

Ph.d.-afhandling

Anette Boye Koch

Når børn trives i børnehaven



Fotograf: 5-årig dreng i børnehaven

Institut for Idræt og Biomekanik
Centre of Research in Childhood Health (RICH)

Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet
SYDDANSK UNIVERSITET
2012

Institutnavn: Institut for Idræt og Biomekanik
Name of department: Centre of Research in Childhood Health (RICH)
Forfatter: Anette Boye Koch
Titel og evt. undertitel: Når børn trives i børnehaven
Title: Childhood well-being in the kindergarten

Hovedvejleder: Karsten Froberg
Vejleder: Susanne Højlund
Bi-vejleder: Henrik Hein Lauridsen

Afleveret den: 30. juni 2012

Korrespondance: Anette Boye Koch
Kankbøllevej 32
8530 Hjortshøj
abk@viauc.dk

Oversigt over artikler

- I: Koch, A.B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*. VOL 5 NO.2 (1) SIDE 1-26.
- II: Koch, A.B. Trivsel som balanceakt. