kan ifølge Gadamer også oppstå når vi samtaler ut fra en dagsorden, ved at vi dras inn i selve saken.

Dette vitenskapsteoretiske perspektivet har betydning for hvordan jeg forstår gruppesamtalens mulighet til å romme kompleksitet, og for hvordan den flerstemte samtalen i seg selv er kompleks. Når deltakerne bringer inn og spiller videre på hverandres utsagn, har samtalen potensiale til å romme et mangfold av perspektiver. Ved å få tilstrekkelig spillerom kan deltakerne bevege meningsinnholdet i ulike retninger og belyse pedagogisk praksis som et komplekst fenomen. For meg kaster det også lys over forskersubjektets medierende rolle med tanke på vurderinger rundt når jeg skal lede og når skal jeg holde tilbake, når jeg deltar, lytter eller gir plass til at samtalen kan føres av deltakerne. Det fordrer både en åpen holdning og forståelse for når samtalen behøver forsiktige puff eller hjelp der den stopper opp, og når jeg bør stille spørsmål og bringe inn perspektiver jeg ønsker å få belyst.

## Metodiske tilnærminger til kompleksitet

I mitt arbeid med å finne relevante metodiske grep, har jeg latt meg inspirere av og trukket veksler på studier der forskere har nærmet seg kompleksitet i pedagogisk arbeid ved å ta i bruk ulike strategier. Felles for disse studiene er en forståelse om at kunnskap om pedagogisk praksis ikke eksisterer løsrevet fra erfaringen, men starter i det konkrete og kontekstbestemte. Forskerne vektlegger det flerstemte, fortellingen som omdreiningspunkt for felles utforskning, det visuelle og multimetodiske, alternative analysestrategier og metaforer som analytiske grep.

### Det flerstemte

Flere forskere retter oppmerksomhet mot dialogen og betydningen av det flerstemte for å få fram et mangfold av perspektiver og forståelser av kompleksitet. Gjennom *Preschool in three cultures* utviklet Joseph Tobin metoden polyfonisk etnografi (Tobin, Wu og Davidson, 1989; Tobin, Hsueh og Karasawa, 2009). Her ble film brukt som utgangspunkt for *stimulated recall* for å fremme diskusjon og kritisk refleksjon i grupper av lærere, skoleledelse og myndigheter. Metoden bygger på tanken om at meninger, verdier og kulturelle forståelser springer ut fra flerstemte, kollektive samtaler. Flere studier er inspirert av og bygger videre på denne tilnærmingen (se f.eks Van Laere og Vandenbroeck, 2017; Greve *et al.*, 2019). En gruppe norske og franske forskere (Greve *et al.*, 2019) undersøkte forståelser av risiko i forbindelse med mat- og måltidspraksiser i norske og franske barnehager. I kollektive samtaler ble kompleksitet forsøkt ivarettet gjennom komparasjon og at et kulturelt perspektiv ble innlemmet.

### Fortellingen som utgangspunkt

En forskningsmetodisk strategi som jeg finner i flere studier av pedagogisk praksis, tar utgangspunkt i fortellingen. Fortellinger fra praksis er omdreiningspunktet for flerstemte

og utforskende samtaler (Rothuizen, 2010; Togsverd og Ørskov, 2010; Erstad, 2013; Erstad og Hansen, 2013; Togsverd *et al.*, 2017). Denne forskningsmetodiske strategien bygger på en forståelse av at kunnskap er situert, og at den utvikles i faglige fellesskap.

Line Togsverd, Jan Jaap Rothuizen, Hanne Hede Jørgensen og Stephan Weise (Togsverd *et al.*, 2017), argumenterer for fortellingens betydning for hvordan pedagoger kan forstå og fortolke komplekse situasjoner der de skal treffe valg. Inspirert av Jean Clandinins begrep om *stories to live by* ble pedagogiske fortellinger utforsket av pedagoger og forskere i *fortellerrom*. Analysene får fram en betydelig kompleksitet og dynamikk forbundet med hvordan den pedagogiske oppgaven blir forstått og fortolket (Togsverd *et al.*, 2017, s. 72).

Til grunn for Togsverd og Keld Ørskovs studie lå en forståelse av at pedagogisk praksis er preget av flertydighet og stor lokal kompleksitet (Togsverd og Ørskov, 2010, s. 44). De hadde lagt opp til at deres egne deltakende observasjoner skulle danne utgangspunkt for utforskende samtaler med pedagoger, men fant at observasjoner ikke var tilstrekkelig og innlemmet derfor pedagogenes fortellinger i samtalene. De omtaler endringen som en bevegelse bort fra pedagogisk praksis som forskningsobjekt, til søken etter kunnskap gjennom felles undersøkelse (Togsverd og Ørskov, 2010, s. 51).

*Kunnskapsverkstedet* er et møtested mellom praktikere og veiledere eller forskere, der dialogen er omdreiningspunktet og fortellingen anvendes for å undersøke det vesentlige i pedagogisk praksis (Rothuizen, 2010; Erstad, 2013; Erstad og Hansen, 2013). Dialogen er egnet som metode for å synliggjøre, granske og styrke kunnskap om et praksisfelt preget av det omskiftelige, uklare og komplekse (Erstad, 2013, s. 66). Rothuizen viser kunnskapsverkstedets muligheter som metode for utvikling av pedagogers fagspråk (Rothuizen, 2010). Gjennom systematisk undersøkelse av hva som står på spill i fortellingen, utvikler peda-

gogene et fagspråk som gjør dem i stand til å reflektere over og begrunne sine handlinger (Rothuizen, 2010, s. 61).

Forskerne er i likhet med Tobin opptatt av mulighetene som finnes i det flerstemte og dialogiske, men de har fortellinger som utgangspunkt for refleksjon, vurderinger, kritikk og alternative forståelser i de undersøkende samtalene. Fortellingen blir en anledning til å bringe intervjupersonenes subjektive erfaringer inn i samtalene, som utgangspunkt for utvikling av profesjonsrelevant kunnskap.

### Visuelt og multimetodisk

Alison Clark og Peter Moss utviklet *mosaic approach* som metode for å innlemme barns perspektiv (Clark og Moss, 2001; Clark, 2005). Utveksling av mening og forståelse mellom barn, praktikere, foreldre og forskere ble ivare tatt ved hjelp av en multimetodisk tilnærming basert på bilder, karttegninger, samtaler og rundturer i oppholdsområder. Synet på barn som aktører er sentralt, og metoden anerkjenner barns ulike uttrykksformer, med spesiell vekt på det visuelle. Mosaic approach kan stimulere forskersubjektets refleksivitet knyttet til åpenhet og sensibilitet i møte med intervjuedeltakernes ulike uttrykksformer. Metoden åpner også for å innlemme visuelle elementer i intervjuet og i analysearbeidet.

### Alternative analysestrategier

I noen studier har forskere nærmet seg kompleksitet gjennom alternative analysestrategier (Malone, 2017; Bjelkerud *et al.*, 2018; Lafton, 2018; Moxnes og Osgood, 2019). I studiene blir det vist til både Donna Haraway og Bruno Latour som tar til orde for alternative analysestrategier, fordi mer tradisjonelle kategoriseringer ofte fører inn i kjente spor og forenklinger av komplekse praksiser. Agnes Bjelkerud med flere (2018) viser at analysestrategier inspirert av Deleuze og Guattaris rhizomatiske logikk (eller rhizomer), bidrar til å destabilisere etablert kunnskap, slik at kompleksiteten i materialet blir synlig.

Tove Lafton (2018) analyserer studenters praksisfortellinger fra barnehagen. Hun bygger på Haraways tenkning om *Spekulative Fabuleringer*, og undersøker først hva som allerede er kjent, før hun stiller spørsmål som åpner for fabuleringer om hvordan noe kan bli og hvordan forståelser og handlinger kan endre seg. Lafton argumenterer for å holde pedagogikken åpen og tegner fortellingens menneskelige og ikke-menneskelige aktører, aktanter, inn i *String Figures*, et slags fleksibelt tredimensjonalt kart. Ved å «rykke og dra» i kartets møtepunkter endres bildet, og man kan få øye på handlingsalternativer.

Karen Malone skriver om re-analyser av barns egne bilder fra sitt hverdagsliv (Malone, 2017). Tidligere analyser innebar kategoriseringer som reduserte fotomaterialet og førte til generalisering og romantisering av barns erfaringer. Malone viser til at Karen Barads onto-epistemologiske posisjon der væren og kunnen er gjensidig implisert, åpner for et mangfold av forståelser og at man får øye på det kaotiske.

Mangfold av analysestrategier kan føre til alternative tolkninger og forståelser og ivareta det komplekse. Det analytiske arbeidet blir noe forskersubjektet må dvele ved, gjennom å gå flere runder med det empiriske materialet og prøve ut ulike strategier for å se nyanser og kompleksitet.

### Metaforer som analytisk grep

Metaforer brukes av flere for å begrepsliggjøre det udefinerbare og komplekse. Malone beskriver prosessen som en kaotisk *messy soup of assemblage*, der mangfoldige forståelser av dataene medfører et vedvarende og uunngåelig strev (Malone, 2017, s. 207). Kompleksitet beskrives altså som en rotete suppe. Togsverd (2015, s. 9 og 74) bruker *pærevælling*, en slags kompott, som metafor for å se verden som et mylder av forskjellige intensiteter, der pedagogikken er flertydig. Prisme-metaforen brukes i Anna Moxnes og Jayne Osgoods studie (2019) som inngang til det diffraktive, uventede, som

kan oppstå i undervisningen. De bygger på Haraways forskningsfilosofi som inspirerer til en eksperimentell praksis med ulike metodologiske innganger, og til å bli i trøbbelet. De beskriver forskeren som et beskjedent vitne, observerende og medvirkende, og som en *bag-lady* som samler og kartlegger. *Carried-bag-story-telling* byr ifølge Moxnes og Osgood på rikelige muligheter for å forstå barnehagelærerstudenters gruppearbeid som et nett av sammenvevde handlinger. Inger Helen Erstad (2013, s. 81) viser også til prismet og at metaforiske røm inviterer til å fastholde det konkrete, bruke fornuft og intuitiv innlevelse for å utforske noe fra ulike vinkler. For meg er det ikke hvilke metaforer som brukes som gjør det relevant å vise til dem, men muligheten som ligger i å trekke inn metaforer som analytisk grep for å se noe mer, eller for å beskrive fenomener som er vevet sammen.

Studiene jeg har henvist til, inngår i min forskningsmetodiske førforståelse. Gjennomgangen av studier viser hvilke muligheter som ligger i det å bringe inn deltakernes subjektive erfaring som inngang til og omdreiningspunkt for flerstemte samtaler. Multimethodiske og visuelle strategier kan bidra til å få fram ulike perspektiver på kompleksitet i barnehagens hverdagsliv. Det å anvende flere forskjellige analytiske strategier kan bidra til å ivareta kompleksiteten i det analytiske arbeidet. Forskerne bak disse studiene skriver ut fra forskjellige vitenskapsteoretiske posisjoner, men alle studiene har hatt relevans for hvordan jeg – ut fra en fenomenologisk hermeneutisk posisjon – har utviklet metodiske grep. Det som har hatt størst relevans, og som jeg trekker veksler på i den videre analysen, er innsikter om flerstemte samtaler med subjektive erfaringer som omdreiningspunkt, multimethodiske tilnærminger og visuelle analysestrategier.

## Erfaringer med å gjennomføre en intervjustudie

I denne artikkelen stiller jeg spørsmålet: Hvilke metodiske tilnærminger kan være egnet i arbeidet med å utvikle kunnskap om kompleksitet i pedagogisk praksis? I forsøket på å besvare spørsmålet retter jeg oppmerksomhet mot forskningsmessige dilemmaer og metodiske muligheter og begrensninger som jeg selv har støtt på i arbeidet med en konkret undersøkelse. For å kunne gi et tilstrekkelig nyansert og grundig svar på spørsmålet, mener jeg det er nødvendig å dvele ved forskersubjektets rolle og erfaringer med forskningsprosessen. Det innebærer transparens om eget arbeid og åpen og kritisk refleksjon om forskningsprosessen, hva som fungerte og ikke fungerte, og hvilke strategier som kunne gjøre det mulig å ivareta kompleksiteten og lære noe om den. Først vil jeg vise til de metodiske valgene jeg har gjort, og gi en kort presentasjon av det empiriske grunnlaget.

### Fokusgruppen som ramme for flerstemte samtaler

I forsøket på å tematisere kompleksitet, nyanser og motsetninger i barnehagelærernes livsverden, *lived experience* (Kamberelis og Dimitriadis, 2011, s. 559), benyttet jeg fokusgruppeintervjuer. Dette valgte jeg fordi flerstemte samtaler er egnet til å fremme refleksjon, vurderinger og kritikk, og til å få fram et mangfold av perspektiver, meninger, verdier og forståelser. I fokusgruppen presenterer forskeren samtalen temaer, som så belyses og diskuteres av deltakerne i kollektive undersøkende samtaler med et relativt fritt forløp (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179). For meg var det viktig å finne en balanse mellom fokusgruppens ideal om forskerens mer tilbaketrukkne posisjon, og det å bære ansvaret for å delta, lytte, lede og hjelpe samtalen videre i relevante spor. Jeg hadde til hensikt å bidra til en samtaleform som ga barnehagelærerne spillerom og anledning til bringe inn perspektiver og spille videre på hverandres refleksjoner. Til det trengs det pauser og tid til å tenke seg om.

### Å få i gang samtalen

Som i Tobins metode (Tobin, Wu og Davidson, 1989; Tobin, Hsueh og Karasawa, 2009) og kunnskapsverkstedet (Rothuizen, 2010; Erstad, 2013), bygger jeg på en forståelse av at kunnskap blir til i samtalen. Et verksted indikerer et sted der noe skapes eller blir til, og at man benytter relevante verktøy eller metoder i prosessen. Jeg ville oppmuntre barnehagelærerne til å dele sine subjektive erfaringer, men ønsket ikke å låse samtalen tema til en bestemt fortelling. Jeg prøvde derfor ut et alternativ til å starte i det narrative. Som utgangspunkt for samtalen forsøkte vi å sirkle inn noe barnehagelærerne opplevde som sentralt, verdifullt og umistelig i profesjonsutøvelsen. Jeg la til rette for at deltakerne skulle kunne samles om et felles tema som er sentralt i profesjonsutøvelsen. Dette skulle danne utgangspunkt for felles utforskning av hva som spiller inn og hindrer, skaper usikkerhet i eller kompliserer den pedagogiske praksisen.

Opgaven gikk ut på at hver deltaker skrev ned 1–3 punkter om hva de mente var det viktigste de som pedagoger kan bidra til i barns liv. De ble bedt om å presentere lappene for hverandre, sortere og gruppere lappene tematisk og så velge ett av temaene for videre undersøkelse. Oppgaven bidro til å få i gang samtalen. Deretter fulgte en fleksibel form der samtalen løp fritt, til dels ledet av planlagte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hensikten med prosessen var å sette i gang felles refleksjon om noe sentralt i barnehagelærernes profesjonsutøvelse. For å skape samtaler om det som spiller inn og skaper kompleksitet i barnehagen, trengte jeg en kontrast og å få fram at noe står på spill.

### Presentasjon av det empiriske materialet

Det empiriske grunnlaget for analysene og diskusjonen i denne artikkelen er transkripsjoner fra, og mine notater og refleksjoner omkring, fire fokusgruppeintervjuer med til sammen 18 barnehagelærere, 15 kvinner og tre menn. Tre

fokusgrupper hadde fire deltakere fra samme barnehage, og én hadde seks deltakere. De fire barnehagene ble rekruttert fra ulike demografiske områder sentralt på Østlandet. To av barnehagene er kommunale og to er ideelle private, og de har ulik organisering. Deltakerne undertegnet samtykkeerklæring, og jeg opplyste om at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Tillatelser til å gjennomføre studien er innhentet, og deltakerne er anonymisert.

Det som kanskje har størst betydning for samtalen, er at fokusgruppene ble satt sammen av barnehagelærere fra samme barnehage. Deltakerne behøvde ikke å bruke tid på å bli kjent, eller på avklaringer og innføringer i barnehagens organisering og kultur. Samtalene kunne dreie seg om en delt livsverden. Når noen ting var innforstått, kunne vi komme raskere til refleksjonen.

Jeg er selv barnehagelærer og var følgelig på besøk i en kjent praksis, men en ukjent livsverden. Nærhet til feltet kan innebære fordeler, det var mye barnehagelærerne ikke behøvde å forklare, og jeg kunne bruke begreper som var kjente for dem. Når deltakerne refererte til «måltidet», «utelek i sandkassa» eller «dilemma knyttet til å hjelpe barn inn i en aktivitet», kunne jeg fornemme egne erfaringer, stemninger, lukter og lyder. Disse erfaringene var en del av mine forforståelser som jeg brakte med meg inn i intervjuene, og som preget hvordan jeg lyttet, deltok i samtalen og fulgte opp med nye spørsmål. Nærheten kan også ha medført blindsoner, der mine forforståelser ledet til fortolkninger. Kanskje jeg ikke sjekket om jeg hadde forstått en ting riktig, og kanskje det var ting som ikke stemte med det de hadde ment. Jeg syntes også det var utfordrende å finne balansen mellom å be deltakerne om å utdype eller fortelle mer om noe, og å la samtalen flyte.

## Analyse av en intervjuprosess

Med utgangspunkt i spørsmålet om hvilke metodiske tilnærminger som er egnet til å frem-

bringe kunnskap om det pedagogiske arbeidets kompleksitet, retter jeg i det følgende et analytisk blikk mot intervjuprosessen jeg selv initierte og deltok i som forsker. Analysen er delt inn etter de ulike fasene i intervjuarbeidet.

### Invitasjon til å tenke stort på små lapper

I intervjuets første fase fikk deltakerne utdelt Post-it-lapper og ble bedt om å skrive ned det viktigste de ønsket å bidra til i barns liv: 1–3 punkter, én lapp for hvert punkt. På opptakene hører jeg stillhet, sukk, små kommentarer, lyder av skriving i ulike tempo. Noen satte i gang med skrivingen med en gang, andre ventet. Noen stilte spørsmål til hverandre og til meg. Jeg forsøkte å konkretisere og presisere oppgaven ved å formulere meg på ulike måter. De kom med utsagn som:

*Skal jeg tenke som meg selv, eller som barnehagelærer?*

*Hva som er det viktigste ...?*

*Jeg er alltid litt treig*

Barnehagelærerne viser usikkerhet i møte med oppgaven. Sukk og venting tyder på at de trenger å tenke seg om. Spørsmålene kan være uttrykk for at jeg hadde vært utydelig, et ønske om å gjøre det riktig eller frykt for å gjøre feil. Det kan også være uttrykk for at oppgaven møtes med et alvor, at de ikke tar lett på oppgaven. Da de skulle presentere lappene for hverandre, kommenterte noen hvordan de hadde løst oppgaven:

*Jeg rakk bare to*

*Jeg har ikke skrevet så mye på hver lapp*

*Jeg har skrevet litt mer sånn tre forskjellige begreper, da ...*

*Det er så mange ting jeg på en måte har lyst til å skrive, at jeg ble ... jeg er ikke helt fornøyd med disse tre heller, liksom ...*

Her gir de uttrykk for at det er vanskelig å velge. Jeg oppfatter dem slik at å skulle velge tre punkter oppleves begrensende, og inne-

bærer å måtte velge bort mye som er viktig. I det ene intervjuet fortsatte en av deltakerne å skrive flere lapper etter at deltakerne hadde begynt å presentere lappene for hverandre. Barnehagelærerne forsøker å tone ned forventningene til det de skal presentere. De gir uttrykk for at de ikke har skrevet så mye, at de kunne ha valgt noe annet og bedre eller løst oppgaven annerledes.

Jeg ønsket å etablere et tema som barnehagelærerne syntes var viktig å snakke om, og jeg valgte prosessen med Post-it-lappene for å forsøke å ufarliggjøre spørsmålet jeg stilte. Lappene var små lerreter, lette å forkaste hvis man vil skrive noe annet. De ga muligheter for en fleksibel dynamikk i arbeidet med å sortere, flytte på og grupperer momentene i prosessens neste steg.

### Invitasjon til sorteringsarbeid

I prosessens andre fase ba jeg deltakerne om å legge lappene sammen på midten av bordet og sortere dem tematisk. Tidsmessig var dette en relativt kort sekvens. Barnehagelærerne prøvde seg fram, og lappene ble plassert og flyttet på. Jeg tok en relativt aktiv rolle i sorteringen og stilte spørsmål som: «Det å bli sett, da ... kan vi plassere den med den gode barndommen, eller er det noe annet, tenker dere?»

*Jeg tenker at det er to forskjellige, eller det henger jo sammen, men det at det ...*

*... Ja, det å bli sett er en liten del av under den gode barndommen, på en måte, men at det er en litt mer paraply, da ...! [flere sier mhm]*

I forlengelsen av mine innspill diskuterer deltakerne plasseringen av noen sentrale begreper som «den gode barndommen» og at «barn blir sett» og kommer fram til at de kan plasseres på ulike nivåer: at «å bli sett» er en del av «den gode barndommen». Noen påpeker at enkelte fenomener er forutsetninger for andre: at «barna blir sett og hørt» er en forutsetning for å «utvikle tro på seg selv» og for «å bli selvstendig».

*En av barnehagelærerne uttalte:*

*Det spørs jo veldig hvordan man vil tolke det, da ... de ordene der.*

Barnehagelæreren leter etter mening og holder det åpent. «Det spørs jo veldig» speiler det komplekse: Det handler ikke om å velge enten-eller, men om at noe er skjult og behøver avklaring. Utsagnet innebærer, slik jeg tolker det, en erkjennelse av at fenomener kan forstås på forskjellige måter, og at det ikke er gitt hvilken forståelse som legges til grunn.

Et trekk ved sorteringen var at forbeholdene avtok da lappene kom på bordet. Deltakerne snakket mindre om «min lapp» eller «mine punkter». Uroen for å ha svart feil, var ikke lenger noe tema. I stedet var de mer opptatt av å diskutere og plassere temaene. Erstad skriver at fortellingen «[...] ble vårt felles objekt mens den vokste fram i Kunnskapsverkstedet» (Erstad, 2013, s. 79). Kanskje ble lappene også noe felles alle kunne være sammen om. Det dreide seg om å danne et felles bilde og en visuell oversikt over hva de ønsket å bidra til i barns liv, og om å se sentrale deler av profesjonsutøvelsen i sammenheng med hverandre.

### Når informantene yter motstand

I den tredje fasen ba jeg dem om å velge ett av temaene som de ønsket å diskutere videre i fokusgruppa. Forsøket på valg av temaet *trivsel og trygghet* satte i gang følgende refleksjon:

*- Det er jo veldig ...*

*- Det er jo mye som går innfor der, på en måte.*

*[Flere bekrefter med å si ja og mhm]*

*- Man kan jo og putte inn ...*

*- Vi klarer å putte inn det meste der ... [latter]*

*- Ikke noe problem*

Barnehagelærerne gir uttrykk for at de snakker om helhet når de sier at det meste kan puttes inn. Derfor er det ikke så avgjørende hva som velges. Det de sier, reflekterer at samtaler om pedagogisk praksis ikke kan reduseres til ett tema. Det fremstår heller ikke som problema-



tisk om trivsel og trygghet velges, for det gir allikevel muligheten for å snakke om det meste. I et annet intervju spurte jeg: «Hva er det viktigste, hvis dere skulle valgt en som dere har lyst til å snakke mer om ... hvilken ville det vært?»

*- Det er vanskelig å velge det viktigste. Fordi det, men eeh ...*

*[...]*

*- Jo jeg er enig med deg.*

*- For jeg tenker, hva er det viktigste etter du har levd det, på en måte? Hva er det? Skjøner du? Eller hva er det viktigste sånn akkurat der og da?*

*- Og så tenker jeg at det yrket vi står i, den profesjonen vi, vi har, ER liksom ikke bare én ting.*

*- Det er så komplekst*

*- Altså, det ER en totalpakke, liksom. Vi har jo snakket mye om hvor viktig leken er, for eksempel, da. Og at barn skal få være barn i barndommen sin. Så har vi snakket mye om i det siste at vi også ser endring i samfunnet hvor det gjelder dette med at barn skal eh, kunne møte den motgangen i livet som også gir den livserfaringen, for det er ingen mennesker i hele verden som går gjennom livet uten å møte på motgang, da. Så jeg synes det er kjempevanskelig ... å velge ... men leken og barndommen er vel litt sånn ...*

*[...]*

*- For jeg tenker, er de trygge da, og har omsorg fra oss, så klarer de å utfolde seg i leken. Alt henger sammen*

*- Alt henger veldig, veldig sammen*

*- Men å velge én, det ...*

Her viser barnehagelærerne til sammenhengene og kompleksiteten. Det pedagogiske arbeidet som en totalpakke, handler sjelden om bare én ting. De refererer til barndom, lek, motgang, trygghet, omsorg og profesjonsforståelsen og at dette «henger veldig, veldig sammen». Motstanden mot å velge kan tolkes som at noe vesentlig står på spill hvis man blir tvunget til å sortere ut, eller trekke ut, en liten del. Det pedagogiske er komplekst. Dersom man plukker ut en liten del, risikerer man at helheten og sammenhengene, det pedagogiske, kommer ut av syne.

## Muligheter og begrensninger ved den metodiske tilnærmingen

I alle intervjuene gjør både deltakerne og jeg forsøk på å komme fram til ett tema, men ingen lander valget helt. Prosessen med lappene er et forsøk på å etablere et samtaletema med utspring i det pedagogiske arbeidet. Resultatet er at jeg forsøker å forenkle noe som er komplekst, og det oppleves som et paradoks når det er det komplekse jeg ønsker å få tilgang til. Fremgangsmåten, slik jeg hadde planlagt den, blir utfordret av at barnehagelærerne gir uttrykk for sin erfaring. Når de reflekterer over erfart praksis, er det en allerede fortolket praksis de gjør nye fortolkninger av. Kompleksiteten er å finne i deres erfaringer, og dette poenget synliggjør barnehagelærerne ved å gi uttrykk for at i pedagogisk praksis henger alt sammen. Det er viktigere for dem å snakke sant om pedagogikken og barnehagens hverdagsliv, enn å tilpasse seg forskningsopplegget.

Ambisjonen om en strømlinjeformet prosess som skulle føre fram til ett tema for videre utforskning, møtte motstand i barnehagelærernes ønske om å snakke om «totalpakka». Det som var ment som et opplegg for å finne kompleksitet, bidro til begrensninger og trange rammer. Barnehagelærerne lot seg ikke begrense av den metodiske rammen, noe som medførte at kompleksiteten kom inn i intervjuet før jeg hadde planlagt. Det kan forstås som en svakhet ved den metodiske tilnærmingen at det ikke gikk som planlagt, men det kan også være nettopp det som gjorde den egnet til å fremme samtaler om kompleksitet.

Fokusgruppesamtalene beveger seg i et spenn mellom det åpne og det styrte. De er samtaler som forløper relativt fritt selv om de har en dagsorden. Planen var at prosessens tre faser skulle føre fram til et tema for utforskning av alt som spiller inn og skaper kompleksitet. I stedet ble den et sted hvor det ytes motstand mot forenkling, fragmentering og innsnevring. At det pedagogiske arbeidet preges av sammenhenger og helhet kommer til syne i motstanden. Spørsmålet om å velge ett tema

strider mot barnehagelærernes levde erfaring. Barnehagelærerne viser at sentrale temaer ikke kan isoleres, og de holder fast ved den kompleksiteten og helheten de allerede kjenner. Som forsker kan jeg ikke overse denne motstanden. Jeg er forpliktet til å ta på alvor deltakernes motstand mot å trekke enkeltdele ut av helheten. I motstanden ligger muligheten til en dypere forståelse av at noe vesentlig i pedagogikken står på spill dersom det komplekse hverdagslivet forenkles.

## Perspektiver på analysearbeidet

Her retter jeg oppmerksomheten mot analysearbeidet og presenterer strategier som fikk betydning for å ivareta kompleksiteten. Dilemmaer knyttet til forskerens møte med intervjumaterialet og betydningen av det visuelle, danner utgangspunktet for diskusjoner om strategiernes potensiale og utilstrekkelighet.

### Strategier i møte med materialet

I arbeidet med å transkribere intervjuene hørte jeg at barnehagelærerne ofte slapp ordet med en slags pause. I det følgende presenterer jeg et utdrag fra materialet som viser hvordan jeg har markert pausene med ...:

*- Ja, jeg tenker at de [barna] får større grad av medvirkning, da.*

*- De får lov til å bruke tid på å observere. Det er ikke sånn: Det her burde du vært ferdig med i går, sånn at nå må du bare ...*

*- noen trenger mye tid for å se, og ...*

*- det er lettere å anerkjenne at de trenger den tiden, da. Når vi har et helt år ... mhm*

*- man går ikke like fort glipp av noe heller, at alle får muligheten til å ...*

*- og se flere ganger, å observere...*

*- så er det jo ikke sånn at man må heller, hvis man absolutt ikke vil, men da har man hatt mange muligheter til å ...*

*- opplever aldri at ...*

*- få være med da, på et eller annet vis. Om det er, den*

*er med ved å observere, eller ...*

*- det er ikke sånn at den dagen var det planlagt, og hvis du ikke vil da, så får du ikke gjort det.*

Jeg tolker pausene som at de er åpne for hverandres synspunkter, og at de ønsker å gi hverandre mulighet til å ta ordet. En form for generøs turtaking, eller *tur-giing*, og en interesse for hva kollegaene har å si. De er åpne for at andre har noe betydningsfullt å tilføre. Flerstemthet kommer til syne gjennom barnehagelærernes delte refleksjoner, uenighet, at de leter etter ord, formulerer på nytt og prater i munnen på hverandre. Når jeg jobber med transkripsjonene og ser prikkene, «hører» jeg hvordan barnehagelærerne gir ordet videre. Det er ikke noe genialt ved de tre prikkene i seg selv, men eksempelet kan vise betydningen av å synliggjøre det nonverbale i transkripsjonene. Stemninger, hvordan noe blir sagt og det som ligger mellom ordene, kan gi mer nyanserte forståelser av det som sies.

Begrensningen ligger i at jeg bare har tilgang til min subjektive opplevelse fra intervjuene. Som forsker må jeg erkjenne at det alltid vil være noe jeg ikke kan få tak i, som skjuler seg i nonverbale signaler, deltakernes tanker, erfaringer og opplevelse av intervjuet. Transkripsjonene av de kollektive samtaler viser kjeder av meninger og resonnementer som bygges opp i fellesskap. Forståelsen av kompleksiteten i den pedagogiske livsverden kan knyttes til det flerstemte. At noe forblir skjult, sier noe om kompleksiteten. Den er noe man bare kan gjøre forsøk på å få kunnskap om. Derfor er dette et arbeid man ikke kommer helt i mål med.

### Arbeidet med å få oversikt

I arbeidet med å få oversikt over og sortere materialet og finne ut hva det forteller om kompleksitet, laget jeg tematiske analyser ved å kommentere og markere temaer og finne mer overordnede kategorier. Noen steder i materialet har jeg notert: «To sider av samme sak», der det deltakerne fortalte, kunne dreie

seg om flere tema på én gang. Jeg forsøkte å få oversikt ved hjelp av et digitalt analyseprogram, men opplevde programmet som begrensende. Det jeg ville markere, dreide seg ikke bare om én ting, men var en overlapping av temaer. Oversikten som samlet ett og ett tema, fjernet sitatene fra konteksten og den meningsfulle helheten. Ved å bruke programmet mistet jeg oversikt og sammenheng. Jeg kunne ikke risikere å miste av syne kompleksiteten som viste seg i materialet, når det var nettopp kompleksiteten jeg ønsket å forstå bedre.

Derfor fant jeg i stedet fram store ark, blyant og tusjer og tegnet kart over temaene. Det ga flere muligheter til å tegne inn sammenhengene mellom de ulike temaene. Slik barnehagelærerne i sine diskusjoner kom fram til at alt kan romme det meste, eller at noe kan høre hjemme flere steder, gjorde jeg den samme oppdagelsen. Allikevel tvang jeg fram noen tema jeg mente skilte seg ut som mer overordnede, og gav dem en fargekode. Jeg vendte tilbake til transkripsjonene og anvendte fargekodene for å markere temaer. Jeg fant kombinasjoner av temaer i samme setning, og erfarte at utsagn måtte markeres med flere farger. For hver nye runde med materialet så jeg noe nytt, i lys av tidligere forståelser så jeg mer, og noe annet ble mer synlig enn ved forrige gjennomgang. På denne måten ble det mulig å se mer av kompleksiteten.

### **Betydningen av det visuelle for å få øye på kompleksitet**

I analysearbeidet behøvde jeg et verktøy å tenke med som ikke fjernet nyansene i den sammensatte og komplekse virkeligheten barnehagelærerne ga uttrykk for i samtalene. Andre forskere har benyttet metaforer som prisme, suppe, *pærevælling* eller trådfigurer for å beskrive kompleksitet. I likhet med Herbert J. Rubin og Irene S. Rubin (2012, s. 124) og også Tove Thagaard (2015, s. 102) fant jeg en mulighet i å se for meg intervjuet som en elv, der temaer som dukker opp og utforskes, danner sidestrømmer for så å føres tilbake til hoved-

løpet. Elven kan fungere som metafor for å synliggjøre kompleksiteten i fokusgruppesamtalens forløp, og som visuelt uttrykk for innspillene og de flerstemte resonnementene.

Elvemetaforen var imidlertid utilstrekkelig for å visualisere kompleksitet. Kartet jeg tegnet liknet ikke elveløpet, men ble et kaotisk bilde av temaer med fargekoder og forbindelseslinjer trukket på kryss og tvers for å synliggjøre sammenhenger. Det fikk betydning som konkret og visuelt øyeblikksbilde av fenomenet kompleksitet. Kartet fungerte også som en bro mellom transkripsjoner, notater, og arbeidet med å skrive om kompleksiteten i en lineær tekst. Øyeblikksbildet kartet ga, var egnet til å få en oversikt over temaene jeg hadde markert i transkripsjonene. Jeg forsøkte å synliggjøre dem som selvstendige temaer, sortere dem i grupper og samtidig vise koblinger mellom dem. Det ble en slags sammenstilling på tvers av de fire intervjuene, der fargekodene ble et verktøy for å navigere mellom kartet og transkripsjonene. Arbeidet med kartet ga meg en mer nyansert forståelse av det barnehagelærerne hadde snakket om: at det pedagogiske er sammensatt. Mangfoldet av temaer som til sammen utgjør det pedagogiske hverdagslivet, er sammenflettet som i en kompleks vev.

Kartet er videre et øyeblikksbilde knyttet til tiden og stedet da det ble tegnet. Dersom jeg hadde gjennomgått transkripsjoner og notater i en annen rekkefølge, kunne kartet sett annerledes ut. Jeg opplevde aldri å bli ferdig med å tegne kartet, selv om arket ble fullt. Jeg tenkte at jeg burde tegne det på nytt, med muligheten det innbar for andre koblinger og forbindelser, men da ville jeg mistet mange av sammenhengene fra det første kartet. Det vil alltid være noe som ikke kommer fram. Kartet er også utilstrekkelig fordi det ikke er mulig å lage en komplett oversikt som viser hvordan alt henger sammen. Når det er sagt, ble denne analysestrategien et viktig bidrag til å visualisere kompleksiteten som kom fram i fokusgruppene, og et godt utgangspunkt for diskusjonen om hvordan alt er vevd sammen.

## Avsluttende diskusjon

Spørsmålet jeg har undersøkt i denne artikkelen, er hvilke metodiske tilnærminger som er egnet til å utvikle kunnskap om kompleksitet i barnehagelæreres pedagogiske praksis. I fokusgruppeintervjuene forsøkte jeg å få fram kunnskap om det komplekse gjennom å identifisere temaene som deltakerne mente var viktigst. Ved å trekke deltakerne inn i den analytiske prosessen ble det tydelig at denne innfallsvinkelen ikke bidro til å vise det komplekse. Da jeg ba barnehagelærerne om å velge ett tema, insisterte de på å snakke om helheten. Barnehagelærernes samtaler viste at det pedagogiske hverdagslivet er så komplekst at det ikke kan begrenses til ett tema. Samtalenes flerstemthet og preg av det ikke-styrte ga imidlertid rom for å yte motstand mot begrensningene i den metodiske tilnærmingen.

Undersøkelsen viser at det er nødvendig å bruke analysestrategier som ikke forenkler og rydder bort kompleksiteten i det empiriske materialet. I min undersøkelse fikk det visuelle betydning for å se mer av helheten og få en bredere forståelse av fenomenet kompleksitet. Kartet som synliggjorde forbindelser mellom temaene, gjorde det mulig å se mer, men denne formen for visualisering alene kan ikke gi et fullstendig bilde av den komplekse pedagogiske praksisen.

For å få kunnskap om det komplekse hverdagslivet i barnehagen er det behov for metodiske tilnærminger som legger til grunn at kompleksitet er et vilkår for pedagogikken. Måten jeg gikk fram på for å få kunnskap om kompleksitet er én mulighet, eller ett forsøk, på å forstå litt mer. Jeg kommer heller ikke i mål. Når vi som forskere ønsker å få større innsikt i det komplekse, kommer vi ikke utenom det paradoksale i at for å forstå det komplekse så må vi forenkle det. Arbeidet med å skrive fram ny kunnskap, slik at den er mulig for andre å forstå, er i seg selv et forenklingsarbeid. I pedagogikken er alt vevet sammen. Denne kunnskapen om kompleksitet i barnehagens hverdagsliv kan vise oss at noe står på spill

når man forsøker å ta noe ut av sin sammenheng. Forskerens arbeid med å rydde i et katisk materiale må derfor gjøres nennsomt. Dersom troen på kategorier og inndelinger blir for sterk, står man i fare for å rydde bort det viktigste. Det ligger et ansvar i å leve med dette paradokset. Derfor må vi stadig lete etter nye innfallsvinkler, utvikle metodisk mangfold og holde diskusjonen i gang om hvordan vi skal nærme oss den komplekse virkeligheten.

## Referanser

- Bengtsson, J. (2001) *Sammanflätningar: Husserls og Merleau-Pontys fenomenologi*. 2. utgave. Göteborg: Daidalos.
- Bjelkerud, A. W. et al. (2018) Å rive og røske i begrepene: sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen, i Lafton, T. og Otterstad, A. M. (red.) *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 65–85.
- Clark, A. og Moss, P. (2001) *Listen to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2005) Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, i Clark, A., Kjørholt, A. T. og Moss, P. (red.) *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol, UK: The Polity Press, s. 29–49.
- Erstad, I. H. (2013) Kunnskapsverkstedet som sted for refleksjon over erfaring, i Erstad, I. H. og Hansen, F. T. (red.) *Kunnskapsverkstedet: å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 63–90.
- Erstad, I. H. og Hansen, F. T. (2013) Kunnskapsverkstedet som pedagogisk modell, i Erstad, I. H. og Hansen, F. T. (red.) *Kunnskapsverkstedet: å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 25–41.
- Gadamer, H.-G. (2010 (1960)) *Sannhet og metode*. Trondheim: Pax forlag.
- Greve, A. et al. (2019) Food practices and risk constructions in Norwegian and French kindergartens, *European Early Childhood Research Journal*, 27(4), s. 494–505. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634236>

- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2011) Focus Groups: contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry, i Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* Los Angeles: SAGE Publications, Inc, s. 545–561.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lafton, T. (2018) Etisk kunnskaping: fabulering som verktøy i barnehagelærerens utforsking av handlingsalternativer, i Lafton, T. og Otterstad, A. M. (red.) *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen Fagbokforlaget, s. 87–105.
- Løkken, G. (2012) *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malone, K. (2017) Grappling with data, i Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T. og Tesar, M. (red.) *Disrupting data in qualitative inquiry: entanglements with the post-critical and post-anthropocentric* New York: Peter Lang Publishing, s. 197–210.
- Moxnes, A. R. og Osgood, J. (2019) Storying diffractive pedagogy: reconfiguring groupwork in early childhood teacher education, *Reconceptualizing educational research methodology*, Vol. 10(1), s. 1–13. <https://doi.org/10.7577/term.3240>
- Rothuizen, J. J. (2010) Kundskaabværkstedet: hvordan pædagoger udvikler fagsprog, i Pedersen, P. M. og Foged, B. (red.) *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde*. Århus/ København: VIA System, s. 61–78.
- Rothuizen, J. J. (2015) 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik: et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas, i Hennem, B. A., Pettersvold, M. og Østrem, S. (red.) *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 109–128.
- Rubin, H. J. og Rubin, I. S. (2012) *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. 3. utgave. Thousand Oaks, California: Sage.
- Thagaard, T. (2015) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tobin, J., Wu, D. og Davidson, D. (1989) *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y. og Karasawa, M. (2009) *Preschool in three cultures revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Togsverd, L. og Ørskov, K. (2010) Udvikling af professionsrelevant viden i fællesskab, i Pedersen, P. M. og Foged, B. (red.) *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde*. Århus: ViaSystem, s. 37–59.
- Togsverd, L. (2015) *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne: Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnsopædagogiske område skal vides og styres*, Roskilde Universitet. Tilgjengelig fra: [https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57120047/Lines\\_PhD\\_afhandling.pdf](https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57120047/Lines_PhD_afhandling.pdf).
- Togsverd, L. et al. (2017) Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen, *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, Vol. 1(2), s. 69–84. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/fppu.v1i2.97717>
- Van Laere, K. og Vandenbroeck, M. (2017) Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 25(2), s. 243–257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>

## Forfatterpresentasjon

**Marte Eriksen** er utdannet barnehagelærer med mastergrad i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Ansatt som stipendiat ved Institutt for barnehagelærerutdanning på Phd-programmet Utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet. Faglige interesseområder er pedagogikk, kompleksitet i pedagogisk praksis og metodologi. E-post: [martee@oslomet.no](mailto:martee@oslomet.no)

# Barnesentrering og risikoorientering i det norske barnevernet: Utfordringer i profesjonell praksis i saker med alvorlig vold eller omsorgssvikt

Margrete Aadnanes og Ellen Syrstad

## Sammendrag

I denne artikkelen utforsker vi hvordan barnevernets risikoorientering og barnesentrering kan få utilsiktede konsekvenser for profesjonell praksis. Alvorlige barnevernssaker innebærer utfordrende og vanskelige vurderinger, hvor de etiske dilemmaene blir ekstra krevende. Vi undersøker hvordan økt fokus på avdekking av alvorlig vold og omsorgssvikt har virket inn på barnevernets arbeid, på hvilken måte foreldre opplever barnevernet som problemfokuset i samarbeidet og hvordan dette svekker tilliten til fagpersoner som skal hjelpe dem. I en tid hvor barnevernet er utsatt for sterk kritikk både internasjonalt og nasjonalt, og hvor denne kritikken retter seg mot barnevernets manglende fokus på gjenforening og tilrettelegging for samvær mellom barn og foreldre, ønsker vi å bidra til en kritisk reflekterende diskusjon om hvordan den politiske, sosiale og internasjonale sammenhengen som det norske barnevernet inngår i, virker inn på faglige dreininger i praksis. Våre analyser bygger på empiri fra to Ph.D.-prosjekter som omhandler henholdsvis barn som opplever vold i nære relasjoner, og oppfølging av foreldre som er fratatt omsorgen for sine barn.

Nøkkelord: barnevern, vold og omsorgssvikt, barnesentrering, risikoorientering, tillit, problemfokus

## Child centring and risk aversion in Norwegian Child Welfare Services: Challenges in professional practice in cases of child abuse and maltreatment

### Abstract

In this paper, we explore how child-centric practice and focus on risk aversion in Norwegian Child and family Welfare Service (CWS) may have unintended consequences for professional practice. Serious child welfare cases involve challenging and difficult assessments, where the ethical dilemmas become extra demanding. We examine how the focus on uncovering severe violence and neglect has affected CWS's practice, how parents experience the CWS as problem-focused and how this impairs the trust in the professionals. Norwegian CWS is currently experiencing heavy criticism, both nationally and internationally. The critique is directed towards lack of focus on the children reuniting with their parents. In this paper, we aim to critically discuss how the political, social and global context impacts professional directions in the Norwegian CWS's practice. Our

analysis builds upon empirical findings from the authors' two Ph.D.-studies dealing with children's experiences of child abuse and maltreatment and parents experiences of losing their children to public care

Key words: Child protection, child abuse and maltreatment, risk aversion, child centring, trust, problem-focus

## Barnevernets ansvar i alvorlige barnevernssaker – et omstridt felt

De siste tiårene har fokusert på vold og omsorgssvikt mot barn og unge økt, og vi har sett en stor politisk opptrapping av arbeidet for å forebygge og bekjempe at barn utsettes for risiko og skade. Media har belyst flere alvorlige saker hvor systemet har sviktet, og slike saker vekker stort samfunnsengasjement og initierer debatter om myndighetenes ansvar for å beskytte barn mot slike alvorlige hendelser. Den politiske opptrappingen de siste tiårene kan forstås som et svar på opinionens krav om å ta ansvar for barna som utsettes for alvorlig vold og omsorgssvikt (Aadnanes, 2020, 2017).

Det norske barnevernet har lang tradisjon for å fokusere på forebygging, hvor målet er å bistå foreldrene i sitt foreldreansvar. Den største delen av barnevernets arbeid er basert på frivillige tiltak i hjemmet (Christiansen, 2015). Samtidig har samfunnsdebatten og nylig utgitte forskningsrapporter (f.eks. Helsetilsynet, 2019) synliggjort et barnevern som mislykkes i å ivareta de barna som utsettes for alvorlig vold og omsorgssvikt. Dette bidrar til å øke innsatsen for å avdekke risiko, noe som har innvirkning på barnevernets praksis generelt, men også spesielt i saker hvor det er alvorlig bekymring for barns omsorgssituasjon. Barnevernet har med andre ord både et forebyggende mandat og et mandat som krever overvåkning av barns omsorgssituasjon. I dette ligger et grunnleggende dilemma for profesjonelle hjelpere: i og med at de både tillegges en hjelperrolle og en kontrollørrolle.

I de saker hvor barnevernet overtar omsorgen for barn, følger også ansvaret for oppfølging av foreldrene som blir fratatt omsorgen.

Dette er en krevende oppgave for barnevernet, både fordi det er vanskelig å opparbeide et tillitsforhold til foreldre etter at de har tatt fra dem barna deres mot deres vilje, og fordi foreldrene ofte ikke har ønsket hjelp fra den samme instansen som tok fra dem barna (Schofield *et al.*, 2011). Som et supplement til barnevernets oppfølging av foreldre uten omsorg, fikk det norske familievernnet i 2015 i oppgave å etablere et oppfølgingstilbud (NOU, 2012; Bufdir, 2017). Familievernnet er en statlig organisert, gratis tjeneste som skal gi et landsdekkende tilbud til alle som strever med relasjonelle vansker som parproblemer og barnedeling etter brudd mellom foreldre. Til forskjell fra barnevernet besitter familievernnet ingen makt og myndighet som gir dem hjemmel til å gripe inn i familielivet. All kontakt med familievernnet er på frivillig basis fra brukernes side (Kummen, 2017). De to tjenestene har med andre ord grunnleggende ulikt mandat og dermed ulike forutsetninger for tillits- og relasjonsarbeid i møte med foreldre som har mistet omsorgen for barna sine (Syrstad, 2020; Syrstad og Ness, 2021).

I denne artikkelen ønsker vi å vise hvordan arbeidet med å beskytte barn mot vold og omsorgssvikt og samtidig ivareta foreldrene til disse barna utgjør et grunnleggende dilemma i barnevernets praksis. Vi utforsker hvordan barnesentrering og risikoorientering kommer til uttrykk i barnevernets arbeid med voldssaker, og i saker hvor foreldre har blitt fratatt omsorgen I en tid hvor barnevernet er utsatt for sterk kritikk både internasjonalt og nasjonalt, og hvor denne kritikken retter seg mot barnevernets manglende fokus på gjenforening og tilrettelegging for samvær mellom barn og biologiske foreldre, ønsker vi å bidra til en kritisk



reflekterende diskusjon om hvordan den politiske, sosiale og internasjonale sammenhengen det norske barnevernet inngår i, virker inn på faglige dreininger i praksis.

Spørsmålene vi ønsker å belyse er som følger:

- *Hvordan kommer et barnesentrert og risikoorientert fokus til uttrykk i foreldrenes og saksbehandlernes fortellinger om undersøkelse av voldssaker og omsorgsovertakelser?*
- *Hvilke fallgruver kan risikoorientering og barnesentrering i barnevernfaglig praksis innebære?*

## Kritikken mot det norske barnevernet

Forskning viser at de aller fleste barn, unge og foreldre som er i kontakt med det norske barnevernet, er fornøyde med barnevernet i sin helhet (Christiansen, 2015). Det er i de «alvorlige sakene» der man må vurdere barnets omsorgssituasjon, at forholdet mellom barnevernet og familiene ofte ser ut til å tilspisse seg (Schofield *et al.*, 2011; Syrstad og Slettebø, 2020). Det er i disse sakene Norge har vært utsatt for kritikk både nasjonalt og internasjonalt. I en rapport fra Statens helsetilsyn, hvor et utvalg gikk gjennom 106 alvorlige barnevernsaker, fikk barnevernet kritikk for at de ikke forsikret seg godt nok om at foreldrene forstod det de formidlet, og at det gjennomgående var behov for bedre analyser og dokumentasjon av barns behov (Helsetilsynet, 2019). Videre ble det norske barnevernet i juli 2018 kritisert av FNs barnekomité for ikke å legge til rette for samarbeid og informasjonsflyt med foreldre uten omsorg, og at foreldrene ikke fikk tilstrekkelig oppfølging etter en omsorgsovertakelse (UN, 2018). Flere foreldre har anket vedtak om omsorgsovertakelse inn for Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD), som har konstatert brudd på retten til familieliv (artikkel 8 i Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK)), og brudd relatert til begrensninger i samvær (Sørensen, 2020). Norge har også blitt kritisert av EMD for ikke å følge opp plikten til å jobbe aktivt for familiegjenforening etter

en omsorgsovertakelse. I sin gjennomgang av flere norske barnevernsaker som har vært under behandling av EMD, konkluderer Sørensen (2020) med at norsk rett ikke ivaretar det EMK-rettslige gjenforeningsmålet i norske barnevernsaker. Dette ble også diskutert i NOU 2016:16 «Ny barnevernlov – Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse», der det ble sådd tvil om hvorvidt barnevernets positive plikt til å tilrettelegge for familiegjenforening fremgikk av gjeldende lov og barnevernets praksis. Gjenforeningskravet ble lagt til som en presisering i barnevernsloven i 2018 (BLD, 2016–2017).

## Et barnesentrert samfunn og barnevern

Norge, i likhet med sine nordiske naboer, kan kalles et barnesentrert samfunn. Det betyr at man gjennom samfunnets strukturer – så vel som sosialt og kulturelt – legger stor vekt på barns posisjon som selvstendig juridisk subjekt (Aadnanes, 2020). Vi kan si at barnesentrering i stor grad handler om barns rett til beskyttelse mot vold og overgrep, men samtidig handler det også om å legge til rette for det vi som samfunn forstår som en god barndom og best mulige oppvekst- og utviklingsvilkår for barn (Hennum, 2014; Pösö, Skivenes og Hestbæk, 2014; Aadnanes, 2020).

Man kan se på ratifisering av Barnekonvensjonen som utgangspunktet for den barnesentrerte dreiningen vi ser i Norden. Ratifiseringen, og i Norges tilfelle også inkorporeringen av Barnekonvensjonen, forplikter statene til å sikre barns rettigheter. Selv om konvensjonen er en statlig forpliktelse, understreker den også foreldres forpliktelse om å gi barn en trygg og god oppvekst. Historisk sett har foreldrerollen endret seg fra juridisk *foreldremyndighet* til *foreldreansvar* (Ellingsen, Studsrød og Ursin, 2019, s. 105). Denne utviklingen i hvordan man formulerer foreldrenes juridiske rolle overfor barn, reflekterer også en endring i synet på barn: at barn er selvstendige individer med egne rettigheter, og ikke

foreldrenes eiendom. Denne endringen har stor betydning for utviklingen av barnesentrerte samfunn. Som fenomen kan barnesentrering anta ulike former i ulike samfunn og sosiale kontekster, men det har alltid som fellesnevner at barnets rettigheter og behov prioriteres foran foreldres behov og understreker foreldrenes ansvar som omsorgsgivere (Stang, 2018; Aadnanes, 2020).

### **Tidligere forskning: Profesjonell praksis i volds- og omsorgssviktsaker**

I en studie av Ellingsen et al. (2019) sammenliknet de hvordan barns rettigheter kom til uttrykk på tvers av de tre ulike velferdstjenestene barnevern, rus og voksenpsykiatri. De fant at et risikofokus var mer fremtredende i barnevernet enn i de to andre tjenestene, som i større grad var relasjonelt orienterte. Barnevernets risikofokus var særlig rettet mot foreldrenes mangler. I en reviewstudie av Toros, DiNitto og Tiko (2018) fant de at flere studier påpeker at beskyttelse av barnet i risikosaker overprioriteres, og at det gjerne fører til en stigmatiserende prosess som fokuserer på foreldrenes svakheter og mangler. Det er utfordrende for praktikere å skulle håndtere den todelte rollen som støtte for familien og beskytter av barnas sikkerhet. Flere studier har vist at en ressursorientert<sup>1</sup> tilnærming til foreldre bidro til å øke foreldrenes engasjement (Gordon et al., 2012) og måloppnåelsen i disse sakene (Munford og Sanders, 2015). Barrierer for engasjement handlet ofte om at foreldrene opplevde mangel på tillit, og et fokus på svakheter/mangler ga mindre måloppnåelse. Andre studier viser at å oppnå tillit var viktig for å komme i dialog (Gladstone et al., 2012), og at tillit var essensielt for å få bukt med frykt hos foreldre (Gallagher et al., 2011).

En studie av Wilkins (2015) viser at saksbehandlere og barnevernsledere vektla risikofaktorer fremfor resiliensfaktorer i sine analyser av bekymringsmeldinger, og at analysene av disse svært komplekse sakene gjerne ble for-

enklet på grunn av det tidspresset risikofokusset førte med seg. Når deltakerne hadde mer tid til rådighet, ble analysene mer komplekse, men det ble også vanskeligere å fatte en avgjørelse. Vi forstår resiliens som et fenomen som ikke utelukkende er knyttet til egenskaper ved et individ, men i større grad til individets ressurser i et sosialt fellesskap, som gjør individet rustet til å overvinne kriser og motgang (Rutter, 2012). I sin omfattende rapport om det britiske barnevernet løftet Munro (2010) frem viktigheten av å styrke saksbehandlers profesjonelle dømmekraft i risikosaker, slik at de klarte å avdekke kompleksiteten i disse sakene fremfor å sortere dem raskt inn i ferdigoppsatte kategorier. Broadhurst et al. (2010) har argumentert for at saksbehandlere i barnevernet ofte har «feil mal» ved at komplekse saker skal kategoriseres så raskt (for eksempel familievold). Dette fører ofte til en overforenkling i saker der man nettopp trenger nyanserte analyser.

Oppsummert viser denne forskningen at det kan se ut som det er en sammenheng mellom risikofokusset i barnevernet og dreiningen av den profesjonelle praksisen mot det problemorienterte fremfor resiliens eller foreldres ressurser. Dette igjen har betydning for tilliten og rommet for samarbeid mellom barneverntjenesten og foreldre.

### **Risikoorientering, barnesentrering og tillit: utfordringer i barnevernets praksis**

Tenkningen rundt beskyttelse av barn i den vestlige verden preges i økende grad av *risikodiskurser*, der et hovedmål er å forebygge og redusere en antatt risiko barn kan utsettes for (Ulvik, 2019). Risiko er et begrep som kan knyttes til det moderne samfunnet. I moderne samfunn er fremtid og sikkerhet noe som vektlegges i stor grad, og dermed blir moderne samfunn opptatt av å kontrollere fremtiden (Giddens, 1999). Diskusjonen om hvorvidt barnevernet har blitt mer opptatt av risiko i de senere år, har særlig utspilt

seg innenfor barnevernsfeltet i Storbritannia (Featherstone, Gupta, Morris, og Warner, 2018; Munro, 2010). Munro (2010) beskriver det britiske barnevernet som risikoorientert. Hun mener risikofokuset fører både til en individualisering og et *problemfokus*. Et slikt problemfokus kan for foreldre i barnevernet oppleves som at de stemples som syndebygg når det gjelder den omsorgssvikten barnet blir utsatt for. Problemfokuset kan bidra til å skape en kausal tilnærming, hvor barnevernet leter etter «feil» med foreldrene for å kunne avdekke omsorgssvikt (Featherstone *et al.*, 2018). En slik risikoorientert og problemfokuseret tilnærming reflekterer også en barnesentrering, hvor beskyttelsen av barnet er overordnet, og i kombinasjon vil slike praksiser også bidra til individualisering av barnet; et kontekstløst barn hvor relasjonene og de sosiale sammenhengene det er en del av, ikke forstås som betydningsfulle for barnet (Aadnanes, 2020). Morgan *et al.* (2019) fant at problemfokuseret tilnærminger lett førte til at foreldre som var fratatt omsorgen, så på barnevernet med mistillit. Studier har vist at det er sammenhenger mellom et ressursfokus i barnevernet og tillit fra foreldrene (Toros, DiNitto, og Tiko, 2018).

I følge Løgstrup (1996) er et grunnleggende trekk ved mennesker at vi har tillit til de mennesker vi møter. Tillit åpner for handlingsrom på samme måte som mistillit lukker handlingsrom. Grimen (2009) mener begrepet tillit blir meningsløst når det kommer til forholdet mellom enkeltindividet og institusjoner, og for å analysere tillit er makt sentralt (Løgstrup, 1996). Maktaspektet er sentralt for å forstå hvordan risikoorientering og barnesentrering utfordrer tilliten mellom barnevern og befolkning, et tillitsforhold som i utgangspunktet er satt under press på grunn av barnevernets mandat og myndighet.

Profesjonell praksis i barnevernet er komplekst arbeid og inneholder mange, ofte motsetningsfylte og divergerende hensyn – for eksempel kontroll og hjelp. Järvinen og Mik-Meyer (2003) sier at et av de vanskeligste og

mest komplekse paradoksene i sosialt arbeid er forholdet mellom hjelp og kontroll. Disse funksjonene smelter ofte sammen, så selv de kontrollerende aspektene benevnes og motiveres ut ifra begreper som hjelp og omsorg. Dette kan skape en viss utydelighet i kommunikasjonen mellom sosialarbeider og klient.

## Metodisk design og etiske betraktninger

Artikkelen hviler på analyser fra våre to doktorgradsprosjekter (Aadnanes, 2017; Syrstad, 2020). Vi har kombinert empiri fra individuelle intervjuer med saksbehandlere om deres arbeid i voldssaker, med individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer med foreldre som har opplevd at deres barn har blitt omsorgsplassert. Aadnanes' studie omhandlet vold mot barn og unge i nære relasjoner, og den utvalgte empirien fra studien består av intervjuer med 10 saksbehandlere ved to ulike barneverntjenester i en stor, norsk by. Utvalget består av seks kvinner og fire menn, hvorav de fleste hadde sosionom- eller barnevernspedagogutdanning. Enkelte hadde relevante universitetsutdanninger innen sosiologi eller kriminologi. Intervjuene var innrettet som kvalitative, utforskende intervjuer, hvor målet var å få tak i fagpersonenes egne refleksjoner og forståelser av tematikken. Hvert intervju ble tatt opp og transkribert ordrett. Empirien fra denne studien ble samlet inn vår og høst 2017. Den inneholder blant annet beskrivelser av fremgangsmåter i undersøkelsessaker, hvor bekymringen gjelder vold, fortellinger om erfaringer i ulike saker, og refleksjoner og tanker omkring fokuset på vold i barnevernet og andre tjenester. Avhandlingens analyser hviler på et overordnet rammeverk av sosialfaglig teori, der det er lagt vekt på forståelsen av individet i sin kontekst. Det analytiske begrepet i sosialt arbeid, *personen-i-situasjonen* (Richmond, 1922) utgjør det analytiske omdreiningpunktet for avhandlingens tre artikler. Begrepet innebærer å forstå et individs problem eller et individs situasjon, posisjon eller meningskaping ut ifra

de sosiale og kulturelle omgivelsene det er en del av (Hamilton 1951; Levin, 2005, Cornell, 2006; Aadnanes, 2017).

Syrstads studie omhandlet oppfølging av foreldre etter omsorgsovertakelse. I denne artikkelen benyttes empirien fra intervjuene med de seks foreldrene som alle var fratatt omsorgen. Alle de seks foreldrene hadde erfaring med oppfølging fra familievernnet i etterkant av omsorgsovertakelsen. Utvalget bestod av en mann og fem kvinner. De var alle rekruttert gjennom kontaktpersoner i familievernnet og en kontaktperson i foreningen for barnevernforeldre (OBF). Inspirert av en flerstegfokusgruppedmodell (Hummelvoll, 2008), ble de samme seks foreldrene intervjuet i to fokusgrupper og ett individuelt intervju i perioden juni til desember 2016. Ved å følge de samme deltakerne over tid, hadde både deltakerne og forskeren mulighet til å utforske spesifikke temaer i dybden og å adressere temaer for videre utforskning. En fordel ved fokusgrupper er at de kan få frem diskusjoner og spenninger gjennom gruppedynamikken, og at ideer kan deles. Individuelle intervjuer gir mulighet til å studere temaer og gå dypere inn i den enkeltes historie uten avbrytelser. De to metodene kan ses på som ulike perspektiver, og dermed komplementære hverandre (Smithson, 2011). Det teoretiske grunnlaget for avhandlingen var basert på en sosialkonstruksjonistisk forståelse om at individer skaper sin forståelse gjennom de diskursive fellesskapene de er en del av (Gergen, 2015), og at de posisjoneres og blir posisjonert i interaksjon med sine omgivelser (Harré og Langenhove, 1991).

Vi har lest gjennom intervjuene fra de to doktorgradsprosjektene på nytt. Første gjennomlesning foregikk på deskriptivt nivå, hvor vi nærleste hvert intervju på langs (Haavind, 2000), med det mål å finne empiri som knyttet seg til de profesjonelle hjelpenes praksis. Da intervjuene var ferdig kodet i henhold til denne tematikken, leste vi intervjuene på nytt – denne gangen på tvers (Haavind, 2000; Corbin og Strauss, 2008), og da lette vi etter mønster

eller fellestrekk så vel som hva som skilte seg ut. Poenget med en slik analytisk fremgangsmåte er å utvikle forståelser som strekker seg utover den enkelte deltagers fortelling (Kvale og Brinkmann, 2009). Slik kom vi på sporet av de teoretiske begrepene vi har benyttet i artikkelen, nemlig *barnesentrering*, *risikoorientering*, *problemfokus*, og *tillit*. Ettersom vi allerede hadde identifisert utfordringer i profesjonell praksis med alvorlige barnevernssaker som felles omdreiningspunkt for de to studiene, var lesingen av empirien målrettet ved at vi utforsket tidligere funn gjennom ytterligere studie av datamaterialet.

Begge studiene er godkjent av Norsk senter for forskningsdata og er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene som gjelder for kvalitativ forskning om sensitive tema. Forfatterne har endret personidentifiserbare detaljer for å ivareta deltagerens anonymitet, uten at dette har betydning for de empiriske analysene. Både foreldrene og saksbehandlerne som deltok i de to studiene, ble informert om at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi noen grunn. Likevel er det viktig å ta i betraktning at dette nok kunne oppleves som vanskelig, særlig for foreldrene, da en kan tenke seg at de ville være redde for at andre tolke et slikt frafall som et svakhetstegn, og at dette ville svekke deres posisjon som kompetent forelder.

Artikkelens metodiske utgangspunkt, altså to ulike empirisett fra to ulike studier, kan være problematisk. De to studiene hviler på ulike metodiske utforminger, både hva gjelder formål, spørsmålsstilling, datainnsamling og analyser. Vi mener likevel at sammenkoplingen av de to studiene kan forsvares, siden vi har identifisert et sentralt felles omdreiningspunkt som tilknyttet utfordringer i profesjonell praksis. Gjennom å gjøre nye analyser av intervjuene med henholdsvis saksbehandlere og foreldre, hvor det som er felles for empirien er at det er snakk om alvorlige omsorgssviktsaker, kan vi belyse dilemmaene i profesjonell praksis fra begge perspektiv. Selv om det er to ulike

perspektiver som hentes fra to ulike studier, mener vi de gir verdifull innsikt i denne artikkelens tema, nemlig utfordringer i profesjonell praksis knyttet til risikoorientering og barne-sentrering i barnevernets arbeid.

## Det barnesentrerte og risikoorienterte blikket i voldssaker

I intervjuene med saksbehandlerne i studien om vold mot barn og unge (Aadnanes, 2017, 2018) kom det frem at vold hadde vært et fokusområde de siste årene, og at det var gjort en innsats for å øke fagpersoners kompetanse på og kunnskap om vold. Det inkluderte kursing og videreutdanning som ga mer kunnskap om vold som fenomen, samt symptomer på og virkninger av opplevd vold. De to barnevernstjenestene som var med i studien, praktiserte dessuten ulike varianter av «Klemetsrudmodellen», en erfaringsbasert modell utviklet av Klemetsrud barneverntjeneste (nå Søndre Nordstrand barneverntjeneste) i 2008, som skulle hjelpe saksbehandlerne å systematisere undersøkelsesarbeidet i voldssaker (se Arnesen og Disen, 2008; Aadnanes, 2020). Saksbehandlerne fortellinger om utviklingen i faglig fokus og praksis kan forstås i lys av risikoorienteringen samfunnet for øvrig preges av, og eksemplifiserer hvordan praksis dreies mot å identifisere og avdekke risiko – med det formål å beskytte barn. En slik praksis vil bidra til at man leter etter feil hos foreldrene, altså et problemorientert blikk på foreldrenes omsorgsgiving, og svekker fokuset på mulige resiliensfaktorer i barnas kontekst. Følgende sitat eksemplifiserer kompetansehevingen knyttet til barn som opplever vold, og innføringen av rutiner i arbeidet med å undersøke bekymring for vold:

*I: Denne voldsprotokollen, kan du si litt mer om hva det er for noe? Jeg skjønner at det er en slags rutine dere skal følge i forbindelse med bekymring om vold?*

*S: Ja. Det er jo den Klemetsrudmodellen som mange bydelar har brukt. Også har det jo vært et satsningsområde i forhold til dette her med vold i nære relasjoner, at man skal ha fokus på det. Sånn at vi følger den protokollen og målsettingen med den er jo å ha fokus på barnets sikkerhet, ikke sant. Da har vi en samtale med barnet først, uten at mor og far får vite om det og barnet er instruert. Og så har det kommet en ny samarbeidsrutine for politi og barnevern. Og den regulerer jo veldig sånn detaljert hvordan vi skal samarbeide med politiet i voldssaker. Det er jo ikke så langt tilbake i tid, så hadde vi jo ikke noe ordentlig rutine på det her med å anmelde vold til politiet for eksempel. Og det har jo jeg vært en pådriver for, at man skal gjøre i alle saker.*

Saksbehandleren her forteller at vold mot barn har vært et satsningsområde, og at i forbindelse med det praktiserer barnevernstjenesten en rutine hvor man innhenter barnets historie først, uten å informere foreldrene, slik at man unngår at foreldrene skal påvirke barnets fortelling. I dette ligger det implisitt en mistenkeliggjøring av foreldrene, en mistanke om at de skal hindre barnet i å fortelle hva som har skjedd. Vi kan forstå dette som et problemfokus, som forsterkes gjennom rutinen om å anmelde voldssakene til politiet. En slik risikoorientert og problemfokuseret praksis gir lite rom for at saksbehandleren skal kunne møte foreldre med tillit, og *vice versa* – en slik tilnærming vil kunne svekke foreldrenes tillit til barnevernet. Selv om saksbehandleren i dette sitatet ikke selv setter ord på at hun opplever at det er lite rom for ressursfokus, kan vi likevel tolke fortellingen dithen at rommet for bred analyse og skjønnsvurderinger knyttet til eventuelle ressurser rundt familien, står i fare for å innskrenkes.

Sitatet kan også illustrere den barnesentrerte praksisen, hvor beskyttelse av barnet samt barnets rett til deltakelse er i fokus. Det kan synes som om barnets fortelling forstås som noe «rent», som den eneste gyldige «sannhet». Dette kan tolkes som at man forstår barnets

historie som upåvirket av den relasjonelle konteksten det er en del av. Slik kan man risikere at barnet forstås isolert fra betydningsfulle relasjoner og sammenhenger, at barnet blir kontekstløst. Kontekst er imidlertid svært viktig for å kunne utfordre det risikoorienterte blikket, nettopp fordi det gjerne er i barnets relasjonelle kontekst man kan få øye på beskyttelsesfaktorer og ressurser rundt familien. Dette blikket er viktig for å få til en grundigere analyse av familiens situasjon og for å kunne vurdere og veie ulike hensyn opp mot hverandre og få øye på mulige tiltak i barnets nære kontekst. En sterk barnesentrert tilnærming, hvor barnets rettigheter til beskyttelse og deltagelse prioriteres foran det å skaffe seg en så grundig som mulig oversikt over barnets situasjon, kan få uheldige konsekvenser for både barn og foreldre.

Dette med å snakke med barnet først uten at foreldrene blir informert, for å hindre at barnet instrueres av foreldrene, går igjen i mange intervjuer med saksbehandlere. Det reflekterer en barnesentrert tilnærming, hvor barnets deltagelse, perspektiv og rett til å uttale seg blir vektlagt. Samtidig viser det en tilnærming som vektlegger barnets rett til beskyttelse mot foreldre som kan skade det. En barnesentrert tilnærming med fokus på beskyttelse så vel som deltagelse kommer ytterligere til uttrykk i følgende sitat, hvor en annen saksbehandler beskriver kombinasjonen av Klemetsrudmodellen og Barnesamtalen<sup>2</sup>:

*S: Metoden [Barnesamtalen] er ment å være lik den juridiske eksamineringen av barn, slik at vi sikrer pålitelig informasjon. Så vi fokuserer på å ikke spørre ledende spørsmål, slik at barnet får muligheten til å fortelle fritt. Vi bruker denne modellen i nesten all kommunikasjon med barn. Den fungerer veldig bra i voldssaker, det er nesten overraskende hvor ofte de forteller om vold veldig fort til oss. Og jeg tror at det er på grunn av metoden at vi har blitt flinkere til å snakke med barn på en måte som gjør at de ikke er redde for å fortelle oss.*

Saksbehandleren opplever Barnesamtalen som en effektiv metode for å få hentet ut «pålitelig informasjon» fra barnet. I dette sitatet finner vi en refleksjon av risikoorienteringen gjennom vektleggingen av å innhente pålitelig informasjon. Det kan tyde på at målet med samtalen er å avdekke om barnet har blitt utsatt for vold for slik å kunne sikre at det ikke blir utsatt for vold igjen. Poenget her er ofte å finne ut om det foreligger akutt fare, slik at man ikke kan sende barnet hjem, men må hasteflytte barnet fra hjemmet inntil mer informasjon foreligger. Vi må merke oss at her er det snakk om undersøkelsessaker hvor målet uansett er å samle informasjon for å få kunnskap om den meldte bekymringen. I intervjuene med saksbehandlerne er det likevel påfallende hvor sterkt de fokuserer på å finne symptom på og avdekke vold, parallelt med en barnesentrering hvor beskyttelse og deltagelse er fremtredende. Foreldrene nevnes i liten grad, og de trekkes ikke inn her som innehavere av viktig informasjon om barnets situasjon. Saksbehandleren sier at han opplever at barnevernet har blitt flinkere til å snakke med barn ved hjelp av denne metoden, fordi barn forteller dem mer. Dette gjenspeiler en barnesentrert praksis som har fokus på barnets rett til deltagelse, og som anser at barnets perspektiv er viktig informasjon i saken. Samtidig fremstår barnet og dets fortelling i dette sitatet som kontekstløst, og det er fremdeles risikoorienteringen som preger praksisen ettersom målet er å innhente pålitelig informasjon som kan brukes som juridiske bevis.

Denne analysen av fagpersoners arbeid med alvorlige barnevernssaker viser hvordan barnesentrering og risikoorientering kommer til uttrykk i praksis. Når profesjonelle hjelpere skal avdekke om et barn utsettes for skadelig omsorg, vil det være utfordrende for dem å klare å opprettholde fokus på at relasjonen til foreldrene ofte er av stor betydning for barnet. Fagpersonenes dilemma knyttet til hjelp og kontroll blir satt på spissen, og denne analysen kan tyde på at de to rollene er krevende å

forene innenfor konteksten av undersøkelse av bekymringer om vold.

Som vi skal se videre, kommer det risikoorienterte blikket og problemfokuset i barnevernets praksis til uttrykk i fortellingene til foreldre som har blitt fratatt omsorgen for barna sine. De opplever at saksbehandlere i barnevernet ikke klarer å opprettholde en god samarbeidsrelasjon med dem, fordi de må sette søkelys på risikoen foreldrene utsetter barna for.

## Foreldrenes opplevelse av det problemorienterte blikket

Alle foreldrene i studien forteller historier som reflekterer en problemfokustert tilnærming fra barnevernets side. En av mødrene beskriver problemfokuset hun mener barnevernet har på dem:

*De har jo sittet og dratt frem alt det negative om meg og hatt fokus på det gjennom en og to og tre rettssaker. Så det er nok vanskelig for dem å kunne se for seg meg som en god og trygg mor, og fortelle meg hvordan jeg bør gjøre ting bedre når de vet hvordan jeg har vært tidligere.*

Denne moren forteller at hun tror det er vanskelig for barnevernet å se henne som en god og trygg mor etter at barnevernet har dratt frem så mye negativt om henne for å underbygge vedtaket om omsorgsovertakelse. Hun anerkjenner dermed hvor vanskelig det kan være for saksbehandlere i barnevernet å balansere et perspektiv der både problemfokuset og resiliensfokuset kombineres. Dette viser hvor krevende det kan være for saksbehandlere å kombinere rollen der de både skal beskytte barnet og støtte foreldrene, og at det kan være vanskelig for barnevernet å ha tillit til foreldre etter at de har avdekket hva foreldrene har utsatt barna for, som for eksempel vold. Denne tillitsbristen kan se ut til å gå begge veier, og en forelder uttrykte at hun mente det var en sammenheng mellom problemfokus og manglende tillit til barnevernet, og at det ensidige fokuset på feilene hun hadde gjort de årene

hun hadde hatt kontakt med barnevernet, hadde ført til manglende tillit til barnevernet.

Foreldrene i studien beskriver en opplevelse av at de blir evaluert og målt av barnevernet basert på sine feil og mangler. En av foreldrene sier: «Det er liksom om å gjøre å finne flest mulig feil med oss på kortest mulig tid». Det kan virke som om denne fokuseringen på alt som er feil, gjør det vanskelig for foreldrene å ta inn over seg og forstå hvorfor barna blir tatt fra dem. Sitatene fra denne diskusjonen er hentet fra første fokusgruppe med foreldrene:

*F1: Jeg forstår ikke tankegangen til barnevernet. En omsorgsarbeider fra barnevernet kom hjem til oss og så hvordan vi spiste middag. Og bare fordi vi fant gaffler og kniver etter at vi hadde dekket på bordet og øst oppi til ungene, så var liksom alt galt. De var liksom styrt av en tanke om hvordan den riktige middagen skulle se ut. Så var det en gang vi tenkte vi hadde en fin middag. Jeg vet ikke hva vi gjorde galt, men barnevernet skrev at mor ikke klarte å ta imot instruksjer. De mente kanskje at hun [datteren] ikke satt rett nok i ryggen eller at serviettene ikke var dekket på på forhånd?*

*F2: De lager et bevis på at du ikke har struktur på ungene dine i hverdagen. Også blir det en ny sånn liten ting som ligger i saken din. I det daglige er det jo ingen som har det sånn. Men i det rent faglige og i vurderingen av oppdragelse, så bruker de sånt imot deg. Sånne småting som dette.*

Denne diskusjonen illustrerer opplevelsen en av foreldrene har av at barnevernet lette etter feil når de observerte dagliglivet hjemme hos henne. En annen forelder forklarer dette som at barnevernet noterer og samler på «feil» som bevis på at omsorgskompetansen hennes ikke er god nok. Hun mente en slik oppsamling av hverdagslige hendelser ble til en dokumentasjon på at omsorgen ikke var god nok, og det gjorde at det ble vanskelig for henne å forstå bakgrunnen for omsorgsovertakelsen. Dermed ble årsaken til omsorgsovertakelsen koblet til slike «små» ting i hverdagen, for eksempel at de glemte å legge på servietter under en middag,

som en av foreldrene forklarte. Dette kan være krevende for foreldrene å forstå fordi idealet for god omsorg ikke kommuniseres tydelig, og det blir vanskelig å leve opp til et ideal de ikke kjenner til. En far beskrev det som at han ikke kjente til fasiten i en vanlig familie, fordi han ikke kjente noen «vanlige» folk. Dermed blir det umulig for foreldrene å samarbeide, på samme måte som det blir umulig for den profesjonelle hjelperen å se foreldrenes ressurser, fordi målet aldri blir tydelig verken for foreldrene eller hjelperen.

En av foreldrene i denne studien forteller også at hun opplevde at barnevernet i liten grad vektla de positive endringene som hadde skjedd i livet hennes, for eksempel at hun hadde sluttet å ruse seg. Dette beskrives som lite motiverende og ga henne en avmaktfølelse i møte med barnevernet. Hun sier: «Uansett hvor mye jeg har gjort for å forbedre meg, blir ikke dette vektlagt når jeg møter i neste rettssak». Utsagnet kan tyde på at en problemfokuseret og risikoorientert tilnærming kan svekke andre viktige perspektiv, for eksempel det resiliensorienterte. Det kan handle om at foreldrenes progresjon ikke er tilstrekkelig for å gi dem økt samvær med barna eller få dem tilbakeført. Det kan også handle om at resiliensfokus kommer i skyggen av et ensidig fokus på risikoeliminering og beskyttelse av barnet, fremfor å se at foreldre kan være ressurser for sine barn til tross for omsorgssvikten de kan ha påført barnet. Å opprettholde et resiliensfokus når omsorgssvikt skal avdekkes og dokumenteres, kan dermed synes vanskelig, og foreldrenes utsagn viser hvordan det kan føre til en svekket tro på egen innsats, manglende tillit både til seg selv og til barnevernet, og dermed et krevende samarbeid med barnevernet.

## Politiske føringers betydning for barnevernets praksis

Vi har nå belyst hvordan barnevernet kan anvende en barnesentrert, risikoorientert og problemfokuseret praksis i de alvorlige sakene

hvor det er snakk om vold og omsorgssvikt. En slik praksis vil kunne svekke tilliten mellom foreldre og fagpersoner, og dermed forsterke barnevernets rolle som kontrollør, og undergrave rollen som hjelper. Dette er alvorlige saker, og vi setter ikke spørsmålsteget ved behovet for grundige vurderinger av barnets beskyttelsesbehov eller omsorgsplassering. Vi er likevel opptatt av å drøfte hvilke fallgruver og utilsiktede konsekvenser det kan ha for både barn og foreldre når hjelperollens ressursfokus nedtones til fordel for en barnesentrert kontrollørrolle med fokus på risiko.

Politiske føringer har stor betydning for barnevernets praksis. Mye kan tyde på at det biologiske prinsippet, som tradisjonelt har veid tungt i barnevernets vurderinger, har blitt nedtonet i kjølvannet av NOU 2012: 5 «Bedre beskyttelse av barns utvikling – Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet». Ekspertutvalget tilrådde å legge mer vekt på det de kalte utviklingsstøttende tilknytning, som går ut på at i de tilfeller hvor barnet har andre omsorgsgivere enn foreldrene, skal ikke det biologiske prinsipp vektlegges foran den tilknytningen barnet har til andre omsorgspersoner. Utvalget mente at dette prinsippet burde veie tungt i vurderingen av barnets beste, og burde gis forrang i vurdering av omsorgsovertakelse, samvær, tilbakeføring og til og med adopsjon. Det biologiske prinsippet skulle ikke nødvendigvis bli erstattet av dette nye prinsippet, men verdien av det biologiske båndet vurderes opp imot tilknytningskvaliteten til barnet (Eide, 2018; Aadnanes, 2020). Utvalget åpnet også opp for at i tilfeller hvor barn blir plassert som spedbarn og det er lite sannsynlig at foreldrene vil kunne gi tilstrekkelig omsorg, så kan tvangsadopsjon være aktuelt (NOU 2012: 5).

Barnevernets satsing på kompetanseheving knyttet til vold har heller ikke oppstått i et vakuem, men i en sosial og politisk kontekst der tematikken har blitt satt høyt på agendaen. Avsløringer av saker der barn ikke har fått hjelp av barnevernet, samt en generelt stor politisk



satsing på forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner, forplikter også barnevernet til å fokusere mer på dette. Med en offentlig debatt der barnevernet blir kritisert for ikke å ha sett eller hjulpet barn som har levd med vold, er det naturlig at den profesjonelle praksisen utvikles, slik at man kan unngå slike feil i fremtiden (jf. Munro, 2010). Kompetansehevingen saksbehandlerne i denne studien refererer til, handler blant annet om å bli bedre til å se og kjenne igjen symptomer på barn som har opplevd vold, og om å klare å snakke med barna på en måte som gjør at de forteller om volden. Dermed blir selve blikket til fagpersonen risikoorientert, og samtidig styres praksisen mot å hindre videre risiko gjennom å ta i bruk prosedyrer som skal sikre informasjon om barnets opplevelser. Innenfor dette blikket og denne prosedyrebaserte praksisen kan det bli mindre rom for å se andre sammenhenger som også kan være av betydning for barnets omsorgssituasjon. Praksisen nærmest fordrer et problemfokus og svekker grunnlaget for å etablere tillit mellom barnevern og foreldre.

Politiske føringer og den offentlige debatten om barnevernets ansvar i alvorlige saker har betydning for dreininger i barnevernets praksis. Barnevernet har tidligere blitt kritisert for å være et «foreldrevenn» (Gjedrem, 2018), et stempel som er krevende å leve med for en etat som er satt til å ivareta barnets beste. I dag kan det være betimelig å spørre seg om vi har havnet i motsatt fallgrube og fått en så sterk barnesentrering at barnet forstås som kontekstløst og uavhengig av relasjonen til foreldrene. En slik barnesentrering vil kunne svekke fokuset på å ivareta relasjonen mellom barn og foreldre. Ser vi på dommene Norge har fått mot seg i EMD, er det ting som indikerer at det norske barnevernet er i utakt med den større internasjonale politiske konteksten på feltet. Norge har blitt kritisert i EMD-sakene for ikke å ivareta gjenforeningskravet (Sørensen, 2020). Selv om relasjonen mellom barn og foreldre kan være dysfunksjonell, kan den likevel være betydningsfull for barnet. Tidligere studier har

vist at båndene mellom foreldre og barn ikke nødvendigvis opphører selv om barna flytter, eller selv om omsorgssituasjonen har vært problematisk. Flere barn er også bekymret for sine foreldre etter en omsorgsovertakelse (Holland og Crowley, 2013). Det kan være grunn til å spørre seg om risikofokuset bør tones ned for å etablere tillit og kunne opprettholde et resiliensfokus på foreldre, slik at man bedre kan legge til rette for samvær og eventuell tilbakeføring (Granerud, Syrstad og Andersen, 2021; Syrstad og Ness, 2021).

## Mellom hjelp og kontroll – behov for et mer analytisk design i barnevernet?

Det er selvsagt viktig at en slik nedtoning ikke går på bekostning av barns rett til beskyttelse. Balansen mellom å avdekke risiko og samtidig ha et resiliensfokus kan minne om det Järvinen og Mik-Meyer (2003) har omtalt som den mest krevende dobbeltrollen innenfor sosialt arbeid, den hvor man skal kontrollere klienten og samtidig støtte, ivareta, hjelpe og bidra til klientens utvikling. Et slikt utgangspunkt fordrer en analytisk tilnærming (Toros et al., 2018) som rommer analyse av både saken og ens egen profesjonelle praksis.

Vårt materiale kan tyde på at saksbehandleres risikoorienterte blikk forsterkes i saker med alvorlig omsorgssvikt, og at det gjør det krevende å opprettholde et ressursorientert blikk på foreldrene. Tilliten mellom foreldre og profesjonelle hjelpere svekkes, hvilket berører det handlingsrommet tillit åpner opp for (Løgstrup, 1996). I disse sakene blir tillit et komplekst begrep, fordi den kan være vanskelig, om ikke umulig å oppnå (Grimen, 2009). I tillegg kan risikofokuset føre til at situasjonsbildet forenkles i stedet for at det skapes rom for grundige analyser. Dette kan føre til ubalanserte vurderinger av ressurser versus risiko, og det gir grunnlag for å spørre om barnevernet trenger et nytt, mer analytisk design i disse sakene (Wilkins, 2015; Broadhurst et al., 2010), som styrker fagpersoners dømmekraft (Munro

et al., 2010; Syrstad og Ness, 2021).

NOU 2012: 5 har i stor grad bidratt til å støtte opp under det barnesentrerte og risikoorienterte blikket i barnevernet. Konsekvensen av denne dreiningen er et nedtonet fokus på det biologiske prinsippet, samvær og muligheter for gjenforening. Nå ser imidlertid pendelen ut til å svinge tilbake til et punkt hvor disse elementene igjen får tyngde. EMD-dommene mot Norge og norsk barnevern har nok bidratt til dette, og et styrket fokus på samvær og gjenforening er også reflektert i arbeidene med ny barnevernlov. Med andre ord har den politiske og sosiale konteksten og de «vinder og blåser» over feltet, stor betydning for barnevernets praksis og hvilke dreininger den tar. Vår studie viser at det er behov for mer forskning på hvilken betydning en barnesentrert og risikoorientert praksis har for barnevernet. Det er også behov for en ytterligere utdyping av hvilke konsekvenser dette har for barn og foreldre som mottar hjelp fra barnevernet, og for profesjonell praksis.

## Noter

- 1 I denne artikkelen kommer vi til å referere til ressursfokus og resiliens om hverandre, men vi mener det samme: ressurser, styrker og motstandsdyktighet i og rundt foreldrene og familien
- 2 Barnesamtalen er en samtalemetodikk flere barneverntjenester har innført for både å ivareta barnets rett til deltagelse og for å kvalitetssikre selve samtalearbeidet og informasjonsinnhentingen i barnevernssaker. Samtalen brukes ofte for å avdekke vold og seksuelle overgrep. Metodikken bygger på den dialogiske samtalemetoden (DCM), som er en strukturert metode der målet er å få frem barnets erfaringer meninger og følelser (Gamst, 2017)

## Referanser

Aadnanes, M. (2017) *Vold mot barn og unge i nære relasjoner: Forståing, konseptualisering og sosialfaglige perspektiv*. Doktorgradsavhandling. Oslo: OsloMet.

Aadnanes, M. (2018) Disclosure and assessment in child abuse and maltreatment cases: Young people's and social work professionals' perspectives. *Nordic Social Work Research*, Vol. 9(3), s. 262–275. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1494032>

Aadnanes, M. (2020) *Vold mot barn og unge i nære relasjoner*. Barnevernfagleg kunnskap. Oslo: Gyldendal.

Arnesen, R. og Diesen, L. (2008) *Klemetsrudmodellen. En erfaringsbasert metode for barneverntjenestens arbeid med vold i nære relasjoner*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://www.bufdir.no>

Prop. St. 169 L (2016–2017) *Endringer i barnevernloven mv. (bedre rettsikkerhet for barn og foreldre)*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet (BLD).

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) (2017) *Oppfølging av foreldre med barn i fosterhjem og barnevernsinstitusjon*. Sist oppdatert 16. april 2018. Tilgjengelig fra: <https://bufdir.no/barnevernsforeldre/>

Barnevernloven (1992) *Lov om barneverntjenester*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100> (Hentet: 26.08.21).

Christiansen, Ø. (2015) *Hjelpetiltak i barnevernet – en kunnskapsstatus*. Oslo: Uni Research Helse, RKBV Vest og NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Cornell, K. L. (2006) Person-in-situation: History, Theory, and New Directions for Social Work Practice. *Praxis*, Vol. 6 (Fall 2006), s. 50–57.

Eide, S.B. (2018) Det biologiske prinsippet, i Ask T.A. og Botnen S.E., (red.). *Barnevernets begreper – i bevegelse*. Oslo: Gyldendal, s. 47–62.

Ellingsen, I., Studsrød, I. og Ursin, M. (2019) Iva-retakelse av barns rettigheter i sosialt arbeid med familier. *Barn*, Vol. 37 (3–4), s. 103–117. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i3-4.3383>

- Featherstone, B., Gupta, A., Morris, K. og Warner, J. (2018) Let's stop feeding the risk monster: towards a social model of 'child protection'. *Families, Relationships and Societies*, Vol. 7(1), s. 7–22. <https://doi.org/10.1332/204674316X14552878034622>
- Gallagher, M., Smith, M., Wosu, H., Stewart, J., Hunter, S., Cree, V.E. og Wilkinson, H. (2011) Engaging with families in child protection: Lessons from practitioner research in Scotland. *Child Welfare*, Vol. 90(4), s. 117–134.
- Gamst, K. M. T. (2017) *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gergen, K. J. (2015) *An invitation to Social Construction*. London: SAGE.
- Giddens, A. (1999) Risk and responsibility. *Modern Law Review*, Vol. 62(1), s. 1–10.
- Gjedrem, J. (2018) Barnets beste, i Ask, T.A. og Eide, S.B. (red.). *Barnevernetsbegreper – i bevegelse*. Oslo: Gyldendal.
- Gladstone, J., Dumbrell, G., Leslie, B., Koster, A., Young, M. og Ismaila, A. (2012) Looking at engagement and outcome from the perspectives of child protection workers and parents. *Children and Youth Services Review*, Vol. 34 (1), s. 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.09.003>
- Gordon, D.M., Oliveros, A., Hawes, S.W., D.K. Iwamoto, D.K. og Rayford, B.S. (2012) Engaging fathers in child protection services: A review of factors and strategies across ecological systems. *Children and Youth Services Review*, Vol. 34(8), s. 1399–1417. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.021>
- Granerud, A.M., Syrstad, E. og Andersen, E.W.N. (2021) Etter fylkesnemnda – hva med foreldrene? Oppfølging av foreldre etter omsorgsovertakelse – ansvar og rollefordeling. *Fontene forskning*, Vol. 14(1), s. 61–66.
- Grimen, H. (2009) *Hva er tillit?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, H. (2000) Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger, i Haavind, H. (red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal, s. 155–219.
- Hamilton, G. (1951) *Theory and Practice of Social Case Work*. New York: Columbia University Press.
- Harré, R. og Langenhove, L. (1991) Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 21(4), s. 393–407.
- Hennum, N. (2014) Developing child-centred social policies: When professionalism takes over. *Social Sciences* Vol. 3(3), s. 441–459. <https://doi.org/10.3390/socsci3030441>
- Helsetilsynet. (2019) Det å reise vasker øynene. Gjennomgang av 106 barnevernssaker. (Rapport, unummerert). Oslo: Statens Helsetilsyn. Tilgjengelig fra: <https://www.helsetilsynet.no/publikasjoner/rapport-fra-helsetilsynet/2019/det-a-reise-vasker-oynene.-gjennomgang-av-106-barnevernssaker/> (Hentet: 7. juli 2021)
- Holland, S. og Crowley, A. (2013) Looked-after children and their birth families: using sociology to explore changing relationships, hidden histories and nomadic childhoods. *Child & Family Social Work*, Vol. 18(1), s. 57–66. <https://doi.org/10.1111/cfs.12032>
- Hummelvoll, J. K. (2008) The multistage focus group interview: A relevant and fruitful method in action research based on a cooperative inquiry perspective. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, Vol. 10(1), s. 3–14.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2003) Institusjonelle paradokser, i Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (red.) *At skabe en klient: Institusjonelle identiteter i sosialt arbejde*. Copenhagen: Hans Reitzels forlag.
- Kummen, T. (2016) *Familievernets historie. Oppstart og etablering av tjenesten*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://www.nb.no/items/a73f4e00a2d1404bd0b271c791a7850c?page=11&searchText=tone%20kummen>

- Levin, I. (2004) *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1996) *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Morgan, H. C., Nolte, L., Rishworth, B. og Stevens, C. (2019) 'My children are my world': Raising the voices of birth mothers with substantial experience of counselling following the loss of their children to adoption or foster care. *Adoption & Fostering*, Vol. 43(2), s. 137–154. <https://doi.org/10.1177/0308575919848906>
- Munford, R. og Sanders, J. (2015) Understanding service engagement: Young people's experience of service use. *Journal of Social Work*, Vol. 16(3), s. 283–302. <https://doi.org/10.1177/1468017315569676>
- Munro, E. (2010) Learning to reduce risk in child protection. *British Journal of Social Work*, Vol. 40(4), s. 1135–1151. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq024>
- NOU 2012:5 (2012) *Bedre beskyttelse av barns utvikling-ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2016: 16 (2016) *Ny barnevernlov – Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Pösö, T., Skivenes, M. og Hestbæk, A.-D. (2014) Child Protection Systems within the Danish, Finnish and Norwegian Welfare States – Time for a Child Centric Approach? *European Journal of Social Work*. Vol. 17(4), s. 475–490. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.829802>
- Richmond, M.E. (1922) *What is social casework? An introductory description*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rutter, M. (2012) Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, Vol. 24(2), s. 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Schofield, G., Moldestad, B., Höjer, I., Ward, E., Skilbred, D., Young, J., og Havik, T. (2011) Managing loss and a threatened identity: Experiences of parents of children growing up in foster care, the perspectives of their social workers and implications for practice. *British Journal of Social Work*, Vol. 41(1), s. 74–92. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq073>
- Smithson, J. (2008) Focus groups, i Alasuutari, P., Bickman, L. og Brannen, J. (red.) *The SAGE handbook of social research methods*, (s. 103–119). London: SAGE.
- Stang, E. (2018) Resistance and protest against Norwegian Child Welfare Services on Facebook – different perceptions of child-centring. *Nordic Social Work Research*, Vol. 8(3), s. 273–286. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1427139>
- Syrstad, E. og Slettebø, T. (2020) To understand the incomprehensible: A qualitative study of parents' challenges after child removal and their experiences with support services. *Child & Family Social Work*, Vol. 25(1), s. 100–107. <https://doi.org/10.1111/cfs.12662>
- Syrstad, E. og Ness, O. (2021) "It is not just about doing or saying the right things": Working systemically with parents whose children are placed in public care. *Journal of family therapy*, Vol. 43(3), s. 458–468. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12339>
- Syrstad, E. (2020) *Å forstå det uforståelige: Møtet mellom foreldre som er fratatt omsorgen for sine barn, familievernet og barnevernet*. Doktortorgradsavhandling. VID vitenskapelige høgskole i Oslo.
- Sørensen, C.B. (2020) Langvarige fosterhjemsplasseringer og forholdsmessighetskravet i EMK, art. 8. *Lov og rett*, Vol. 59(2), s. 103–122. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3061-2020-02-04>
- Toros, K., DiNitto, D. M., og Tiko, A. (2018) Family engagement in the child welfare system: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, Vol. 88, s. 558–607. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.011>

Ulvik, O.S. (2019) Matpakker og makt: Risikodiskurser i tidlig barndom, i Jansen, A. og Andenes, A. (red.) *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep*. Oslo: Universitetsforlaget.

UN Committee on the Rights of the Child (2018) *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Norway (5/6)*. Hentet fra: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6Qk-G1d%2FPPrICAqhKb7yhskd8j6m8TLYHEq%-2B8lcfyyNiK5HTv3BIHD2yUDbkYkjYjn9xD8v-prwt%2Bd7OOPlclT3X9z%2FdVue7vDSd17D-wXVGdC0p28EZNdSyedRb2agr1el>

Wilkins, D. (2015) Balancing Risk and Protective Factors: How Do Social Workers and Social Work Managers Analyse Referrals that May indicate Children Are at Risk of Significant Harm. *The British Journal of Social Work*, Vol. 45 (1), s. 395–411. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct114>

## Forfatterpresentasjon

**Ellen Syrstad** jobber som førsteamanuensis ved VID vitenskapelige høyskole, institutt for sosialfag. Hun disputerte med sin Ph.D.-avhandling om oppfølging av foreldre som er fratatt omsorgen for sine barn i 2020. Hennes faglige interesseområder omfatter barnevern, familieterapi og systemisk praksis, nettverk, sosialkonstruksjonisme, praksisforskning og deltakende aksjonsforskning. Hun er særlig opptatt av forståelsen og utøvelsen av kunnskap og praksis. E-post: [ellen.syrstad@vid.no](mailto:ellen.syrstad@vid.no)

**Margrete Aadnanes** jobber som førsteamanuensis ved VID vitenskapelige høyskole, institutt for sosialfag. Hun disputerte i 2017 med sin Ph.D.-avhandling om barn og unge som har opplevd vold i nære relasjoner. Hennes faglige interesseområder omfatter sosialt arbeid og barnevern, og barnevernfaglig kunnskap og praksis, standardisering i barnevernet, barn og unge og normative forståelser av barndom og oppvekst, og minoritets- og majoritetsperspektiver i barnevernet. Epost: [margrete.aadnanes@vid.no](mailto:margrete.aadnanes@vid.no)



# Leg som læring, udvikling og dannelse – En policy-antropologisk undersøgelse af legens betydning i dansk dagtilbuds-policy

Christina Haandbæk Schmidt og Malene Slott

## Sammendrag

Leg er et væsentligt barndomspædagogisk begreb – og centralt i den nordiske daginstitutionsmodel. Vi er i denne artikel interesserede i at afdække og fremvise, hvordan leg som et nyt centralt policy-begreb indholdsbestemmes i den danske dagtilbudslov og læreplan. Med afsæt i en policy-antropologisk tilgang kombineret med en kritisk diskursanalyse analyserer vi centrale dokumenter, som knytter sig til den danske policy-proces omkring revision af hhv. dagtilbudsloven og bekendtgørelsen om den pædagogiske læreplan (2016 –2018). I artiklen viser vi, hvordan særlige betydninger af leg rejser på tværs af forskellige dokumenter og tilsammen giver opbakning til tre diskurser, der forbinder sig til hhv. læring, udvikling og dannelse. I forlængelse af den kritiske diskursanalyse undersøger vi med afsæt i positioneringsteori, hvordan hhv. barnet, pædagogen og forældrene positioneres inden for de tre identificerede diskurser.

Nøgleord: Nordisk daginstitutionsmodel, legeforståelse, dagtilbudslov, policy-antropologi, diskursanalyse, positionering

## Play as learning, development, and cultivation – A policy-anthropological study of the definitions of play in Danish day care policy

### Abstract

Play is an important concept in childhood pedagogy and essential to the Nordic day care model. In this article, we are interested in uncovering and presenting how play as a new, central policy concept is determined in the Danish Day Care Act and the national curriculum. Based on a policy-anthropological approach combined with critical discourse analysis, we analyze key documents that relate to the Danish policy process regarding the revision of the Day Care Act and the national curriculum (2016–2018). In the article, we show how special meanings of play travel across different documents and collectively support three discourses: play as learning, play as development and play as cultivation, respectively. In continuation of the critical discourse analysis, we investigate, based on positioning theory, how the child, the pedagogue, and the parents are positioned within the three identified discourses.

Keywords: Nordic day care model, understanding of play, Day Care Act, policy-anthropology, discourse analysis, positioning

## Introduktion

Dagtilbudsområdet i de nordiske lande er udviklet inden for rammerne af den skandinaviske velfærdsmodel og er ofte refereret til som den nordiske model. En model, der karakteriseres som børnencenteret og holistisk, idet den baseres på børns deltagelse, demokrati, autonomi og frihed. Den nordiske model iscenesættes som eksempel på god pædagogisk praksis og som benchmark for andre lande (Hännikäinen, 2016; Karila, 2012). Samtidig er de nordiske lande i stigende grad blevet påvirket til at udvikle, standardisere og redefinere deres policy på dagtilbudsområdet i relation til transnationale strategier om livslang læring fra bl.a. OECD's Early Childhood Education and Care-programmer (Krejsler, 2012; Schmidt, 2017; Schmidt, 2018). Sådanne tiltag har medført en transformation af den nordiske model, der har resulteret i nationale forskelle og variationer i organiseringen af dagtilbudsområdet (Karila, 2012). Det kan illustreres med de nationale pædagogiske læreplaner, som både Danmark, Finland, Norge og Sverige har revideret i 2016 -18. Som eksempel har det svenske Skoleverk fået til opdrag at anvende undervisning som et centralt begreb for alle uddannelsesinstitutioner fra dagtilbud til gymnasiale uddannelser (Sveriges Riksdag, 2020, kapitel 1 §3), mens læringsmiljø er udpeget som et centralt begreb i den styrkede pædagogiske læreplan i Danmark (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). I den finske plan for småbørnspædagogik betones småbørnspædagogikken (Utbildningsstyrelsen, 2018), og den norske rammeplan tager afsæt i et samfundsmandat, der bl.a. handler om at "fremme læring og dannelse som grundlag for allsidig udvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2017, Barnehagens verdigrunnlag).

På tværs af forskellene fremstår barnets leg som et fælles og væsentligt element i den nordiske model. Formålet med nærværende artikel er derfor at opfordre til at undersøge, hvilke placeringer og betydninger leg tillægges i de nordiske landes dagtilbudspolitikker. Vi vil indlede og bruge Danmark som eksemplarisk

case til at identificere de betydninger af leg, som optræder i centrale policy-dokumenter relateret til revisionen af "Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge" (Dagtilbudsloven) og "Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer" (den pædagogiske læreplan).

Når Danmark er en interessant case skyldes det, at leg blev indskrevet i den reviderede formålsparagraf fra 2018, hvor den fastsættes som grundlæggende og knyttes an til det overordnede formål med dagtilbuddene, nemlig at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse:

*Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. (Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, §7, 2020)*

Med denne artikel ønsker vi således at undersøge, hvordan vi skal forstå "leg som grundlæggende", og hvordan det forbinder sig til de fire kernebegreber: trivsel, læring, udvikling og dannelse. Samtidig ønsker vi at undersøge, hvordan disse forbindelser får betydning for, hvordan vi kan forstå og tale om børn, pædagoger og forældre. Derudover ønsker vi at invitere til et fælles nordisk samarbejde med forskere på tværs af de nordiske lande, hvor vi med afsæt i denne artikels analyser, foreslår at gennemføre et komparativt studie af leg i de nationale læreplaner. Dette med henblik på at skabe forskningsviden om leg i den nordiske policy-model, hvorunder det bliver muligt at identificere både fælles karakteristika, men også nationale forskelle og variationer.

Artiklen tager afsæt i følgende forsknings-spørgsmål:

*Hvilke betydninger af leg kan iagttages i danske policy-dokumenter knyttet an til den reviderede dagtilbudslov og læreplan, og hvordan positionerer disse betydninger hhv. barnet, pædagogen og forældrene?*



Artiklen indledes med de metodologiske og metodiske dispositioner, hvormed vi har gennemført vores undersøgelser. Herefter opdeler vi artiklen i to analysedele, hvor den første del fremanalyserer forskellige betydninger af leg på tværs af centrale policy-dokumenter, mens den anden del fremanalyserer, hvordan disse betydninger positionerer hhv. pædagogen, barnet og forældrene.

## Metodologiske og metodiske dispositioner

Med henblik på at afdække, hvilken betydning leg har i den reviderede danske dagtilbudslov og læreplan, har vi ladet os inspirere af policy-antropologien (Wright og Shore, 2001; Wright et al., 2013; Wright, 2017; Sarauw, 2011) og anvender denne som overordnet metodologi for metodiske og analytiske dispositioner som kritisk diskursanalyse og positioneringsanalyse.

### Policy-antropologi

Policy-antropologien er en tværdisciplinær og tværmotodisk tilgang informeret af den franske filosof Michel Foucaults governmentality-begreb "conduct of conduct" (Wright, 2017), som handler om at afdække, hvordan mennesker kan skabe mening inden for et system, som i stigende grad er viklet ind i policy-rationaler og -regimer (Wright, 2017, s.141). Med policy-antropologien skabes mulighed for at følge, hvordan et begreb, som i det her tilfælde leg, potentielt ændrer betydning, når det bevæger sig fra barndomspædagogikken til policy, og hvordan "nye" betydninger får konsekvenser for barndomspædagogikken i daginstitutionerne. Et centralt metodisk greb indenfor policy-antropologien er at "følge en policy", som handler om at følge den betydningskamp, der foregår i forhandlingerne af policy, på tværs af "lokaliteter" for på den måde at afdække, hvordan nye former for governance og magt opstår, og hvordan selve systemet forandres (Wright, 2017, s. 151; Wright et al., 2013).

Når det er særligt interessant at undersøge,

hvilke betydninger af leg der er på spil i den danske dagtilbudslov og i læreplanen fra 2018, så skyldes det, at læreplanen i vidt omfang er formuleret på baggrund af forhandlinger mellem pædagogprofessionens egne aktører og interessenter i og omkring professionen som fx Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, Professionshøjskolerne, Kommunernes Landsforening og Forældrenes Landsorganisation. Hermed blev traditionelle barndomspædagogiske begreber transporteret ind i beslutningsprocessen, og mikset og tilpasset politiske, fagpolitiske og arbejdsmarkedsrettede rationaler. Målet med denne artikel er at identificere de betydningsfastsættelser af begrebet leg, der er opstået i beslutningsprocessen, og som gemmer sig bag formuleringen "legen som grundlæggende" i dagtilbudslovens formål. Disse betydningsfastsættelser undersøger vi via en kritisk diskursanalyse, hvor vi følger leg på tværs af forskellige politiske dokumenter.

### Analysegrundlag

Analysegrundlaget er fem centrale policy-dokumenter, der er udvalgt med henblik på at kunne følge den demokratiske beslutningsproces.

De udvalgte dokumenter fremgår af tabel 1 herunder.

Centrale policy-dokumenter
1. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven) (2020).
2. Børne- og Socialministeriet (2018) Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold.
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) Master for en styrket pædagogisk læreplan.
4. Rådet for Børns Læring (2016) Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige.
5. Kommunernes Landsforening (2017) Godt på vej – dagtilbuddets betydning.

Tabel 1. Analyserede policy-dokumenter.

De udvalgte dokumenter har forskellig genre og status: Det første dokument er selve lov-

grundlaget for dagtilbud i Danmark, mens de fire sidste er centrale styringsdokumenter, udformet af indflydelsesrige aktører. Alle fem dokumenter er imidlertid udarbejdet inden for en relativ kort hørings- og lovgivningsperiode på tre år<sup>1</sup>. Det andet dokument er det ministerielle vejledningsmateriale, benævnt "Den styrkede pædagogiske læreplan". Rammer og indhold (2018), udsendt fra det daværende Børne- og Socialministerium<sup>2</sup>. Vejledningsmaterialet er valgt, fordi det gengiver lovforarbejderne, og begrunder elementer, som ikke er indgået i lovtæksten. Dokumentet tilbyder dermed dagtilbud og det pædagogiske personale lovens fortolkninger og intentioner.

Det tredje dokument "Master for en styrket pædagogisk læreplan" er udarbejdet af en ministeriet nedsat arbejdsgruppe i 2016 (det daværende Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling). Arbejdsgruppen bestod af praktikere, videnspersoner og interessenter inden for det danske dagtilbudsområde, som nævnt i afsnittet Policy-antropologi. Arbejdsgruppens formål var at udarbejde et nyt og opdateret grundlag for en ny, dansk læreplan, altså en master, hvorfor arbejdsgruppen fik navnet Mastergruppen. Det nye, opdaterede grundlag, Master for en styrket pædagogiske læreplan, blev startskud til den politiske proces, hvorfor dokumentet har haft afgørende betydning for revisionen af læreplanen, dagtilbudsloven og vejledningsmaterialet. I vejledningsmaterialet står der således:

*Masteren beskrev blandt andet et fælles pædagogisk grundlag, som omfatter en række centrale begreber som eksempelvis dannelse, leg, det gode børneliv, børnefællesskaber og læringsmiljøer i dagtilbud, som er kendetegnende for den måde, der arbejdes med børns trivsel og læring på i dagtilbud i Danmark. (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 58).*

På grund af dokumentets centrale betydning for udarbejdelsen af de officielle styringsdokumenter er Master for en styrket pædagogisk læreplan listet som det tredje dokument

i tabel 1. Det fjerde dokument stammer fra Rådet for Børns Læring. Det er et uafhængigt råd, der har til formål at rådgive den til hver tid siddende minister. Rådgivningsfunktionen betyder, at et dokument fra Rådet for Børns Læring bliver centralt i policy-processen, ligesom der er sammenfald af interesseorganisationer og deltagere mellem Mastergruppen og Rådet (Schmidt, 2017). Det femte og sidste dokument er udarbejdet af Kommunernes Landsforening, der organiserer og varetager de danske kommuners interesser. Som arbejdsgiver for danske dagtilbud spiller Kommunernes Landsforening en afgørende rolle for implementeringen af den nye læreplan. Selv om de sidste to dokumenter således ikke er del af den officielle policy-proces, så inkluderes de, fordi de er udarbejdet af politisk indflydelsesrige aktører, der har medvirket i policy-processen. Det er dog værd at bemærke, at den politiske proces med en ny læreplan i Danmark forløb hen over ministerrokader og ressortændringer, hvorfor man kunne argumentere for inklusion af andre dokumenter i perioden.

### Kritisk diskursanalyse

Vi har valgt at lade os inspirere af teorien af bag kritisk diskursanalyse (Wodak og Meyer, 2001; Jäger, 2001) med henblik på at analysere, hvordan leg betydningsfastsættes i de fem ovennævnte dokumenter som supplement til den policy-antropologiske metodologi. Analysen giver os dermed mulighed for at "følge en policy" og afsløre, hvordan forskellige betydninger af leg optræder på tværs af dokumenter, men tilsammen medvirker til at indholdsbestemme og fastholde leg i bestemte betydninger. Disse fastholdelser af betydninger forstår vi som diskurser.

En diskurs kan begribes som en struktureret totalitet af artikulationer (Laclau og Mouffe, 2002:52), der virker ved at fastholde ord og begreber, i det her tilfælde leg, i en bestemt betydningsrelation. Diskurser fungerer i kraft af de betegnere, dvs. ord og begreber, der optræder i diskursens ækvivalenskæder, og som

samtidig definerer diskursen (Schmidt, 2017). Analysestrategisk betyder det, at vi skal identificere de betegnere, som anvendes til at fastsætte betydningen af leg.

Når det her er interessant at undersøge betydninger af leg som diskurser, er det, fordi vi med en diskursanalyse kan identificere, hvordan et pædagogisk og samfundsmæssigt kernebegreb som leg indholdsbestemmes og potentielt transformeres, når det bliver "op-højet" til policy-begreb. Samtidig kan vi identificere, om der er forskellige og potentielt modsatrettede politiske betydninger på spil. Formålet med den kritiske diskursanalyse er således at understøtte den policy-antropologiske interesse i betydningskampe og følge, hvordan særlige betydninger af leg rejser sig på tværs af forskellige genre af dokumenter og tilsammen giver opbakning til særlige diskurser. I forlængelse deraf er målet med analysen at afsløre, hvordan disse diskurser normerer særlige forestillinger om børn, pædagoger og forældre. Forestillinger, der ikke nødvendigvis artikuleres sprogligt, men snarere optræder som ikke-artikulerede selvfølgheder bag formuleringen "legen som grundlæggende" fra dagtilbudslovens formålparagraf.

Den kritiske diskursanalyse kan således supplere policy-antropologien, idet begge er funderet i Foucaults viden/magt teorier, de er tværdisciplinære og kritiske, og de har en fælles interesse i at af-selvfølgheliggøre, hvad vi som samfund har lært at kende som naturligt og selvfølgheligt, gennem systematiske analyser af semiotiske data, fx policy-dokumenter. Målet med at lave en kritisk diskursanalyse som del af policy-antropologien er trefold: For det første at afsløre, hvilke diskurser der optræder i udtrykket "leg som grundlæggende", som både optræder i formålet for dagtilbuddene, og som gentages i vejledningsmaterialet om læreplanen, for det andet at undersøge, hvordan leg forbinder sig til formålet, specificeret i de fire begreber trivsel, læring, udvikling og dannelse, og for det tredje at undersøge, hvordan diskurserne subjektiverer pædagogerne. Subjektivitet

er hos Foucault ikke noget, man er, men noget, man gør som del af de samfundsmæssige diskurser (Jäger, 2001). I anden analysedel fokuserer vi derfor på, hvordan de identificerede diskurser subjektiverer gennem positioneringer af hhv. barnet, pædagogen og forældrene.

Måden, hvorpå vi har grebet diskursanalyse an, præsenteres i analysedel 1 med henblik på at skabe transparens og øge læsevenligheden.

### Positioneringsanalyse

Den sidste del af diskursanalysen er foretaget med afsæt i positioneringsteori (Harré og Langenhove, 1999; Harré og Langhove, 1991; Davies og Harré, 2014). Målet med positioneringsanalysen er at synliggøre, hvordan der, indlejret i legebegrebet, foregår en diskursiv positioneringskamp, hvor centrale aktører kæmper for at positionere, dvs. udpege og bestemme, et samfundsmæssigt barnesyn, god pædagogik, og hvilken rolle man fra samfundets side forventer, at forældrene indtager. Positioneringsteorien bygger på en konstruktivistisk antagelse omkring subjektivering, der konstituerer sig gennem tre basale processer: samtale, institutionelle praksisser, og samfundsmæssig retorik (Harré og Langenhove, 1991, s. 394; Harré og Langenhove, 1999, s. 15; Aabro og Schmidt, 2021, s. 108). Med denne tilføjelse til vores diskursanalyse kan vi synliggøre, ikke blot hvordan diskurserne eksisterer i den samfundsmæssige retorik, men også hvordan diskurserne positionerer og begrænser, hvordan pædagoger i de danske daginstitutioner kan tænke, tale og handle på leg.

I denne artikel undersøger vi kun, hvordan pædagogerne positioneres i forlængelse af diskurser i den samfundsmæssige retorik. Som vi beskriver afslutningsvist, vil næste skridt være at undersøge de institutionelle praksisser for leg, og hvordan pædagogerne positioneres og selv positionerer sig, når de samtaler om leg. En vigtig pointe ved diskursanalysen er netop, at diskurser såvel som positioneringer er dynamiske og forandrer sig i samspil mellem samfund, institution og individ, hvorfor vi i denne

artikel blot kan påpege, hvordan leg *foreløbigt* fastsættes i den samfundsmæssige retorik.

I lighed med diskursanalysens metodiske greb og trin så venter vi også med at præsentere positioneringsanalysens metodiske greb i analysedel 2.

## Analyse I: Leg som diskursformation

Diskursanalysen omfatter både en kvantitativ optælling med henblik på at bestemme de samfundsmæssige kernebegrebers udbredelse og hyppighed, og en kvalitativ analyse foretaget som en kritisk diskursanalyse. Formålet med at mikse den kvantitative optælling af begreber med den kvalitative diskursanalyse er at vise, i hvor stort omfang de pædagogiske begreber importeres ind i de politiske tekster og med hvilken indbyrdes hierarkisk placering. Optællingen tager afsæt i formuleringen fra dagtilbudsloven, hvori der står, at leg skal være grundlæggende for formålet med dagtilbuddene, nemlig trivsel, læring, udvikling og dannelse. Den syntaktiske opbygning af sætningen indikerer umiddelbart en ligestilling af de fire begreber i formålet. Via en kvantitativ optælling af begreber ønsker vi at undersøge, hvorvidt de fire begreber er ligestillet målt i deres frekvens i de fem analyserede dokumenter.

Endvidere krydssøger vi på tværs af begreber for at undersøge, om leg forbinder sig til alle fire begreber. Den kvantitative optælling skaber således grundlag for den kritiske diskursanalyse ift. at kunne identificere diskurser om leg centreret om de fire formål. I det følgende præsenteres procedure og resultater for den kvantitative analyse.

### En kvantitativ optælling

Den metodiske procedure indledtes med systematiske søgninger på leg i de fem policy-dokumenter. Vi har søgt på stammen af ordet, dvs. leg\*, således at de forskellige grammatiske former som fx lege, legen, legene eller legende er blevet inkluderet i vores søgning. De systematiske søgninger blev derefter gennemgået manuelt med henblik på at ekskludere 1) de eksempler, hvor leg optræder i figurer eller i bilag, og 2) sammensatte ord som fx legeplads. Derefter foretog vi en søgning på de fire andre begrebers grundstamme hhv. triv\*, lær\*, udvikl\* og danne\*. Proceduren blev udført efter samme metodiske in- og eksklusionskriterier, som ved søgningerne på leg.

Resultaterne kan aflæses af tabel 2 herunder. Det kan aflæses af tabel 2, at leg optræder i alle fem policy-dokumenter i en spændvidde fra to

Policy-dokumenter	Kernebegreber				
	Leg	Læring	Udvikling	Trivsel	Dannelse
1. Dagtilbudsloven (2020) (N= 798)	2 (0,25%**)	13 (1,63%)	9 (1,13%)	7 (0,88%)	6 (0,75%)
2. Børne- og Socialministeriet (2018) Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold. (N= 15217)	89 (0,58%)	129 (0,84%)	79 (0,52%)	52 (0,34%)	55 (0,36%)
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). Master for en styrket pædagogisk læreplan. (N= 5829)	24 (0,41%)	55 (0,94%)	36 (0,62%)	22 (0,38%)	10 (0,17%)
4. Rådet for Børns Læring (2016) Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige. (N= 5590)	10 (0,18%)	51 (0,91%)	16 (0,29%)	7 (0,13%)	-
5. Kommunernes Landsforening (2017) Godt på vej – dagtilbuddets betydning. (N= 327)	9 (2,75%)	59 (18,04%)	18 (5,50%)	34 (10,40%)	4 (1,22%)

Tabel 2. Resultater af søgninger på fem kernebegreber. N= antal ord i dokumentet.

gange i Dagtilbudsloven (2020) til 89 gange i vejledningsmaterialet Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold (2018), hvor det i relative tal er næst hyppigst. I relative tal er det i dokumentet fra Kommunernes Landsforening, at leg optræder hyppigst, nemlig i 2,75 % af tilfældene. Set i relation til hyppigheden af de tre andre kernebegreber, læring, trivsel og udvikling, så er brugen af kernebegrebet leg i det dokument imidlertid ikke særlig udbredt.

### **Frekvensen af trivsel, læring, udvikling og dannelse**

Det er i selvsamme dokument fra Kommunernes Landsforening (2017), at læring også optræder hyppigst, nemlig i 18,04 % af alle ord. Læring er i det hele taget det kernebegreb, der optræder relativt flest gange i hvert enkelte dokument og reelt flest gange på tværs af de fem udvalgte dokumenter fra 13 til 129 tilfælde. I betragtning af, at legen er skrevet frem som grundlæggende, og at læring optræder som et ligestillet begreb med trivsel, udvikling og dannelse i den danske formålsparagraf, er det overraskende, at læring med så høj frekvens rangordnes som det mest betydningsfulde begreb i formålet for dagtilbuddene.

Samlet set forekommer udvikling som det næsthyppest<sup>3</sup> begreb på tværs af de fem dokumenter, mens dannelse og trivsel forekommer i mindre omfang. Det kan også aflæses af tabel 2, at dannelse ikke optræder én eneste gang i policy-dokumentet fra Rådet for Børns Læring (2016). Samtidig peger den relative opgørelse af dannelse og trivsel i vejledningsmaterialet også på en mindre hyppighed (hhv. 0,36 % og 0,34 %). Ydermere peger en kritisk optælling af kernebegreberne i dokumenterne på, at frekvensen af dannelse og trivsel skyldes de hyppige gentagelser af passagen *trivsel, læring, udvikling og dannelse* fra formålsbeskrivelsen, som i alt udgør 33 gange ud af de 52 forekomster af trivsel, og af de 55 forekomster af dannelse.

Især kalder resultaterne for begrebet "trivsel" på opmærksomhed: Kernebegrebet indgår ikke i betydningskæder med leg på tværs af de fem dokumenter, men optræder udelukkende som led i tvillingebegrebet "trivsel og læring", hvilket kan forklare, hvorfor trivsel optræder relativt hyppigt i dokumentet fra Kommunernes Landsforening med 10,40 %. Derudover optræder trivsel i duoen "trivsel og udvikling" og i trioen "trivsel, læring og udvikling". Det betyder, at "trivsel" ikke anvendes til at betydningsfastsætte leg, men i stedet til læring og udvikling, hvorfor begrebet er ekskluderet fra de resterende analyser.

Samlet set er de relative tal i tabel 2 meget små, hvilket umiddelbart svækker robustheden i den kvantitative opgørelse. Den er imidlertid en pointe, at opgørelsen af kernebegrebernes udbredelse og hyppighed skal fortolkes i relation til hinanden og ikke i relation til andre begreber.

### **En kvalitativ analyse**

I det følgende vil vi præsentere procedure og resultater for den kvalitative analyse, hvor de kvantitative forekomster af hhv. læring, udvikling og dannelse danner baggrund for identifikation af betegnelser, der medvirker til at indholdsbestemme betydninger af leg. Inspireret af den kritiske diskursanalyse forstår vi disse betydninger som diskurser, og målet med analysen er således at afsløre de dominerende forståelser af leg.

Den kvalitative diskursanalyse er foretaget ved at lave søgninger på leg i vejledningsmaterialet "Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Alle artikulationspraksisser, dvs. sætninger, hvori leg optræder, er blevet kopieret, klippet ud og indsat i et separat dokument. Herefter er samme metodiske procedure foretaget i de øvrige fire dokumenter. Næste trin har været at sortere de udklippede passager med leg efter, hvordan de forbinder sig til hhv. læring, udvikling og dannelse<sup>4</sup>. Det sidste trin har været at identi-

ficere de betegnere, der bruges til at indholdsbestemme leg, og derigennem foretage en indkredsning og identifikation af tre politiske diskurser om leg.

Resultaterne kan aflæses af tabel 3 herunder. I tabellen er listet de ti mest anvendte betegnere inden for de tre identificerede diskurser. Tallene i parentes angiver, hvor mange gange de enkelte begreber optræder på tværs af de undersøgte dokumenter.

Når vi har valgt at medtage frekvensen af de enkelte begreber i parentes og at opstille dem efter antal gange, de samlet optræder på tværs af dokumenterne, er for at vise, med hvilken styrke betegnerne optræder, men dermed ikke sagt, at det er de mest betydningsfulde begreber til at betegne diskursen med. Dertil har vi valgt at tage afsæt i de tilsyneladende syntaktisk ligestillede begreber fra formålet hhv. læring, udvikling og dannelse, mens trivsel som tidligere beskrevet blev ekskluderet, idet der ikke kunne identificeres forbindelser til leg.

På baggrund af de identificerede betegnere vil vi i det følgende indholdsbestemme og beskrive de tre diskurser.

## En lærings-lege-diskurs

Når leg kobles til læring i de analyserede dokumenter positioneres legen som én af flere aktiviteter i et læringsmiljø (22), eller som en særlig pædagogisk tilgang til læring (5) og planlagte/voksenstyrede aktiviteter (7), som det fx beskrives i det ministerielle vejledningsmateriale:

*Når det pædagogiske personale i dagtilbud målrettet arbejder med børnenes læring inden for fx bæredygtighed, digitalisering, naturfænomener, kultur eller lignende, skal den pædagogiske tilgang være baseret på en legende og eksperimenterende tilgang, for at læringens indhold og form giver mening for børnene (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 20)*

I citatet betydningsfastsættes denne tilgang som "målrettet" og som en "legende og eksperimenterende tilgang", hvor "læringens indhold og form giver mening for børnene". Denne tilgang skal sikre, at børnene opnår læring ift. bæredygtighed, digitalisering, natur, kultur og andre politisk bestemte mål, som de bl.a. er angivet i de seks læreplanstemaer. I diskursen er udfordrende (8), planlagte (7), legende (5),

	Lærings-lege-diskurs	Udviklings-lege-diskurs	Dannelses-lege-diskurs
1	Læringsmiljø (22)	Social(e) udvikling/samspil/kompetencer (16)	(Børne/lege) fællesskaber (20)
2	Udfordrende/udfordring (8)	(Fastsætte) rammer for/rammesætte (13)	Børneinitieret/børns initiativ/selvorganiseret (11)
3	Planlagte/voksenstyrede aktiviteter (7)	Alle kan være med/at være med/inddrage børn uden for legen (11)	Fantasi (9)
4	Leg og læring (6)	(Legen) fremmer (10)	Børns oplevelser/oplevelse (9)
5	Bredt læringsbegreb (6)	Sprog/sproglig udvikling (9)	Spontan leg (8)
6	Legende læring/tilgang (5)	Rolle(r) (4)	(Legen som) grundlæggende (7)
7	Digitalisering/digitale redskaber (5)	Inspirerer/inspirerende (3)	Børnenes perspektiver/nye perspektiver (7)
8	Nysgerrige/nysgerrighed (5)	Fordybe sig/fordybende lege (3)	Medbestemmelse (5)
9	Eksperimenterende (5)	Fælles (lege) (3)	Virkelyst (4)
10	Trivsel/trives (5)	Legen har værdi i sig selv (3)	Børns bidrag (4)

Tabel 3. De tre lege-diskurser.

eksperimentere (5), nysgerrighed (5) og trivsel (5) centrale betegnere, der skal medvirke til at konstruere en bred forståelse af læring. Som eksempel pointeres det i det ministerielle vejledningsmateriale, at "Læring skal forstås bredt, og læring sker fx gennem leg, relationer, planlagte aktiviteter og udforskning af naturen og ved at blive udfordret." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.19). Hos Rådet for Børns Læring betydningsfastsættes leg også som én af flere aktiviteter, der kan udvikle børns læring, og de plæderer også for en bred forståelse af læring: "Læring skal forstås bredt som børns kognitive, sociale og emotionelle udvikling, men også bredt i forhold til en dagligdag præget af spontant leg, rutiner omkring middagsmaden og planlagte aktiviteter." (Rådet for Børns Læring, 2016, s. 12). En anden fremtrædende betegner, leg og læring (6), hentes bl.a. hos Kommunernes Landsforening, hvor det pointeres, at "leg og læring i dagtilbud hænger sammen" (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 11), og at "leg og læring understøtter hinanden i overensstemmelse med den danske dagtilbudstradition" (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 11).

I lærings-lege-diskursen optræder trivsel/trives og digitalisering/digitale redskaber, som de eneste betegnere, der kan forstås som konkrete indholdselementer i læringen, og som legen eller den legende tilgang skal understøtte. Betegnerne er primært hentet fra Kommunernes Landsforening, hvor trivsel optræder 34 gange primært i relation til læring, men også to gange sammen med leg og læring, mens digitale redskaber optræder fire gange i relation til leg fx i følgende citat fra Kommunernes Landsforening: "De [ie. digitale redskaber] skal anvendes og give merværdi i en velovervejede pædagogisk praksis, hvor digitale redskaber understøtter læring, leg, motorik, nysgerrighed og gode fællesskaber mellem børnene" (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 14).

Inden for denne diskurs positioneres legen således som én ud af flere aktiviteter i et læ-

ringsmiljø, og som en målrettet og legende tilgang til børns læring, hvor pædagogens opgave bliver at planlægge og organisere voksenstyrede læringsaktiviteter på en måde, hvor barnet bliver udfordret og får lyst til at lære mere.

### En dannelses-lege-diskurs

I dannelses-lege-diskursen betegnes leg som et børne- eller legefællesskab (20), baseret på børns egne initiativer (11), og som noget, der typisk opstår spontant mellem børn (7), hvorfor diskursen kan ses i et antagonistisk forhold til lærings-lege-diskursen. Dannelses-lege-diskursen positionerer legen som en grundlæggende (7) demokratisk rettighed, der baserer sig på børns perspektiver (7) og oplevelser (9). Diskursen legitimeres med det ministerielle vejledningsmateriale henvisning til FN's Børnekonvention: "FN's Børnekonventions fokus på barnets ret til leg og medbestemmelse står centralt i danske dagtilbud" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16).

Også Mastergruppen betoner, at:

*Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen i dagtilbuddene. (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s.12)*

og videre

*Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s. 16).*

Karakteristisk for begge citater er, at leg og børnenes medbestemmelse, initiativ, fantasi og virkelyst positioneres som noget, der skal værnes om, og som skal anerkendes og respekteres. Begge citater gentages ordret i det

ministerielle vejledningsmateriale, og giver dermed kraft til Mastergruppens formuleringer, men samtidig svækkes diskursen af, at hverken Kommunernes Landsforening eller Rådet for Børns Læring bruger begrebet dannelse i relation til leg og kun kobler leg til læring og udvikling.

### En udviklings-lege-diskurs

Den tredje diskurs, som vi har identificeret, knytter leg an til udvikling. Denne diskurs er især interessant, da den baserer sig på en grundlæggende tro på, at hvis blot børn deltager i leg, kan legen fremme (10) børns sociale og personlige udvikling. I vejledningsmaterialet beskrives det bl.a. således: "Legen er også grundlæggende for børns sociale og personlige læring og udvikling og legen fremmer blandt andet fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 12). En anden væsentlig kompetence, som legen kan fremme, er børns kommunikation og sprog: "Legen er vigtig som en øvebane for barnets nonverbale og verbale kommunikation, ordforråd og sætninger." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 40). Diskursen bygger endvidere på en forestilling om legens potentiale som inklusionsfremmende, også for børn i udsatte positioner, og derfor bør personalet rette deres opmærksomhed mod at rammesætte legen (13), at skabe fælles lege (3) og inddrage alle børn (11).

I diskursen betegnes leg som afgørende for barnets tilegnelsesproces (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 40), og det pædagogiske personale må rammesætte legen, så alle børn kan 1) "trives i deres rolle, prøver nye roller og sociale kombinationer og har en oplevelse af at være med" (s.12), 2) kan opleve mestring (s. 12) eller 3) modtage intervention, hvis pædagoger vurderer, at legen ikke udvikler sig positivt for alle børn (s. 18). Samtidig kan det pædagogiske personale "anvende børnenes legeindhold som pejlemærke for mulige samtaleemner, men også som pejlemærke for,

hvad der kan være en udfordring for det enkelte barns sprogudvikling" (s. 40).

De primære betegner social udvikling/samspil (16), alle kan være med (11), sprog (9) roller (4), fælles lege (3) og fordybe/fordybende lege (3) handler alle om barnets deltagelse i leg, og hvad legen fremmer hos børnene (10). En bemærkelsesværdig betegnelse er "legen som værdi i sig selv". Den kunne formodes at tilhøre dannelses-lege-diskursen, men i de politiske dokumenter optræder betegnelsen sammen med udvikling fx i følgende citat fra vejledningsmaterialet "Legen fremmer bl.a. fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet. Derfor har legen en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 12). Det er den første del af sætningen og forbindelsesleddet "derfor har", der afslører, at leg kun har værdi i sig selv, fordi den fremmer noget i barnet.

Sammenfattende for de tre policy-baserede diskurser er, at de alle indgår i den samme diskursformation og forbinder sig til det samme nodalpunkt: *leg*. Med ovenstående analyse anskues og positioneres leg forskelligt: leg i lærings-lege-diskursen er én af flere aktiviteter i et læringsmiljø eller forstås som en legende tilgang, leg i dannelses-lege-diskursen er en grundlæggende rettighed, og leg i udviklings-lege-diskursen er et basalt udviklingsrum for barnets sociale og personlige udvikling og et rum for inklusion af børn.

## Analysedel 2: Magtfulde positioneringer

Vi har med afsæt i positioneringsteorien fremanalyseret, hvordan diskurserne positionerer hhv. børn, pædagoger og forældre som det sidste og afsluttende trin i diskursanalysen. Metodisk betyder det, at vi har søgt på tværs af de fem dokumenter for at undersøge, hvordan hhv. barnet, pædagoger og forældre positioneres i forhold til kernebegreberne leg, læring, udvikling og dannelse. Der er foretaget krydssøgninger på tværs af dokumenterne i tre



trin. Det første trin var søgning på "pædagog" inklusiv følgende betegnelser "pædagogisk personale", "pædagogisk arbejde" og "voksne" i kombination med læring, derefter pædagog og leg, pædagog og udvikling, og pædagog og dannelse i alle fem policy-dokumenter. Det næste trin var søgning på forældre og læring, derefter forældre og leg etc. som ved første trin. Endelig er der foretaget en søgning på barn/børn i de fem dokumenter efter samme procedure som i de to første trin.

De kvantitative resultater af søgeprocessen kan aflæses af tabel 4 herunder.

Af tabel 4 fremgår det, at leg ikke fremtræder som et begreb, der i udpræget grad positionerer hverken barn, pædagog eller forældre i sammenligning med fx læring eller udvikling.

Barnet/børn er den af de tre grupper, der optræder oftest i de fem policy-dokumenter i relation til leg (i alt 107 gange), og med hovedvægten på vejledningsmaterialet, hvori det optræder 76 gange. For pædagogen gælder, at de primært kobles til læring, sekundært udvikling og det kun i mindre grad, strækkende fra

ingen gange i dagtilbudsloven til 31 gange i dokumentet fra Rådet for Børns Læring. Tillige illustrerer tabel 4, at forældrene primært kobles sammen med læring, sekundært udvikling, mens der kun er fremkommet to eksempler på, at forældre kobles til leg på tværs af de fem undersøgte dokumenter.

I tråd med den kvantitative analyse, illustreret i tabel 2, viser også denne analyse, at læring, sekundært udvikling dominerer, og at leg og dannelse kun i mindre grad medvirker til at positionere barnet, pædagogen og forældrene – i den kronologiske rækkefølge. Det kan dog også aflæses af tabel 4, at leg har fået en mere fremtrædende plads i det ministerielle vejledningsmateriale, som ledsager den reviderede dagtilbudslov. I det følgende vil vi fremanalysere, hvordan barnet, pædagogen og forældrene positioneres i de fem dokumenter i relation til leg. Heraf følger, at analyserne centrerer i det ministerielle vejledningsmateriale, da det er her, leg er mest fremtrædende, men analyserne omfatter selvfølgelig også de øvrige dokumenter.

Policy-dokumenter	Leg	Læring	Udvikling	Dannelse	Leg	Læring	Udvikling	Dannelse	Leg	Læring	Udvikling	Dannelse
1. Dagtilbudsloven (2018)	1	4	4	2	-	-	-	-	-	3	1	1
2. Børne- og Socialministeriet (2018)	76	118	64	51	22	22	13	12	2	22	6	4
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016)	20	50	36	8	7	15	10	2	-	7	6	2
4. Rådet for Børns Læring (2016)	1	31	18	-	3	15	7	-	-	2	-	-
5. Kommunernes Landsforening (2017)	9	52	18	4	3	9	18	4	-	18	5	1

Tabel 4. Resultater af krydssøgninger på fire kernebegreber.

## Positionering af barnet

Med afsæt i den førortale positioneringsteori undersøger vi, hvordan de tre diskurser positionerer barnet. Det er interessant at undersøge, fordi det fortæller, hvilket barnesyn den politiske diskurs bygger på, og samtidig anviser pædagogen, hvordan han/hun kan tænke, tale og handle inden for diskursen.

Når vi analyserer de tekstpassager, som kobler leg, læring og barn, dvs. lærings-lege-diskursen, får vi øje på, hvordan barnet typisk optræder i ubestemt flertalsform, i.e. "Børn" eller bestemt flertalsform "børnene" og ofte i bydeform fx som "Børn skal lege og lære..." og "Børnene skal lære noget, de skal trives..." (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 11). Hos Kommunernes Landsforening optræder børn/børnene som (passive) modtagere af læring, fx i forbindelse med digitale redskaber, som "(..) skal anvendes og give merværdi i en velovervejede pædagogisk praksis, hvor digitale redskaber understøtter læring, leg, motorik, nysgerrighed og gode fællesskaber mellem børnene" (Kommunernes Landsforening, 2017, s.14). Også den ene gang, hvor leg, læring og barn optræder sammen i dokumentet fra Rådet for Børns Læring, er barnet modtager, i det her tilfælde af omsorg: "Læring er et integreret element i leg, i hverdagens gøremål og i den omsorg, den voksne yder barnet..." (Rådet for Børns Læring, 2016, s. 12). Samme modtagerrolle genfindes i Børne- og Socialministeriets vejledningsmateriale: "Legen og legende, nysgerrige tilgange er udgangspunktet for de processer, som barnet indgår i, og som det pædagogiske personale har ansvaret for at rammesætte" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.16). Eftersom vejledningsmaterialet primært henvender sig til det pædagogiske personale, som skal sikre, at dagtilbudslovens og læreplanens bestemmelser og intentioner kommer ud at leve i praksis, er det pædagogens rolle, som fylder, mens barnet typisk positioneres som modtager af den pædagogiske ydelse.

I udviklings-lege-diskursen positioneres børnene enten som "alle børn", eller som "børn

i udsatte positioner". I denne diskurs handler det om at bringe alle børn ind i legen, fx "Børns sociale læring og udvikling finder også sted, når de iagttager andre børns leg, så de fx lærer at afkode leges formelle og uformelle regler og komme med konstruktive legeudspil, der kan bringe dem ind i og fastholde legen" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 38). Børn forstås her som subjekter for udvikling, der gennem legen kan lære at udvikle og fastholde lege, at afkode regler og at inkludere andre børn i legen.

I dannelses-lege-diskursen betegnes barnet enten i bestemt entalsform "barnet" eller flertalsform "børnene" og positioneres derved som individer med rettigheder og egne perspektiver. Om barnesynet:

*FN's Børnekonventions fokus på barnets ret til leg og medbestemmelse står centralt i danske dagtilbud. Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst. (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16).*

Børn fremtræder som aktive og selvstændige subjekter, der har initiativ, fantasi og virkelyst og som subjekter, der spontant og af sig selv kan organisere lege og lege/børnefællesskaber.

## Positionering af pædagogen

Pædagogen optræder ikke eksplicit som pædagogen i policy-dokumenterne, men typisk som "det pædagogiske personale" eller "voksne", hvorved pædagogen positioneres på lige fod med uddannet personale eller kortere uddannede personale som fx pædagogiske assistenter, dagplejere og medhjælpere (Aabro og Schmidt, 2021).

Inden for lærings-lege-diskursen positioneres personalet, som ansvarlige for at planlægge, rammesætte og give børn læring på legende, udfordrende og eksperimenterende måder, og som voksne, der skal arbejde målrettet og

systematisk med strukturerede voksenstyrede aktiviteter. De skal bruge børns leg som afsæt for læringsaktiviteter: "Det pædagogiske personale skal bruge børnenes legeindhold som pejlemærker for, hvad der optager dem, hvad der kan være en udfordring for deres læring og udvikling, og hvad der derfor er oplagt at arbejde videre med i planlagte læringsaktiviteter sammen" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.19).

Inden for udviklings-lege-diskursen positioneres personalet som initiativtagere til lege, til at deltage i børns leg, støtte, guide og rammesætte lege, og inkludere alle børn i leg fx:

*Samtidig må det pædagogiske personale systematisk have fokus på de børn, der ikke af sig selv indgår i legene og aktiviteterne eller altid har den samme rolle i lege og aktiviteter (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 20).*

Hvor det pædagogiske personale positioneres som central for barnets læring og udvikling i relation til leg, positioneres personalet i dannelses-lege-diskursen som voksne, der skal anerkende, værne om og respektere den spontane og børneinitierede leg:

*Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.16).*

### Forældrenes ikke-positionering

Det er bemærkelsesværdigt, at forældre kun optræder to gange i relation til leg på tværs af de fem analyserede dokumenter, jf. tabel 4, hvorimod de optræder 57 gange i alt i relation til læring. De to eksempler, hvor forældre optræder i relation til leg, er hentet fra det ministerielle vejledningsmateriale. Det ene eksempel knytter forældrene til lærings-lege-diskursen, hvor forældrene positioneres som samarbejdspartnere:

*Forældre inddrages via dialog og som samarbejdspartnere med hensyn til at give børnene gode betingelser for bevægelse, fx ved at dele pædagogiske overvejelser om værdien af risikoorienteret leg og det at udfordre og følge børnenes bevægelsesmæssige interesser (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 42).*

I det andet eksempel positioneres forældrene inden for dannelses-lege-diskursen som kompetente og som bidragsydere til barnets kulturelle dannelse:

*Forældres kompetencer og vigtige viden om fx religiøse højtider og familiestrukturer eller de lege, bøger og film, børn er optagede af, bør være synlige i dagtilbuddet (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 46).*

Ud over de to nævnte eksempler optræder forældrene ikke i relation til leg. På tværs af de øvrige analyserede dokumenter ser det altså ikke ud til, at forældrene skal spille en rolle i barnets leg i dagtilbuddene – uanset om leg knytter an til læring, udvikling eller dannelse. Denne diskursive ikke-positionering er således også en positionering af forældrene.

### Konklusion

Når policy-aktører i forlængelse af den reviderede dagtilbudslov helt selvfølgelig betoner, at "legen er grundlæggende", kan vi gennem vores analyser afselvfolgeliggøre denne forestilling og påvise, hvordan der i selvfølgeligheden optræder tre forskellige betydninger af leg, som vi har identificeret som diskurser. For at vise denne afselvfolgeliggørelse vælger vi i det følgende at beskrive leg i ubestemt entalsform "leg" og ikke som i dagtilbudslovens bestemte form, fordi det netop ikke er entydigt, hvordan leg skal forstås.

Når leg betydningsfastsættes som grundlæggende, i det som vi har kaldt en lærings-lege-diskurs, så handler det om en pædagogisk tilgang, hvor læring bør være legende, og som bør adskille sig fra skolens læring ved at have fokus på et bredt læringsbegreb. Leg bliver det begreb, der skal udvide den snævre lærings-

forståelse. Her positioneres pædagogen, som den, der skal planlægge og strukturere legende læringsforløb for børn ud fra nationalt bestemte læreplanstemaer og læringsmål. Inden for denne diskurs forstås børn som subjekter for læring.

Når leg i udviklings-lege-diskursen betegnes som grundlæggende, er det ud fra en forestilling om, at børn, der er inkluderet i leg, udvikler en lang række kompetencer som fx sprog, identitet og evnen til at indgå i samspil. Pædagogen positioneres som én, der skal fokusere sin indsats på at få alle børn med, dvs. også børn i udsatte positioner, og støtte børn i at udvikle lege. Her forstås leg som et udviklingsrum og som middel for inklusion, og barnet positioneres som udviklingssubjekt, der skal have støtte til at afkode, udvikle og fastholde lege for derigennem at opnå social og personlig udvikling.

Når leg i dannelses-lege-diskursen betegnes som grundlæggende, er det på baggrund af et demokratisk ideal og en grundlæggende retlighed, fastsat i FN's børnekonvention. Den spontane og børneinitierede leg positioneres her som noget, der skal anerkendes, respekteres og gives betydelig plads. Her positioneres pædagogen som én, der skal værne om børns leg. Børnene fremtræder som selvstændige subjekter med egne perspektiver og som individer, der på eget initiativ kan bidrage til og organisere legefællesskaber.

I artiklen har vi påvist, hvordan lærings-lege-diskursen i de undersøgte policy-dokumenter har opnået hegemoni både kvantitativt og kvalitativt. Læring er det begreb, som selvstændigt optræder flest gange i de undersøgte dokumenter jf. tabel 2, og som samtidig indgår i det nye dominerende begreb i dagtilbudsloven, nemlig læringsmiljø (Schmidt og Slott, 2019). I Danmark ser det altså ud til, at lærings-lege-diskursen fortrænger den traditionelle nordiske forståelse af leg, som i denne artikel er indfanget som en dannelses-lege-diskurs.

## Perspektivering

Denne artikel er blevet til som et studie af, hvordan policy søger at styre og forandre pædagogers praksis. Den policy-antropologiske tilgang betyder typisk en forpligtelse til at følge hele processen fra et policy-problem sættes på dagsordenen over forhandlingerne til eventuelle lovindgreb og til den pædagogiske praksis. I forlængelse af den policy-antropologiske metodologi bør næste skridt være at følge policy ud i den daginstitutionelle praksis og undersøge, hvordan de politiske diskurser forhandles, forandres og påvirker pædagogernes praksis. Vi har modtaget støtte fra BUPL's forskningspulje til at iværksætte en undersøgelse af pædagogers forståelser af og sprog for leg. Undersøgelsen er et selvstændigt studie baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt danske pædagoger, videoobservationer af børns leg samt fokusgruppinterview med pædagoger. Undersøgelsen er netop afsluttet med en rapport (Schmidt og Slott, 2021), hvori det empiriske materiale fra denne artikel indgår. Denne artikel samt rapporten inklusiv et litteraturnedslag i dansk legeteori, vil kunne indgå i et nordisk samarbejde om at studere policy-bevægelser og legeførståelser i den nordiske model.

## Noter

- 1 Bemærk, første version af Dagtilbudsloven udkom i 2018.
- 2 I dag hører dagtilbudsområdet i Danmark under et Børne- og Undervisningsministerium.
- 3 Dog optræder det som det tredjehyppigste begreb i det ministerielle vejledningsmateriale (Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold, 2018) og i dokumentet fra Kommunernes Landsforening (KL 2017) i både reelle og relative tal.
- 4 Et krav har været at begreber, der identificeres som betegnere optræder i mindst to dokumenter.

## Referencer

- Aabro, C. og Schmidt, C. H. (2021) Pædagogpositioner, politisk styring og hverdagstrylleri, i T. Ellegaard, A. Stanek og L. Togsverd, (red.) *Styrket børnehavetradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. Under udgivelse.
- Børne- og Socialministeriet (2018) *Den styrkede pædagogiske læreplan: rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet. Tilgængelig fra: <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske> (Hentet: 26. februar 2021)
- Børne- og Socialministeriet (2017) *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Konservative) og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre om "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet"*. København: Børne- og Socialministeriet. Tilgængelig fra: <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-stærke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/> (Hentet: 26. februar 2021)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020) Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (*dagtilbudsloven*). LBK nr. 1326 af 09/09/2020. Tilgængelig fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2020/1326> (Hentet: 8. februar 2021)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018) *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr 968 af 28/06/2018. Tilgængelig fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2018/968> (Hentet: 1. marts 2021)
- Davies, B. og Harré, R. (2014) *Positionering: diskursiv produktion af selver*. København: Mindspace.
- Formandskabet for Rådet for Børns Læring (2016) *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud: sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. København: Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet.
- Foucault, M. (1978) *Viljen til viden*. København: Rhodos.
- Harré, R. og Langenhove, L. V. (1999) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Harré, R. og Langenhove, L.V. (1991) Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 21(4), s. 393–408. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>
- Hännikäinen, M. (2016) Younger children in ECEC: focus on the national steering documents in the Nordic countries, *Early child development and care*, Vol. 186(6), s. 1001–1016. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1071806>
- Jäger, S. (2001) Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis, *Methods of critical discourse analysis*, Vol. 1, s. 32–63. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857028020.n3>
- Karila, K. (2012) A Nordic perspective on early childhood education and care policy, *European Journal of Education*, Vol. 47(4), s. 584–595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Kommunernes Landsforening (2017) *Godt på vej: dagtilbuddets betydning*. København: Kommunernes Landsforening.
- Krejsler, J.B. (2012) Quality Reform and «the learning pre-school child» in the making: Potential implications for Danish pre-school teachers, *Nordic Studies in Education*, Vol. 32(2), s. 98–113.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) *Master for en styrket pædagogisk læreplan: pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Rådet for Børns Læring (2016) *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud: sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. København: Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet.

- Sarauw, L.L. (2011) *Kompetencebegrebet og andre stilevelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. København: University of Copenhagen.
- Schmidt, C. H. (2018) Original faglighed. *Nordisk Barnehageforskning*, Vol. 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.2120>
- Schmidt, C. H. (2017) *Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Phd. avhandling. DPU/Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.411>
- Schmidt, C. H., og Slott, M. (2021) *Et praksisprog for leg: en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. Odense/UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Tilgængelig fra: <https://www.ucviden.dk/da/publications/et-praksisprog-for-leg-en-unders%C3%B8gelse-af-daginstitutionsp%C3%A6dagog> (Hentet: 26. august 2021).
- Schmidt, C. H., og Slott, M. (2019) Læringsmiljø mellem fælleshed og fællesgørelse: En analyse af den nye policy-term læringsmiljø. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 21(2), 86–100. <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/114732>
- Sveriges Riksdag (2010) Svensk-forfattningssamling. Skollag (2010:800). Tilgængelig fra: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) (Hentet: 8. februar 2021).
- Utbildningsstyrelsen (2018) Grunderna för planen för smabarnspedagogik 2018. Tilgængelig fra: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna\\_for\\_planen\\_for\\_sma-barnspedagogik\\_2018.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_planen_for_sma-barnspedagogik_2018.pdf) (Hentet: 08 februar 2020).
- Utdanningsdirektoratet (2017) Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Tilgængelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/> (Hentet: 08 Februar 2021).
- Wodak, R. og Meyer, M. (2009) Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology, *Methods of critical discourse analysis*, Vol.2, s. 1–33.
- Wright, S. (2017) Policy – magtfulde begreber, i Gulløv, E., Nielsen, G. B., og Winther, I. W. *Pædagogisk Antropologi: Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzel.
- Wright, S. og Shore, C. (2001) Audit culture and anthropology, i *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 7(4), s. 759–63.
- Wright, S., Shore, C., Davidson, M., Nielsen, G., Rata, E., Michel-Schertges, D., Trahar, S. og Tremewan, C. (2013) *Methodologies For Studying University Reform and Globalization: Combining Ethnography and Political Economy*. København: EPOKE/Aarhus Universitet. Tilgængelig fra: [http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/workingpapers/WP\\_21\\_final.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/workingpapers/WP_21_final.pdf) (Hentet: 8. februar 2021)

## Forfatterpræsentation

**Christina Haandbæk Schmidt**, ph.d. og docent i dagtilbud og barndomspædagogik ved forskningsafdelingen Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark. Hun har i en årrække forsket i samspillet mellem policy og pædagogisk praksis. Hun har lavet flere studier af policy-processen omkring den styrkede pædagogiske læreplan og har bl.a. undersøgt hvordan nye policy-begreber som leg, læringsmiljø og evalueringskultur bliver gjort til pædagogiske praksis og pædagogisk faglighed. Siden 2017 har hun skrevet en række videnskabelige artikler, kronikker og bidraget til antologier om daginstitutionspædagogers faglighed(er), politisk styring af daginstitutionsområdet, pædagoguddannelse og styringskædeoptimisme – ofte med afsæt i et policy-antropologisk perspektiv. Sammen med Malene Slott har hun forfattet rapporten *Pædagogers praksisprog for leg* (2021), som bygger på et projekt støttet af BUPL's forskningspulje. E-post: [chhs1@ucl.dk](mailto:chhs1@ucl.dk)

**Malene Slott**, ph.d. og lektor ved Pædagogik og læring, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark. Hun er uddannet børnesprogsforsker, og har publiceret flere videnskabelige artikler inden for området. Derudover har hun været skrivende formand i den ministerielle nedsatte arbejdsgruppe for læreplanstemaet Kommunikation og sprog i forbindelse med den styrkede pædagogiske læreplan. Med dette praktiske policy-arbejde som afsæt har hun, sammen med Christina Haandbæk Schmidt, arbejdet med policy-begreberne læringsmiljø og leg. E-post: msni6@ucl.dk





# Barnevernet – velferdsstatens romantiske effektiviseringsprosjekt

Kjersti Røsvik, Halvard Vike og Marit Haldar

## Sammendrag

I løpet av det siste tiåret har det oppstått en interessant, tverrpolitisk diskusjon i de nordiske landene om velferdsstatens «bærekraft», og det har skapt stort engasjement blant fagfolk. På den ene siden skal velferdsstaten sørge for kjærlighet og forhindre ensomhet. På den andre siden skal den styrkes ved konkurranseutsetting, digitalisering og en mer systematisk målstyring. I denne artikkelen undersøker vi hvorvidt dagens «offentlige samtale» om barnevernet i Norge kan betraktes som et interessant eksempel på slike sentrale kontradiktoriske utviklingstendenser i velferdsstaten. Vi har latt oss inspirere av antropolog David Graebers bok *Reglenes utopi: Om teknologi, dumhet og byråkratiets hemmelige gleder*, men børster heller støvet av byråkratiets hemmeligheter fremfor å finne flere vinkler hvorfra byråkratiet kan kritiseres. Vi spør om kjærlighet fratar brukeren dens viktigste rettighet - utover å få tjenesten - at den skal være uten noen som helst form for forpliktelse. Sennett advarer sterkt mot personliggjøring av det offentlige og bruker et så kraftig begrep på dette som intimitetstyranni. Den personlige relasjonens vesen, bygger på de uuttalte forpliktelsers logikk. Det er fraværet av denne «giftige gaven» som gjør offentlige tjenester frihetsskapende. Vi spør også om konkurranseutsetting av barnevernet faktisk effektiviserer, eller om byråkratiet er den mest effektive og samtidig humane ordningen, slik Max Weber hevdet? En viktig ambisjon med denne artikkelen er å synliggjøre den sterke spenningen barnevernet står i, mellom de store løfter om omsorg og hjelp og behovet for mere effektivitet.

Nøkkelord: Velferdsstatens bærekraft, barnevern, diskurs, byråkrati, intimitet

## The Child Welfare Service – the welfare state's romantic efficiency project

### Abstract

Over the past decade there has been an interesting discussion in the Nordic countries regarding the “sustainability” of the welfare state, a discussion which has caused great engagement among professionals. On one hand the welfare state should provide love and prevent loneliness. On the other hand, it should be strengthened by means of competition, digitalisation and a more systematic goal management. In this article we examine whether the current “public conversation” about child welfare in Norway can be regarded as an interesting example of such central adversarial development trends in the welfare state. We have been inspired by the anthropologist David Graeber's book *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity and the Secret Joys of Bureaucracy*, but rather than finding more angles from which bureaucracy can be criticized we brush the dust off the secrets of bureaucracy. We ask if love deprives the user of his or her most important right, namely, to receive the service without any kind of obligation. Sennett strongly warns against

personalisation of the public sector and uses a powerful term to describe it: intimacy tyranny. The nature of the personal relationship is based on the logic of the unspoken obligations. It is the absence of this "toxic gift" that makes public services freedom-creating. We also ask whether competitive tendering of child welfare actually makes it more efficient, or whether bureaucracy is the most effective and at the same time humane system, as claimed by Max Weber. An important ambition with this article is to highlight the strong tension the child welfare service is exposed to, consisting of the great promises of care and help on one side and the need for more efficiency on the other.

Key words: Welfare state's sustainability, child welfare, discourse, bureaucracy, intimacy

## Innledning

I en av sine siste bøker – *Reglenes utopi: Om teknologi, dumhet og byråkratiets hemmelige gleder* (2015) – slo antropologen David Graeber fast at «de gamle velferdsstatene» har kollapset, og at hovedårsaken til dette er at sosialdemokratiet aldri klarte å løse det byråkratiske mysteriet: Hvordan hindrer man at store politiske mål ødelegges av midlene man bruker for å realisere dem? Det moderne sosialdemokratiets byråkrati lover altfor mye og er samtidig ydmykende og rigid, hemmer kreativitet og stjeler tid og oppmerksomhet, ifølge Graeber (2015). Graebers diagnose er altfor grovkornet, men den er et godt utgangspunkt for vårt formål. Vi mener den får fram feilslutningene i en høyst levende myte om byråkratiet, som har ført til at det påstått rigide og ydmykende løses ved kreative, personlige ordninger og «ekte», «spontane» relasjoner. Neoliberalismen nærer seg på myten om at smidige, fleksible ordninger er billigere enn like og standardiserte tilbud. Det lønnsomme og effektive romantiseres i samme åndedrag som lengselen etter det nære og intime.

I denne artikkelen vil vi argumentere for at transformasjonene det norske barnevernet har gjennomgått i vår samtid, tydelig illustrerer at byråkratiske suksesser ofte trues av det vi vil kalle politisk eksess: (1) overveldende ambisjoner om å få til mye mer av det gode for mindre ressurser, (2) en vilje til å omgjøre byråkratier til utøvere av politiske bestillinger og – i dette konkrete tilfellet – (3) en forventning om at tjenesteytere skal erstatte sine formelle,

institusjonelle forpliktelser med kjærlighet. Barnevernet i Norge og Norden for øvrig er blant de mest ambisiøse omsorgsprosjektene verden noensinne har sett, og samtidig er det blant de aller mest komplekse. Barnevernet kjennetegnes av mål som står i motsetning til hverandre, uklare forventninger til fagpersonellet som møter barna og deres familier, uavklarte samarbeidsrelasjoner til andre offentlige aktører og et notorisk kapasitetsproblem som innebærer at barnevernet må prioritere bort en mengde saker som det etter loven egentlig er forpliktet til å løse.

I denne artikkelen retter vi blikket mot en bestemt side ved det vi har kalt politisk eksess, og hvilke implikasjoner introduksjonen av kjærlighet som en lovhjemlet byråkratisk plikt i barnevernet har hatt, som reflektert og teoretisert over av flere sentrale barnevernsforskere (Neumann, 2012; Thrana, 2016; Økland og Sørdsdal, 2020). Vi reflekterer videre og stiller følgende spørsmål: Hva er bakgrunnen for at det ble mulig å introdusere et slikt ideal? Og hvordan er relasjonen mellom idealer og realiteter forstått, operasjonalisert og misbrukt? Vi ønsker å (1) synliggjøre spenningene mellom de store løfter om omsorg på den ene siden og behovet for større effektivitet på den andre, og (2) vise motsetningen mellom barnevernsbarns krav om kjærlighet og offentlig tilsattes problematisering av kravet.

## Velferdsstatens bærekraft – en kontekstuell bakgrunn

I løpet av det siste tiåret har det oppstått en interessant og tilsynelatende tverrpolitisk diskusjon i de nordiske landene om velferdsstatens «bærekraft», og den har også skapt stort engasjement blant forskere (Anvik, Sandvin, Breimo og Henriksen, 2020; Ervik og Lindén, 2018; Halvorsen, Stjernø og Øverbye, 2019). Blant diskusjonens mange elementer er idéen om at velferdsstaten er for kostbar til at den kan videreføres i sin nåværende form, én av de mest sentrale. Velferdsteknologi (NOU 2011:11) og digitalisering av velferdstjenester har blitt lansert som en kostnadsreduserende løsning. Særlig innen eldreomsorg (*Smart house*) og i barnevernet (*DigiBarnevern*) er utviklingen rivende. Overfor de samme sårbare gruppene råder det samtidig en oppfatning om at staten har ansvar for at de ikke skal være ensomme (Meld. St. 19, (2019)) og at de skal få kjærlighet<sup>1</sup> (Barnevernloven, 1992). Det ligger en spenning mellom de store løftene og behovet for mer effektivitet. Det er i denne spenningen vi vil oppholde oss, og det er barnevernet vi spesielt vil se på. Vi spør hvordan det er mulig at tilsynelatende store deler av befolkningen og dens politiske representanter kan forestille seg at vern av alle utsatte barn og sikring av kvaliteten på nære relasjoner kan organiseres og forvaltes av en stat, og hvorvidt statlig omsorgsovertakelse kan løse flere problemer enn den skaper. Spørsmålet er ikke minst relevant fordi ambisjonen om å verne barn ikke bare gjelder for enkelte barn, enkelte steder, enkelte ganger, men for alle som i en eller annen forstand ikke får ideell eller tilstrekkelig omsorg i familien, slik statlige myndigheter definerer det (Barnevernloven, 1992). Dette aktualiserer også spørsmålet om grunnlaget for idéen om at det faktisk er realistisk å skape like barnevernstjenester over hele landet.

Vi vil ta for oss noen utvalgte spor som den offentlige debatten synes å ha tatt: verdikonflikten i prinsippet om «barnets beste», kompetanse og faglig skjønn, ressursmangel og

effektivisering, forvaltningens tvingende logikk og lovfesting av følelser, og vi belyser disse hovedsakelig ved hjelp av Webers byråkratiteori og Sennetts intimitetstyranni (Sennett, 1992; Weber, 1971).

## Offentlighetens fall?

En av de mest betydningsfulle og innflytelsesrike samfunnsteoretikere som først beskrev byråkratiet som organisasjonsform, var den tyske sosiologen Max Weber (1864–1920). I juni 2020 var det 100 år siden Weber døde, og selv hundre år senere er hans tenkning fortsatt anvendelig, og han har fremdeles den mest brukte og anerkjente definisjonen av makt: «Ved 'makt' vil vi her allment forstå et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (Weber, 1971, s. 85). Ikke like kjent er Webers skille mellom makt og autoritet, der sistnevnte er legitim makt. Det vil si at autoritet ikke er tvingende, slik makt er, men i stedet bygger på oppslutning. I boken *Makt og byråkrati* (Weber, 1971) skiller Weber mellom tre *idealtypiske* autoritetsformer: 1. Tradisjonell autoritet, det vil si nedarvet makt som kongedømme, foreldreskap osv. 2. Karismatisk autoritet som bygger på talemåter, personlige egenskaper og sterke emosjonelle relasjoner. 3. Legal-rasjonell autoritet som kjennetegnes av det Weber kaller byråkratisk styringsform, som er en idealtypisk måte å organisere administrativt arbeid på. Byråkratiet bygger på et hierarkisk system der like saker blir behandlet likt. Det er et regelstyrt system, uten private beslutninger. Det består ikke av *personer*, men *posisjoner*. Byråkratiet har vist seg å være et effektivt forvaltningssystem.

Den amerikanske sosiologen Sennett forsvaret Webers byråkratiteori og byråkratiets bærende prinsipper. I boken *The Fall of Public Man* (Sennett, 1977) problematiserer han personliggjøringen av politikk. Han kaller tendensen til økende «intimitetstyranni», for et tyranni som hviler på en rådende myte om at

samfunnets onder kan bli forstått som uttrykk for upersonlighet, fremmedgjøring og kulde. Intimitetstyranni består i å måle samfunnet og samfunnsproblemer ut fra en psykologisk målestokk. Intimiseringen skjer fordi det legges stadig større vekt på personligheter i det offentlige, og det foregår en overføring av private væremåter til politikken (Sennett, 1992, s. 138–139). Sennett betrakter intimitet som en verdi menneskene stadig søker. Ifølge ham lengter det moderne menneske etter å utvikle en individuell personlighet basert på erfaringer med nærhet og varme i samvær med andre. Menneskelige erfaringer blir med dette lokalbasert, og umiddelbare livsomstendigheter blir avgjørende. Sennett hevder videre at sosialiteten lider på grunn av intimitet, og understreker at dette fører til prosesser hvor menneskenaturens betingelser er blitt forvandlet til det individuelle, ustabile og selvopptatte fenomenet som vi kaller for «personlighet» (Sennett, 1992, s. 140).

### **Minfeltet mellom hjelp og kontroll**

Barnevernstjenesten i Norge følger grovt sett tre hovedstrategier i sitt arbeid. Den mest krevende er vurderinger som angår spørsmålet om omsorgsovertakelse og arbeidet som følger av dette. Den andre handler om rådgiving til familier som har utfordrende omsorgssituasjoner. Den tredje strategien dreier seg om koordineringen av samarbeidet mellom skole, barnehage, familiekontor, fastlege og en rekke andre aktører som er involvert i familiene, og da spesielt barna. Nøkkelt kriteriet i alle strategiene er «barnets beste» (Olsen, 2019).

Det er ikke åpenbart at det norske barnevernets doble oppgave – å bistå familier som sliter med å etablere holdbare omsorgsrelasjoner på den ene siden, og å forberede og gjennomføre omsorgsovertakelser på den andre – kan gjennomføres på en god måte. Familieveiledning i offentlig regi er komplekst og utfordrende nok i seg selv, men i kombinasjon med rollen som omsorgsovertager er det ikke enkelt å se hvordan den nødvendige tilliten barnevernet trenger for

å drive veiledning, skal kunne ivaretas (Fauske, Kvaran og Lichtwarck, 2017). Det er ikke bare foreldre «i faresonen» som opplever barnevernet som en potensiell trussel, også andre offentlige etater har vanskeligheter med å skape et godt samarbeid med barnevernet (NOU 2017:12, 2017). Dette skyldes neppe at barnevernet jobber dårlig eller feil, men at andre etater ikke har omsorgsovertakelse som ansvarsområde.

I saker om omsorgsovertakelse settes mange spørsmål på spissen. Bildet vi serveres i mediene synes tveetydige, men er ofte karikerte (Trommald, 2016). Noen saker handler om at barn flere år etter forteller sin historie om hvordan barnevernet unnlot å gripe inn i forferdelige familiesituasjoner. Andre handler om foreldre og barn som er skilt fra hverandre på bakgrunn av kulturelle fordommer. Å gjennomføre inngrep som f.eks. foreldreveiledning og omsorgsovertakelse er mildt sagt komplisert i seg selv, og måten dette gjerne omtales på i mediene – karikert og polarisert – gjør ikke arbeidet mindre komplekst. I realiteten oppfattes ofte foreldreveiledning som et «negativt samtykke» og omsorgsovertakelse fører ofte til ekstreme konfliktsituasjoner, der foreldrene og deres allierte har helt andre oppfatninger enn barnevernet, og hvor de opplever seg truet. Derfor opererer barnevernet alltid i et potensielt minfelt. Konfliktene er ofte svært komplekse rent juridisk, og de er fulle av faktiske, saksrelaterede hull, altså hull som må fylles av faglig skjønn. Sosialt er de sannsynligvis enda mer delikate og preget av faren for at enhver relasjon, enhver samtale, ethvert valg og enhver vurdering seinere vil kunne karakteriseres som et overgrep – og hvor alle aspekter ved relasjonen til barna og foreldrene skal bidra til å veilede og bygge dem opp, men samtidig brukes til å samle kritisk informasjon (Fylkesnes, Bjørknes, Iversen og Nygren, 2015; Skivenes, 2015).

### **Kritikken av barnevernet**

Kritikken mot barnevernet kommer fra ulike hold, inkludert diverse fagfolk, tidligere bar-

nevernsbarn, sosiale entreprenører og konsulenter, norske myndigheter og ikke minst Den europeiske menneskerettighetsdomstolen, for å nevne noen (Forandringsfabrikken, 2011; nrk.no, 2020; Riksrevisjonen, 2020; Salvesen, 2018; Statens helsetilsyn, 2019).

I 2015 overleverte nærmere tre hundre fagfolk en «nasjonal bekymringsmelding» til statsråden. Bakgrunnen var at de i faglig øyemed hadde «kommet på innsiden av barneverns-systemet», der de ofte erfarte å støte på «en lukket og autoritær kultur (...) der evnen til å innrømme feil ikke er en verdi». En av initiativtakerne, en psykologspesialist, beskriver det slik:

*Vi ser avgjørelser om omsorgsovertakelser fattet på et svært tynt grunnlag, konklusjoner i utredninger og rapporter som ikke er i overensstemmelse med faktagrunnlag. Vi ser manglende evne til å møte utsatte familier med tillit og empati, (...) Selv har jeg vært vitne til flere tilfeller der barnevernet har gått til omsorgsovertakelse, med tragiske konsekvenser, på grunn av hendelser der foreldre har gitt barnet en ørefik, klaps, klyp eller dytt. (...) I de aller, aller fleste saker som fører til omsorgsovertakelse av barn er det imidlertid ikke spørsmål om vold og overgrep som er i fokus. Ofte dreier det seg om en mere uspesifisert mangel på omsorgskompetanse, en finmåling av omsorgen i en familie (Salvesen, 2018).*

Hvis dette er riktig, er det selvsagt svært bekymringsfullt fra et moralsk synspunkt. Samtidig er det symptomatisk og interessant at det som nærmest kan framstå som en demonisering av barnevernet har kommet så langt som dette innlegget tyder på, uten at mandatet og vilkårene barnevernet styres av tas, i betraktning. Psykologen forutsetter at «faktagrunnlaget» er entydig, at «ørefik, klaps, klyp eller dytt» per definisjon ikke er «vold», og at definisjonen av «mangel på omsorgskompetanse» er noe barnevernet finner opp i hvert enkelt tilfelle. Dette kan være riktig og er i så fall svært alvorlig, men vårt spørsmål er om barnevernet har fått overlevert et mandat fra de politiske myndig-

hetene, som ligger i et uløselig spenn mellom romantisk skjønn og prosedurale manualer? Er det slik at problemene psykologen påpeker, nødvendigvis vil måtte oppstå uansett hvem som får i oppgave å løse dem – selv for psykologspesialister og erfarne jurister med all verdens tid til å jobbe med enkeltsaker og turnere dem i nemnder og domstoler?

## Mangel på kapasitet og kompetanse?

Et annet, og tilsynelatende trivielt, kjennetegn ved organiseringen av barnevern i Norge er kapasitetsproblemet. Tall fra SSB viser at det var 57 988 meldinger og 54 592 barnevernstiltak i 2019 (SSB, 2020b) mens det i 2011 ble iverksatt 52 100 tiltak (Prop. 106 L, 2013). SSB-tall fra 2012 viser 4400 avtalte årsverk i barnevernet, mens det i 2018 var 8500 ansatte i det kommunale barnevernet (SSB, 2020a). Videre viste tall fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) at det i 2017 var i overkant av 11 500 barn og unge som bodde i fosterhjem i Norge, mens 309 ventet på å få plass (Aftenposten, 2017). Dette viser at antall saker og antall tiltak har vært forholdsvis stabilt, mens antall årsverk og ansatte har fordoblet seg i samme periode. Og videre, når det gjelder det mest radikale tiltaket – omsorgsovertakelse – så er det mye mindre enn behovet.

Noe som også er betegnende er hvordan statlige tilsynsmyndigheter fortsatt påpeker at det kommunale barnevernet mange steder i landet gjør en utilstrekkelig jobb; de overser alvorlige saker, unnlater å gripe inn når de burde, velger saker tilfeldig og klarer ikke å dokumentere skikkelig (Riksrevisjonen, 2020; Statens helsetilsyn, 2019). Det er også vanlig at disse tingene når offentligheten og skaper en aura av skandale. Sentrale myndigheter svarer da alltid at forholdene som avdekkes ikke skal forekomme. Dette bidrar til å forsterke den allmenne oppfatningen om at barnevernets oppgave faktisk er oppnåelig, og at «vi» er på vei til å få det til – nye tiltak er allerede på beddingen. Til tross for fordoblet bemanning i

løpet av de siste 8 årene, melder det kommunale barnevernet om at det fortsatt er sterkt underfinansiert. I mange kommuner mangler det stillinger og fagfolk til å fylle dem som finnes, og de ansatte har store problemer med å dekke behovet de står ovenfor (#HeiErna, 2019; Fellesorganisasjonen og Fagforbundet, 2015).

Et siste element, barnevernspedagogers faglige kompetanse, trekkes også fram. I motsetning til profesjonsutøvere som leger og jurister som også tar avgjørelser som har skjebnesvangre konsekvenser for andres liv, møtes barnevernsansatte med en forventning om at de skal ta avgjørelser som kanskje rammer menneskers liv hardere enn noe annet offentlig inngrep, og det med kun tre års høgskoleutdanning som faglig bakgrunn (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018; NOKUT, 2017). Dette kommer i tillegg til at de – igjen i motsetning til leger og jurister – ikke har noen akseptable mekanismer for å sette familier og barn i kø, slik at de kan jobbe seriøst og grundig med de med størst behov. Et betimelig, men delikat spørsmål, er om behovet øker med tilbudet i barnevernet, slik det gjør innen helsevesenet og på det juridiske feltet? Problemer er ikke objektive, de eksisterer ikke selvstendig utenfor den sosiale konteksten de opererer innenfor (Bacchi, 2012).

### **Intimisering av offentlige tjenester**

Tiltak innen barnevernet har en tendens til å bli metaforisk konstruert som «omsorg», «tjenester», «vern», «relasjonsbygging» og mye mer (NOU 2016:16, 2016). Dette er på ingen måte nytt; det bygger på lange tradisjoner som trolig framfor alt er språklige utvidelser av en erfaringsnær fagterminologi. Helse- og sosialprofesjonenes fagspråk henter mye av sin inspirasjon fra intime, sosiale sammenhenger (Bakken, 2001) og viser en analytisk interesse for å klassifisere kvaliteter i sosiale relasjoner med det formål å framkalle, forbedre og reparere dem. De kan sies å følge det Sennett (1992) beskriver som en «intimitetsideologi»,

hvor politiske kategorier forvandles til psykologiske, «troen på nærhet mellom personer anses som et moralsk gode», forestillingen om at «personligheter utvikles gjennom erfaring med intimitet» og alle slags sosiale relasjoner anses som virkelige, troverdige og autentiske jo mer de nærmer seg den enkelte persons indre psykologiske bekymringer (Sennett, 1992, s. 5–6). Under slike ideologiske overbevisninger svarer man på problemer ved å forbedre tilbudene gjennom å stadig intensivere relasjonsarbeid og ferdighetstrening. I norsk tradisjon må dette ses i sammenheng med den sterke og raske ekspansjonen i velferdsstatens ansvarsområde i etterkrigstiden (Ellingsæter, Hatland, Haave og Stjernø, 2020). Et viktig kjennetegn ved denne ekspansjonen var at profesjonenes virkefelt i liten grad var gjenstand for direkte styring. Innenfor rammen av kommuneinstitusjonen hadde de en høy grad av autonomi (Ekeland, 2004; Vike et al., 2002).

Dette synes å gjenspeile seg i utdanningene. Helse- og sosialprofesjonene har tradisjonelt lært svært lite om egenskapene ved det institusjonelle-byråkratiske apparatet de skal virke innenfor, og har sannsynligvis også vært preget av et påfallende fravær av faglig-analytisk interesse for hvilke større sammenhenger de inngår i, og hvordan de påvirkes av dem (Bakken, 2001; Kroken, 2015). Motivasjonen de har hatt, og som de har blitt inspirert til å foredle ved norske høgskoler og universiteter, har i høy grad vært rettet mot direkte relasjonsarbeid overfor brukerne. Det er rimelig å anta at dette har bidratt til å styrke den enestående optimismen som fortsatt synes å prege feltet. Derfor er det ikke nødvendigvis overraskende at det i så liten grad er utviklet et faglig-analytisk språk for egenskaper ved velferdsstaten som byråkratiske styringssystem. Det framstår nærmest som irrelevant i møtet med den etiske forpliktelsen til å løse problemer. Fagfolk og beslutningstakere ser ut til å ha funnet hverandre i den store samtalen om de gode intensjonenes betydning, der den sentrale inspirasjonen er erfaringer med de

nære ting<sup>2</sup> (Barnevernloven, 1992; Prop. 169 L (2016–2017), 2016).

Denne store samtalen er i vår egen samtid i ferd med å hente ny næring fra helt andre språk, ideologier og sammenhenger. Ledelses- og organisasjonslitteratur, nye styringsformer i offentlig sektor, nye relasjoner mellom den sentrale staten og kommunene, nye faglige ideologier og nye idéer om hvordan brukerne skal settes i sentrum. «Brukermedvirkning», «samskapende», «entreprenørielle» «individuell plan» osv. er begreper som står sterkt (Askheim, 2016; Larsgaard, Krane og Damsgaard, 2020; Slettebø og Seim, 2007). I norsk barnevern kommer dette til uttrykk på en særlig interessant måte, og viser seg blant annet gjennom troen på at dersom visse personlige egenskaper dyrkes fram og gis spillerom, vil politisk-administrative systemer kunne transformeres og renses for dysfunksjonelle trekk. Personlig karisma, autentisitet, ekte relasjoner, direkte, men samtidig sympatisk språk, begeistring, positiv tenkning og gode intensjoner er sentrale idealer som skal prege barnevernet.

Samtidig skal effektive ledere og mellomledere myndiggjøres og være mindre bundet av stivbeint regelverk og konkurrerende autoriteter (for eksempel faglige), slik at de skal kunne stimulere medarbeideres kreativitet, bestille tjenester, måle suksessraten og komme med hensiktsmessige incitamenter deretter. Saksbehandlere forventes å være personorienterte og behandle alle brukere som unike personer. Slik kan brukerne inngå ekte relasjoner til saksbehandlerne og få tiltak som de selv er med på å definere. På den måten vil det bli slutt på at offentlig omsorgstjenester ytes på «systemets» premisser (McCormack, Van Dulmen, Skovdahl, Eide og Eide, 2017). I arbeid med empowerment og samskaping blir brukerne aktive deltakere i utformingen av tjenestene, og i kraft av engasjert pågåenhet og positiv vilje blir det til syvende og sist de som utformer statsmakten (Hennum, 2015).

## Lovfesting av følelser

I det norske barnevernet har vi i den senere tid sett to bemerkelsesverdige tendenser. På den ene siden har de omfattende omorganiseringene av barnevernet de siste tiårene skapt et byråkrati som nå i all hovedsak styres sentralt. Det lokale handlingsrommet er erstattet av standardiserte arbeidsmodeller og tjenester, og det lokale barnevernet er nå i hovedsak å betrakte som en leverandør (Bogen og Grønningsæter, 2014). Forskere som har sett nærmere på konsekvensene av dette, påpeker at ansatte i barnevernet erfarer at:

*(...) tilnærmingen til barna og familiene blir mer mekanisk og problemorientert gjennom telling av risikofaktorer. (...) Og noen mener at det å kjenne mindre ansvar kan gjøre barnevernsarbeidet mer overfladisk og at det gjør barn og familier til standardiserte objekter hvor man underkommuniserer deres egenart (Ulset, Almklov og Rørvik, 2017)*

På den andre siden har det vokst fram en særegen brukeridentitet. Mange barn og unge som har vært en del av barnevernets omsorgsapparat, har problematiske erfaringer, ikke minst ved at de har levd i langvarige og vanskelige spenningsforhold mellom egne foreldre (og slekt, nabolag og andre) og barnevernet. Frustrasjonen de målbærer, synes ofte å handle om ikke å bli ivaretatt som sårbare barn, og at bistanden fra barnevernet kom altfor seint eller var for dårlig. De mest toneangivende brukergruppene består av tidligere barnevernsbarn som ønsker et bedre og mer omfattende barnevern.

*Barnevernsproffene* er en illustrasjon av dette. De har gjennom et drøyt tiår markert seg med en tydelig offentlig stemme og karakteristisk framtoning. De er ikke en konvensjonell interesseorganisasjon, men en del av en bedriftsliknende organisasjon – *Forandningsfabrikken* – som ledes av voksne som betrakter seg selv som *entreprenører* (Forandningsfabrikken, 2021a). I utallige innspill i nasjonale medier har proffene uttrykt at de ønsker å bli møtt av

varme blick av ansatte som også i større grad lytter til barn og unge, om snakker med dem og ikke til dem, og som gjør det på en måte som barn forstår. Proffene sier at ansatte i barneverntjenesten ikke lenger bør hete saksbehandlere, men *kontaktpersoner*, ikke tilsynsfører men *trygghetspersoner*. «Det tok 17 år før en ansatt virkelig så meg og ga meg kjærlighet», sier en av dem. En annen sier «Jeg følte meg som en ting, som en sak». I 2015 sto proffene samlet bak kravet om at «Kjærlighet må få plass i den nye loven» (Hilland, 2016; Mersland, 2016; Torgersen, 2016). Kravet ble formulert i høringsrunden, og proffene fikk innfridd sitt ønske om at begrepet kjærlighet skulle innlemmes. Høringsuttalelsen er formulert slik:

*Med kjærlighet mener vi først og fremst menneskevarme – gjennom varme øyne, varmt kroppsspråk, varme ord – og å lytte for å prøve å forstå helt til bunns. Med kjærlighet mener vi også snille, varme handlinger – som å unngå belønning og konsekvenser når et barn gjør dumme handlinger fordi det har det vondt. Det kan også bety å oppmuntre før eksamen, huske bursdager – kort sagt varme ord og handlinger, gitt fra hjertet. Noen i barnevernet gjør dette, men barn og unge over hele landet sier at altfor mange barnevernsarbeidere ikke snakker og handler med nok varme til at det kjennes trygt for barn og unge til å fortelle dem det viktige å fortelle (Barnevernsproffene, 2017, s. 2).*

At barn ønsker mer kjærlighet i barnevernet er forståelig, at barnevernsansatte synes det er problematisk at kjærlighet kan være et forvaltningsmessig krav er like forståelig. Barna er i *livsverden*, mens barnevernet er et forvaltningssystem (Habermas, 1999). At barn og unge setter ord på sine behov og ønske om relasjoner til voksne som betyr mye for dem, og arbeider sammen for å spre forståelsen for behovet, har ganske sikkert mange positive ringvirkninger, men det kan også føre til deprofesjonalisering (Neumann, 2012). Det er vanskelig å argumentere mot kjærlighet. Et resultat av dette er at Barnevernsproffene har fått en usedvanlig

sentral rolle på offentlige arenaer, i mediene, men også på fagkonferanser. Vinteren 2018 ble Fagkonferanse om kunnskap, fag og kompetanse i barnevernet arrangert i Oslo. Her er vår beskrivelse av et av innslagene der:

*Forandringsfabrikkens leder kommer opp på scenen sammen med fire barnevernsproffer. Hun plasserer proffene utover scenen, retter blikket mot oss deltagere og ber de av oss som skulle ha behov for å gå på toalettet om å gjøre det før foredraget. Hun understreker samtidig at de unge kan føle det ubehagelig og forstyrrende hvis noen forlater salen underveis i foredraget, og går så i en slags dialog med de fire proffene. Hun styrer samtalen og ber de unge fortelle om seg selv, sine opplevelser fra barndommen og om sine møter med barnevernet. Mikrofonen går på omgang. Proffene snakker høyt, tydelig og utadvendt, og forteller oss om hvor viktig det er at ansatte i barneverntjenesten bruker et språk som barn kan forstå, at de bør forsøke å komme inn i hjertet til ungdommen og forsøke å se dem bak deres atferd. Det oppstår en voldsom entusiasme i salen, og mange av konferansedeltakerne klapper og jubler når proffene snakker og går av scenen. Jubelen og «tommel opp»-stemningen må, slik vi opplever det, forstås som en del av selve presentasjonen. Etter dette kommer en annen foredragsholder opp på scenen. Hun skal snakke om kjærlighet og profesjonalitet. Foredraget innledes med avspillingen av en sang om kjærlighet (av Ane Bruun), og avsluttes med budskapet om at kjærlighet bør bli en kjernekompetanse i barneverntjenesten. Proffene jubler og plystrer når hun går av scenen.*

Barnevernsproffenes voksne medspillere har yrkesbakgrunn fra blant annet økonomi og markedsføring (Forandringsfabrikken, 2021b). De fronter proffene i form av offentlige forestillinger preget av entreprenøriell, begeistret positivitet (Aarnes, 2014). Statsråder og andre representanter for statlige myndigheter er med på å bekrefte og forsterke barn og unges forestilling om at en mer kjærlig stat er mulig og ønskelig (Barne- og familiedepartementet, 2017). Den norske velferdsstaten (og de andre nordiske) har trolig gått lenger enn noen annen



stat i å ville realisere universell velferd i statlig regi og dermed bygge en form for statlig humanisme. Samtidig er hele idéen om offentlig forvaltning i bunn og grunn fundamentert på behovet for å unngå at byråkratier invaderer privatliv og sivilsamfunn (Sennett, 1992).

Det er derfor på sin plass å spørre om ønsket om en mer kjærlig stat fra proffenes side innebærer et brudd med skillet mellom stat og samfunn. Det er også like betimelig å spørre om ønsket tvert imot er en naturlig forlengelse av den statsforståelsen som barnevernet (og andre deler av velferdsstatens organiserte virksomhet) gradvis har bidratt til å utvikle i det norske samfunnet. Eller passer kravet om kjærlighet godt sammen med den liberal-konservative ambisjonen om å begrense velferdsstatens vekst for å redusere skattebetalernes byrder? Kjærlighet koster ikke penger, den er et kjennetegn ved en relasjon (Haldar, 2006). Den karismatiske brukergruppen og den liberal-konservative staten står godt til hverandre. Statlige myndigheter, som i realiteten ikke ønsker å finansiere de gode hensiktene de pålegger barnevernet (og andre offentlige virksomheter) å realisere, har funnet en løsning på dilemmaet ved å påpeke at offentlige ansatte er utilstrekkelige fordi de ikke skaper nok kjærlighet (Barne- og familiedepartementet, 2017; Riksrevisjonen, 2020; Statens helsetilsyn, 2019; Vike, 2004, 2018a; Vike et al., 2002).

## Filantropien vekkes til live

Kjærlighet i offentlighet er ikke en umulighet. Den har vært der før og er fortsatt til stede. Barnevernsproffenes kjærlighetskrav finner gjenklang i det de fleste av oss har opplevd mer eller mindre av (eller savnet) i barnehagen, skolen, i møte med helsetjenestene og så videre. Det er en yrkesetisk forpliktelse for alle offentlige tjenesteytere å være lydhøre, oppmerksomme, hyggelige og imøtekommende – alt dette er viktige sider ved det å være en fagperson (Fellesorganisasjonen, 2020). I Norge har vi vært nærmest frie for en systematisk frykt for en sterk velferdsstat i Norge, og

det må ha noe med dette å gjøre. Derfor framstår det som et trivielt sidespor at forskere nå argumenterer for at kjærlighet faktisk har en plass i sosialt arbeid og i barnevernet (Dahle, 2010; Thrana, 2016). Begrepet defineres så vidt at det omfatter alt som står i yrkesetiske retningslinjer, og ses helt isolert fra det faktum at lovhjemlet kjærlighet blir en del av barnevernets manual (Hennum 2015) som kan føre til radikalt nye maktforhold og endre vilkårene for offentlige tjenesters berettigelse. Thrana sier det på denne måten:

*Det at kjærlighet nå kommer inn som et krav og et ønske fra ungdommen selv (Barnevernsproffene, 2011; Thrana, 2014), vitner om at dette har vært et behov som over tid er blitt tiet i hjel og oversett i sosialt arbeid. Det er derfor på tide å revurdere den gamle oppfatningen av at kjærlighet og profesjonalitet tilhører ulike sfærer. (...) Et tydelig trekk fra min studie er at kjærlighet nå i større grad forstås som en del av den faglige kompetansen. (...) Vi ser at emosjoner og følelser i den profesjonelle relasjonen i større grad inkluderes som betydningsfullt i sosialarbeider-klient-relasjonen (Barlow og Barry L, 2007; Falch, 2010; Fischer og Manstead, 2008). For barn og unge i møte med barnevernet er dette en kjærkommen utvikling, da de ønsker å bli møtt på en kjærlighetsfull måte for å oppleve seg verdifulle. Dette vil for dem gi et godt utgangspunkt for deres videre samarbeid med barnevernet (Thrana, 2016, s. 107-108).*

I sin støtte til proffene plukker Stortingets familie- og kulturkomite opp forskersynspunkter av samme type, og forsterker budskapet.

*Barnevernsproffene i Forandringsfabrikken har etterlyst et barnevern som arbeider mer og tydeligere med kjærlighet. [...] Flertallet viser til at det i proposisjonen også nevnes at nyere studier slår fast at både barn og ansatte i barnevernet anser kjærlighet som en sentral verdi i utøvelsen av sosialarbeiderrollen (Forandringsfabrikken, 2018).*

Som Thrana (2016) diskuterer i sine analyser av kjærlighetens kulturhistorie i sosialt arbeid,

kan proffenes ønske om å innlemme kjærlighet i loven forstås som en slags tilbakevending. Innen filantropisk veldedighetsarbeid har dette idealet vært grunnleggende og fungert som en kristen-religiøs og til dels elitistisk begrunnelse (nestekjærlighet) for å gi milde gaver til marginale grupper (Mauss, 1995). Kjærlighet i sosialt arbeid har i hovedsak dreid seg om en personlig dedikasjon spesielt blant de privilegerte, rettet mot de verdig trengende, hvor de sistnevnte får midlertidig lindring og oppmerksomhet, mens de førstnevnte kommer nærmere frelsen – og det skapes personlig avhengighet og moralsk gjeld (Sennett, 2003). Viktige deler av idégrunnlaget for venstrebevegelsens og arbeiderbevegelsens syn på sosialt arbeid, dreide seg om et ønske om å avskaffe veldedighetens gavelogikk og erstatte den med allmenne rettigheter og nye betingelser for relasjonell symmetri (Weber, 1971, s. 124–125).

Innenfor rammen av den universelle velferdsstaten, som la vekt på at alle med et gitt behov skulle få betingelsesløs tilgang til likeverdige tjenester, ble førstelinjefesjonene etter hvert sentrale målbærere av disse prinsippene. En interessant «løsning» på de profesjonelles dilemma, hvor de skulle balansere to roller som henholdsvis bistandsperson for brukerne og portvokter for staten, var at de ikke sjelden «valgte side» og ble førstnevntes advokat. Det er rimelig å anta at dette er en viktig grunn til at det var svært vanskelig å holde økonomisk styr på kommunale sosialkontor til langt utpå 1990-tallet. Sosionomer kunne operere selvstendig nok i jobben til at de kunne velge å støtte brukere selv om det sprengte kommunebudsjettet. Så vidt vi vet ble dette aldri kalt kjærlighet, selv om det trolig bidro til at det ble gitt mer substansiell bistand enn noen annen mekanisme kunne gjort mulig. Den gang delte man ut *ytelser* i kjærlighetens navn, mens nå skal kjærligheten være en del av *tjenesten* (Vike, 2018a; Vike et al., 2002).

Den radikale forvandlingen av den norske velferdsstatens veldedighetsideologi var et frihetsprosjekt av betydelig omfang, og er (sam-

tidig) sterkt undervurdert. Det var ideologisk begrunnet, og det fikk en juridisk infrastruktur gjennom den nasjonale velferdslovgivningen selv om den oppsto i frivillig organisasjonsliv og i kommunene. Det var velferdsprofesjonene i kommunene som realiserte det i praksis, og som ga det form og innhold som i sin tur bidro avgjørende til den etter hvert tverrpolitiske enigheten om at politikkenes overordnede mål er flere og bedre velferdstjenester. Dette er et tema som velferdsforskningen nærmest har oversett, og som få har sett behov for å forstå i teoretiske termer. Det er relatert til hvilke forventninger barnevernet nå står ovenfor, og som vi tror bare kan forklares ved hjelp av det vi her vil kalle *optimistisk ignoranse* (Halvorsen et al., 2019; Sørensen og Stråth, 1997).

### Universalisme og autonomi

Hvilke trosforestillinger ligger til grunn forventningen om at barnevernet skal kunne fungere som en kjærlighetsinstans og straffedomstol samtidig? En del av svaret kan ligge i den særegne tilpasningen som velferdsprofesjonene i det offentlige byråkratiet har utviklet. Den balansen som profesjonelle førstelinjeansatte i velferdskommunene fant fram til i etterkrigstidens ekspansjonsfase, var langt på vei deres egen (Papakostas, 2018). Denne rollekombinasjonen er særdeles vanskelig, noen vil endog si uforenelig, med et normalt byråkrati, slik Weber (Weber, 1971, s. 107–109) og andre har skildret fenomenet for oss.

Forutsetningene for at et omfattende velferdsbyråkrati skal kunne fungere uten å skape allmenn frustrasjon og fremmedgjøring blant dem det skal tjene, synes å være 1. universalisme og 2. en høy grad av faglig og administrativ autonomi. Uten universalismen blir tjenestene uvegerlig rettet mot de verst stilte, og den internasjonale erfaringen viser at flertallet ikke er interessert i å ofre nok (skattepenger) til at dette blir levedyktig over tid – «*Services to the poor are poor services*», som den britiske velferdsforskeren Richard Titmuss en gang formulerte det (2006, 45). Faglig auto-

nomi er på sin side nødvendig for at styrende myndigheter ikke skal falle for fristelsen til gradvis å innføre standardisering og selektive tjenester, og på den måten skape det samme problemet, bare på en litt annen måte.

Rollekombinasjonen vi har forsøkt å beskrive her, forutsetter også at det er balanse mellom potensielt motstridende lojaliteter. Byråkratier er dypest sett mekanismer for strømlinjeforming av lojalitet overfor oppdragsgiver (politiske myndigheter). Samtidig skal de være et fundament for forvaltningen av integritet og skjønn (knyttet til etablerte prosedyrer og lov-forvaltning). Korrupsjon (i vid forstand) forstås ofte som en form for personlig gavebytte med offentlige midler som ressursinnsats, og det har Norge trolig relativt lite av. Det finnes imidlertid et mye mer utbredt «korrupsjonsproblem», nemlig det vi kan kalle *kompromitert integritet*, Og det inntreffer når byråkrater og tjenesteytere med byråkratiske funksjoner kompromisser med sitt faglige skjønn (og for eksempel reduserer kvaliteten på tjenestene på grunn av ressursmangel) for å tekkes arbeidsgivers behov for å framstå i et best mulig lys. Førstelinjeforprofesjonenes relative uavhengighet innenfor velferdsstatens komplekse forvaltningsapparat har sannsynligvis bidratt til å hindre at denne svært vanlige korrupsjonstendensen har fått utvikle seg. De har vært i stand til å sikre den vanskelige balansen mellom den statlige forpliktelsen til å yte tjenester til «alle» (selv når statlige myndigheter og/eller kommuner av ressurs hensyn ikke ønsker det), likebehandling, individuell tilpasning og en viss lojalitet til arbeidsgiver. Det siste har i realiteten krevd at profesjonelle i førstelinjen ofte har overtatt funksjoner som staten og kommunen ikke makter å håndtere, og da spesielt former for rettfærdig tildeling av tjenester som det ikke lenger finnes ressurser til (Lipsky, 2010; Vike, 2018b).

Denne balansegangen har innvirkning på kjærlighetens muligheter i staten. Tradisjonen med at profesjonelle tjenesteytere i en del situasjoner har fungert som advokater for

brukerne, har bare medført en begrenset inderliggjøring og personliggjøring av offentlige relasjoner. Å alliere seg med en bruker innebærer i sosialfaglig sammenheng å betrakte brukeren som medlem av en abstrakt kategori av rettighetshavere. Brukeren man støtter i det enkelte tilfellet, har denne statusen fordi hen er «generell» – et eksempel på de potensielt mange som har rett på en tjeneste. På samme måte er sosialarbeideren «generell», en konkret eksemplifisering av en profesjon. Denne byråkratiske konstruksjonen av en sosial relasjon er av-privatiserende og gir begge parter en avgjørende beskyttelse mot potensiell invaderende intimitet. Samtidig er den ofte fullt ut forenelig med gode kvaliteter som vi assosierer med gode relasjoner, for eksempel oppmerksomhet, interesse, respekt, evne til å uttrykke ekte glede over framgang osv. (Sennett, 1992; Weber, 1971, s. 51).

### Avstandens frihet

Likevel er altså ikke avstand et fundamentalt premiss for relasjonen (Neumann, 2012; Sennett, 1992). Det er tre hovedgrunner til dette. For det første sikrer profesjonell avstand at det oppstår former for intimisering som vi kjenner fra veldedighetstradisjoner og moderne, romantiske (og ofte akademiske) styrings- og ledelsesdrømmer. Brukernes viktigste rettighet, ut over å få tjenesten, er at den skal gis uten noen form for forpliktelse. Den personlige relasjonens vesen derimot, følger de uuttalte forpliktelser logikk. Det er fraværet av denne «giftige gaven» som gjør offentlige tjenester frihetsskapende (Bailey, 1971). Uten denne friheten er det i realiteten umulig for brukeren å rette hard kritikk mot tjenesten uten samtidig å ramme tjenesteyteren som hen er blitt avhengig av. Det vil heller ikke være mulig å sikre seg mot at offentlig ansatte forbarmer seg over brukeren på en måte som oppleves som klam og forpliktende. Avstand innebærer også, som vi var inne på ovenfor, at tjenesteyteren evner å se forbi brukerens personlige ansikt og betrakter ham som et medlem av en

kategori, at det blir mulig å være saklig nok til å heve seg over personlig frustrasjon, noe som ofte oppstår i relasjonelle tjenester som er fulle av asymmetrisk potensial (Weber, 1971, s. 51). Tjenesteyteren er dessuten også en representant – en *funksjonær* – for andre interesser enn sine egne, og må derfor av og til gjøre ting som strider mot det hen helst vil. Uten denne doble funksjonen vil det være umulig å gjennomføre organisatorisk omstilling, myndig-gjøre ledere, endre politikk, spare penger og liknende. Dette illustrerer hvordan tjenesteyteren hele tiden må være bevisst på denne dobbeltheten, siden det å henfalle til ekthet gjerne undergraver det langt viktigere kravet om konsistens over tid og på tvers av saker og situasjoner – samt behovet enhver organisasjon har for å kunne bytte ut ansatte. For det tredje er brukeren i realiteten ofte helt avhengig av anonymitet for å kunne føle seg trygg. Det er derfor ofte en stor lettelse for folk på små steder (eller større steder med sterke og overlappende nettverk) å kunne snakke med en profesjonell sosialarbeider eller lege om hvorfor de for eksempel ikke makter kravene i jobben, eller hvorfor angsten har festet grepet. I mange situasjoner er det en forutsetning at relasjonen er forankret i avstand – det er avstanden som gir den profesjonelle reell mulighet til å fungere etter hensikten, altså å være solid og samtidig anerkjennende og meningsfull (Weber, 1971, s. 110–111).

Kjærlighetsbegrepets plass i offentlige tjenester kan forstås på ulike måter. Barnevernsproffenes framstøt for å gi det plass i loven, sånn at det kan gi oss et annet barnevern som styrker barns opplevelse av anerkjennelse og egenverdi, kan tolkes bokstavelig og dermed gi oss et bud om framtidige reformers innhold og form. Da blir det rimelig å innføre kjærlighet i alle sektorer og sørge for de nødvendige instruksjoner som sikrer dette. Fylkesmannen vil måtte ansette folk med ansvar for kjærlighetstilsyn. Eller man kan nå målet ved å fjerne byråkratiet og plassere alle saksbehandlere på alle nivåer i kjærlig-

hetsførstelinen. Slike absurde idéer illustrerer at regjeringen (eller stortingskomiteen) neppe har hatt til hensikt å ta Barnevernsproffene (eller vi andre som har bivånet prosessen) på alvor, men at de har hatt nytte av dem fordi de skaper håp og begeistring uten at det medfører noen form for politisk forpliktelse. Denne kyniske tolkningen, som antyder at myndighetene bruker proffene til sine egne formål, kan være ufullstendig, men føyer seg likevel inn i en større fortelling om måter velferdsstaten kan effektiviseres på (Christoffersen, Askheim og Haldar, 2021)

## Avslutning

Barnevernet, som vi har brukt som illustrasjon i denne diskusjonen, kan ha kommet til et veiskille. Det skyldes i så fall neppe inkompetanse i barnevernet, som vi tror det finnes relativt lite av. Det handler nok snarere om at vi ser slutten på en periode der politisk naivisme, understøttet av store økonomiske muligheter, faktisk kunne blomstre og gjøre mye godt. Problemene som et stadig mer motsetningsfylt barnevern skaper, er i ferd med å utvikle seg til en (skjerpet) kamp om definisjonsmakt, der alle aktører går i strupen på hverandre (unnatt barnevernet selv, som knapt har lov til å uttale seg). Det er ikke tilfeldig at det er ansatte i barnevernet, og alternativt kommunale byråkrater og folkevalgte, som blir skyteskiven når myndighetene går i allianse med brukergrupper for å finne synderen. Brukermedvirkning er billig. Brukergrupper som Barnevernsproffene opplever kanskje en levendegjøring av sin visjon om kjærlighet når de møter en velvillig statsråd. Men statsråden på sin side vet ganske sikkert veldig godt at proffenes kritikk mot barnevernet fungerer godt politisk. Den bidrar både til å avpolitiserer spørsmålet, og den gjør det mulig å bruke dem som en heroisk fanebærer. Videre fungerer den som redskap for å fremme løsninger som verken kan realiseres i praksis eller som kan bidra til å frita ansatte i barnevernet fra ansvaret som permanent skyldige i omfattende overgrep.

Akademiske bidrag til diskusjonen om kjærlighetens rolle i offentlige byråkratier har kommet i ulike tapninger (Neuman, Olsvold og Thagaard, 2016; Neumann, 2012, 2016; Thrana, 2013, 2014, 2016; Økland og Sørsdal, 2020). Thrana, som vi siterte ovenfor, har forsøkt å begrunne at kjærligheten bør ha en mer sentral plass i sosialfaglig arbeid, og at kvaliteten på tjenestene lider under at det er for lite av den. Argumentasjonen er ikke direkte moralistisk, og den vide definisjonen av «kjærlighet» hun opererer med er identisk med konvensjonell etikk. Derfor er bidraget verken særlig relevant for å forklare manglene ved sosialfaglig arbeid, eller for å frigjøre sosialarbeidere fra skammen over ikke å makte å realisere de overveldende politiske ambisjonene som forplikter dem. Det hjelper trolig heller ikke proffene og andre barn som strever med konsekvensene av omsorgssvikt, selv om det kan virke slik på kort sikt. Det akademisk formulerte forsøket på å gjenreise kjærlighetens betydning har det til felles med mange profesjonsfaglige forbedringsforsøk, at det retter et kritisk, etisk implisitt anklagende blikk mot profesjonsutøvere uten å forsøke å forklare hvorfor de gjør som de gjør. Oppfordringen om å tenke mer etisk er en gjenganger i forskeres forsøk på å bidra til å forbedre tjenestene i sterkt kvinnedominererte yrker, men er påfallende nok fraværende i de mannsdominerte (Neumann, 2012). Når kjærlighet blir symbolet på denne innfallsvinkelen, mister man samtidig evnen til å språkliggjøre hva som skjer når veldedighet og systematisk selektivisme/behovsprøving bevisst utvikles for å beskytte statens ressurser mot brukere med omfattende og dyre behov, og ansatte med behov for forutsigbare rammebetingelser for å kunne gjøre jobben sin.

Barnevernsproffenes ønske om mer kjærlighet i barnevernet kunne kanskje blitt oppfylt uten særlig store problemer dersom politiske myndigheter hadde hatt en strategi for hvilke oppgaver barnevernet skal forsøke å løse. Et offentlig byråkrati som i stadig større grad har blitt et gissel for kortsiktige kamper for å

vinne politisk gunst, og som tvinges til å veksle mellom å være straffedomstol, familierådgiver og kjærlighetsprodusent, kan knapt bli funksjonelt. Som vi har diskutert ovenfor, er ikke dette overraskende, sett i lys av hva vi vet om byråkrati. Man trenger ikke å slutte seg Graebers dystopiske perspektiv for å se at den norske velferdsstaten lider under manglende refleksjon omkring hva slags institusjoner som trengs for å kunne realisere det mest ambisiøse politiske velferdsprogrammet noensinne, uten å kollapse – slik barnevernet (og blant annet eldreomsorgen) kan være i ferd med å gjøre nå.

I et velferds-politisk perspektiv er det kanskje først og fremst fraværet av de store visjonene og ambisiøse politiske prosjektene som preger vår samtid. Oppbyggingen av den norske velferdsstaten var et visjonært, politisk prosjekt for fremskritt og samfunnsendring som var tuftet på troen på politikken og fellesskapets muligheter og på en stadig forbedring av samfunnet. Dagens velferdspolitiske ambisjoner er langt på vei redusert til et mål om å beholde grunnfundamentet, og man forsøker å redde velferdsstaten gjennom innstramninger og nedskaleringer i ytelsene. Man har altså gått fra å skulle skape og bygge noe nytt, til å bygge ned for å bevare (Christoffersen et al., 2021; Stamsø og Hjelmtveit, 2010). Vi ser en stadig økning i frivillighet, og tidligere offentlige oppgaver «flagges ut» til private aktører. Barnevernet er et illustrerende eksempel på denne utviklingen. Skandaler som virvles opp av avsløringene om barnevernets tilfeldige prioriteringer er politisk skapt, men ansatte i barnevernet bærer fortsatt det u håndterlige ansvaret mer eller mindre alene. Mye av kritikken bygger på at barnevernet er uheldig organisert, men er dette snarere et uttrykk for en pågående politisering av velferdsstaten? Byråkrati er blitt et negativt ladet begrep, men kanskje er Webers klassiske byråkrati-modell fortsatt den beste av alle styringsformene vi kjenner til? Alternativet, som nå kalles en effektivt bærekraftig velferdsstat, blir lett en

nattvekterstat med omfattende filantropisk veldedighet fra en frivillig sektor.

## Noter

- 1 Begrepet kjærlighet ble innlemmet i Barnevernloven av 1992, 1. juli 2018
- 2 Av et empirisk arbeid (fokusgrupper med til sammen 22 barnevernsansatte ved fire barnevernskontor på Østlandet) utført av Røsvik og Moltubak våren 2018, fremviser flere barnevernsansatte en entusiasme for Barnevernsproffenes fanesak om implementering av begrepet kjærlighet i barnevernet (se (Moltubak, 2019)

## Referanser

- #HeiErna (2019) Tilgjengelig fra: <https://www.facebook.com/heierna/> (Hentet: 11.05 2021)
- Aftenposten (2017) *Stor mangel på fosterhjem og beredskapshjem*. Tilgjengelig fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/jqzez/stor-mangel-paa-fosterhjem-og-beredskapshjem>
- Anvik, C. H.; Sandvin, J. T.; Breimo, J. P. og Henriksen, Ø. (red.) (2020) *Velferdstjenestenes vilkår – Nasjonal politikk og lokale erfaringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askheim, O. P. (2016) Samproduksjon som velferdssektorens kinderegg. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, Vol. 2(1), s. 24–36.
- Bacchi, C. (2012) Introducing the 'What's the Problem Represented to be?' approach, i. A. Bletsas og C. Beasley (red.), *Engaging with Carol Bacchi – strategic interventions and exchanges*. Adelaide: The University of Adelaide Press.
- Bailey, F. G. (1971) *Gifts and poison: The politics of reputation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bakken, R. (2001) *Modermordet: Om sykepleie, kjønn og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (2017) *Barnevernloven blir en rettighetslov*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/barnevernloven-blir-en-rettighetslov/id2569076/>
- Barne- og likestillingsdepartementet (2018) *Mer kunnskap – Bedre barnevern*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/6e31905299774f5681d57311e284d519/bdre-barnevern.pdf>
- Barnevernloven (1992) *Lov om barneverntjenester*. Oslo. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Barnevernsproffene (2017) *Innspill til ny barnevernslov*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/de50f3e53ce-748bc98fad7b0987120da/barnevernsproffene.pdf?uid=Barnevernsproffene> (Hentet: 11.05.2021)
- Bogen, H. og Grønningsæter, A. B. (2014) *Kommuners kjøp av private tjenester – Eksempler fra barnevern og andre velferdsområder* (Fafo-rapport 2014:40). Tilgjengelig fra: <https://www.fo.no/getfile.php/1310803-1548840711/Dokumenter/FO%20mener/Prosjekt%20privatisering/20387.pdf>
- Christoffersen, H.; Askheim, C. og Haldar, M. (2021) How diversity became an ideological lever for inequality. *Politics and Society*. (evnt ikke ut ennå)
- Dahle, R. (2010) Sosialt arbeid, en historie om kjønn, klasse og profesjon. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, Vol. 34(1), s. 41–56.
- Ekeland, T.-J. (2004) *Autonomi og evidensbasert praksis*. (Arbeidsnotat 6/2004). Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Ellingsæter, A. L.; Hatland, A.; Haave, P. og Stjernø, S. (2020) *Den nye velferdsstatens historie – Ekspansjon og omdanning etter 1966*. 1. utg. Oslo: Gyldendal.
- Ervik, R. og Lindén, T. S. (2018) Pensjonssystemets bærekraft i Norge og Storbritannia: Reformer og normative dilemma. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, Vol. 2(1), s. 8–25. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-02>
- Fauske, H.; Kvaran, I. og Lichtwarck, W. (2017) Hjelpetiltak i barnevernet: Komplekse problemer og usikre virkninger. *Fontene forskning*, Vol. 10(2), s. 45–58. Tilgjengelig fra: <https://fonteneforskning.no/pdf-15.62549.0.3.5613acfe20>

- Fellesorganisasjonen (2020) *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere 2019–2023*. Tilgjengelig fra: <https://www.fo.no/getfile.php/1324847-1580893260/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf> (Hentet: 11.05.2021)
- Fellesorganisasjonen og Fagforbundet (2015) *Bemanningsnorm i barnevernet – Faglig forsvarelig barnevern for barn og unge*. Tilgjengelig fra: [https://www.fo.no/getfile.php/134085-1543245599/Dokumenter/2015/Bemanningsnorm\\_barnevernet\\_hefte\\_2.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/134085-1543245599/Dokumenter/2015/Bemanningsnorm_barnevernet_hefte_2.pdf)
- Forandringsfabrikken (2011) *Stortingsmelding nr.1. Fra barn og unge i Norge. Det gode barnevernet*. Hentet 11.05 2021 fra: <https://forandringsfabrikken.no/article/magasin-stortingsmelding-1-det-gode-barnevernet-2011>
- Forandringsfabrikken (2018) *En kjærlighetsfull barnevernlov*. Hentet 11.05 2021 fra: <http://www.forandringsfabrikken.no/en-kjarlighetsfull-barnevernlov>
- Forandringsfabrikken (2021) *Om Forandringsfabrikken*. Tilgjengelig fra <https://forandringsfabrikken.no/om-ff> (Hentet: 11.05.2021)
- Forandringsfabrikken (2021) *Styremedlemmene i Forandringsfabrikken*. Tilgjengelig fra <https://www.forandringsfabrikken.no/article/styret>
- Fylkesnes, M. K.; Bjørknes, R., Iversen, A. C. og Nygren, L. (2015) *Frykten for barnevernet – En undersøkelse av etniske minoritetsforeldres oppfatninger*. *Tidsskriftet Norges barnevern*, Vol. (2), s. 81–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2015-02-02>
- Graeber, D. (2015) *The utopia of rules – On technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy*. New York: Melville House.
- Habermas, J. (1999) *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oversatt fra *Theorie des kommunikativen Handelns* av J.-A. Smith og J.-H. Smith. Oslo: Tano Aschehoug.
- Haldar, M. (2006). *Kjærlighetskunnskap. Tolvåringers fortellinger om romantikk og familieliv*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Halvorsen, K.; Stjernø, S. og Øverbye, E. (2019) *Innføring i helse- og sosialpolitikk*. 7. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennum, N. (2015) *Makten i barnet*. *Tidsskriftet Norges barnevern*, Vol. 92(2), 125–138. Tilgjengelig fra: [https://www.idunn.no/tnb/2015/02/makten\\_i\\_barnet](https://www.idunn.no/tnb/2015/02/makten_i_barnet)
- Hilland, L. (2016) *TRENGER MER KJÆRLIGHET – Byrådet lytter til barn og unge i barnevernet i Bergen*. *Bergensavisen*.
- Kroken, R. (2015) *Ansvar i barnevern – Om handlingsrom i den kommunale barnevernstjernen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsgaard, A. K.; Krane, V. og Damsgaard, H. L. (2020) *Brikke eller aktør og samskaper?* *Tidsskriftet Norges barnevern*, Vol. 97(1), 04–21. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-01-02>
- Lipsky, M. (2010) *Street-level bureaucracy – Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed. utg.). New York: Russell Sage Foundation.
- Mauss, M. (1995) *Gaven – Utvekslingens form og årsak i arkaiske samfunn, Band 26*. Oversatt fra *Essai sur le don* av T. H. Eriksen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- McCormack, B.; Van Dulmen, S.; Skovdahl, K.; Eide, T. og Eide, H. (2017) *Person-centred healthcare research*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Meld. St. 19. (2018–2019) (2019) *Folkehelsemeldinga – gode liv i eit trygt samfunn*. Oslo: Departementenes servicesenter. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Mersland, F. (2016) *Har opplevd at jeg bare er en «ting»*. *Fædrelandsvennen*. Tilgjengelig fra: <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/zw8dO/har-opplevd-at-jeg-bare-er-en-ting>
- Moltubak, K. D. (2019) *Motvillig, velvillig eller overbevist? Hvordan barnevernansatte forholder seg til forventning om kjærlighet*. Masteravhandling. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Neuman, C. B.; Olsvold, N. og Thagaard, T. (2016) *Omsorgsarbeidets sosiologi*. Bergen: Fagbokforlaget

- Neumann, C. E. B. (2012) Omsorgsetikk i barnevernet. *Sosiologi i dag*, Vol 42(3–4), s. 104–124.
- Neumann, C. E. B. (2016) Children's quest for love and professional child protection work: the case of Norway. *International Journal of Social Pedagogy*, Vol. 5(1), s. 104–123. <https://doi.org/http://doi.org/10.14324/111.444>. ijsp.2017.08
- NOKUT (2017) *Tilsyn med bachelorgradsutdanning i barnevern* (NOKUTs tilsynsrapporter). Tilgjengelig fra: [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-studietilbud/2018/tilsyn\\_-ba\\_barnevern\\_2018.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-studietilbud/2018/tilsyn_-ba_barnevern_2018.pdf)
- NOU 2011:11 (2011) *Innovasjon i omsorg*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-11/id646812/?ch=1>
- NOU 2016:16 (2016) *Ny barnevernslov — Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-16/id2512881/>
- NOU 2017:12 (2017) *Sviikt og sviikt. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssviikt*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/>
- nrk.no (2020) *Norge dømt i to barnevernssaker i Menneskerettsdomstolen*. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/norge/norge-domt-i-to-barnevernssaker-i-menneskerettsdomstolen-1.14936451> (Hentet: 11.05 2021)
- Olsen, L. L. (2019) *Barnets beste: Et komplekst og vakt begrep En kritisk diskursanalyse av prinsippet om barnets beste i NOU 2012:5 og NOU 2016:16* Masteravhandling. VID vitenskapelige høyskole. Diakonhjemmet Oslo. Tilgjengelig fra: <https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/handle/11250/2621646>
- Papakostas, A. (2018) Building State Infrastructural Capacities: Sweden and Greece, i Byrkjeflot, H. og Engelstad, F. (red.), *Bureaucracy and Society in Transition: Comparative Perspectives*. Bingley: Emerald Publishing. Vol. 33, s. 39–68.
- Prop. 106 L. (2013) *Endringer i barnevernloven*. Oslo: Det Kongelige Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartement. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d0ea1b89cc54939b17e69a20d5f7b48/no/pdfs/prp201220130106000dddpdfs.pdf>
- Prop. 169 L (2016–2017) (2016) *Endringer i barnevernloven mv. (bedre rettssikkerhet for barn og foreldre)*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-169-l-20162017/id2568801/>
- Riksrevisjonen (2020) *Riksrevisjonens undersøkelse av om statlege barnevernsmyndigheter sikrer det beste for barn i barnevernsinstitusjonar* Tilgjengelig fra: <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2019-2020/barn-barnevernsinstitusjonaroppsummering.pdf>
- Salvesen, E. C. (2018) Uhyggelig naivt forsvar for barnevernet. *Dagen*. Tilgjengelig fra: <https://www.dagen.no/okategoriserade/uhyggelig-naivt-forsvar-for-barneverav-net/>
- Sennett, R. (1977) *The fall of public man*. New York: Knopf.
- Sennett, R. (1992) *Intimitetstyranniet* Band 11. Oversatt fra *The Fall of Public Man* E. Tjønneland. Oslo: Cappelen.
- Sennett, R. (2003) *Respect in a world of inequality*. New York: W.W. Norton & Company.
- Skivenes, M. (2015) How the Norwegian Child Welfare System Approaches Immigrant Children, i Skivenes, M. og Barn R. (red.), *Child welfare systems and migrant children – a cross country study of policies and practice*. New York: Oxford University Press.
- Slettebø, T. og Seim, S. (2007) *Brukermedvirkning i barnevernet*, s. 21–45. Oslo: Universitetsforl.
- SSB (2020a) *4 av 5 i det kommunale barnevernet har høyere utdanning*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/4-av-5-i-det-kommunale-barnevernet-har-hoyere-utdanning> (Hentet 11.05.2021)
- SSB (2020b) *Barnevern*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/barneverng> (Hentet: 11.05.2021)



- Stamsø, M. A. og Hjelmtveit, V. (2010) Innledning, i Stamsø, M. A. og Hjelmtveit V. (red.) *Velferdsstaten i endring – norsk sosialpolitikk ved starten av et nytt århundre* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statens helsetilsyn (2019) *Det å reise vasker øynene – Gjennomgang av 106 barnevernssaker*. Oslo: Helsetilsyn. Tilgjengelig fra: [https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplaster/publikasjoner/rapporter2019/helsetilsynet\\_rapport\\_unummerert\\_gjennomgang\\_106\\_barnevernssaker.pdf](https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplaster/publikasjoner/rapporter2019/helsetilsynet_rapport_unummerert_gjennomgang_106_barnevernssaker.pdf)
- Sørensen, Ø. og Stråth, B. (1997) *The Cultural construction of Norden*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Thrana, H. M. (2013) Kjærlighet: en kjernekompetanse i profesjonelt barnevernsarbeid? *Tidsskriftet Norges barnevern, Vol 90(1)*, s. 5–17. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2013-01-02>
- Thrana, H. M. (2014) Kjærlighet – en anerkjennelsesrelasjon i arbeid med utsatt ungdom. *Fontene forskning*, (1), 4–17. Tilgjengelig fra: <https://fonteneforskning.no/pdf-15.26319.0.3.282ba5092c>
- Thrana, H. M. (2016) Kjærlighetens inntreden i barnevernet – en utfordring for den profesjonelle relasjon? *Tidsskriftet Norges barnevern, Vol. 93(2)*, s. 96–109. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-02-03>
- Torgersen, H. H.; Forandringsfabrikken (2016) *Jakter på kjærligheten i ny barnevernlov*. Tilgjengelig fra: <http://fontene.no/nyheter/jakter-pa-kjarligheten-i-ny-barnevern-slov-6.47.407591.e92a3afc86/> (Hentet: 11.05.2021)
- Trommald, M. (2016) Er barnevernet for passivt eller overaktivt? *Dagbladet*. Tilgjengelig fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/er-barnevernet-for-passivt-eller-overaktivt/60260917>
- Ulset, G.; Almklov, P. G. og Rørvik, J. O. D. (2017) Kronikk: Hvordan påvirker standardisering og måling barnevernet? Tilgjengelig fra <https://forskning.no/standardisering-barn-og-ungdom-kronikk/kronikk-hvordan-pavirker-standardisering-og-maling-barnevernet/1160966> (Hentet: 11.05.2021)
- Vike, H. (2004) *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- Vike, H. (2018a) *Politics and Bureaucracy in the Norwegian Welfare State – an Anthropological Approach*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Vike, H. (2018) Street-Level Bureaucracy and Crosscutting Cleavages in Municipal Worlds: Comparative Perspectives, i Byrkjeflot, H. og Engelstad, F. (red.) *Bureaucracy and Society in Transition*, Vol. 33, s. 245–264. Bingley: Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0195-631020180000033016>
- Vike, H., Brinchmann; A., Haukelien, H.; Kroken, R. og Bakken, R. (2002) *Maktens samvittighet – om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weber, M. (1971) *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oversatt av D. Østerberg. Oslo: Gyldendal.
- Økland, I. H. og Sørsdal, L. M. (2020) Lov til kjærlighet – En studie av høringsuttalelsene til innføring av begrepet kjærlighet i barnevernloven. *Tidsskriftet Norges barnevern, Vol. 97(2)*, 126–145. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-05>
- Aarnes, H. (2014) Disse barna endrer barnevernet. Tilgjengelig fra <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/XwdOB/disse-barna-endrer-barnevernet> (Hentet: 11.05.2021)

## Forfatterpresentasjon

**Kjersti Røsvik** er sosiolog og førstelektor i institutt for helse-, sosial- og velferdsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Her underviser og veileder hun studenter på Master i Samfunn og helse. Røsvik forsker på temaer som: barndom, familie, intimitet og velferd. E-post: kjersti.rosvik@usn.no

**Halvard Vike** er sosialantropolog og professor i helse-, sosial- og velferdsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge og forskningsprofessor ved Telemarksforskning. Hans forskningsinteresser omfatter blant annet velferdspolitik og velferdstjenester, politikk og byråkrati, profesjonsutøvelse og makt. Hans foreløpig siste bok er *Politics and Bureaucracy in the Norwegian Welfare State* (Palgrave Macmillan, 2018). E-post: halvard.vike@usn.no

**Marit Haldar** er professor i sosiologi ved institutt for sosialfag, Storbyuniversitetet OsloMet hvor hun blant annet leder flere forskningsgrupper (WATT og CEDIC). Haldar forsker på temaer som barndom, kjønn, familie, sosial ulikhet, velferdsteknologi, velferdsordninger og helsevesen. E-post: marit.haldar@oslomet.no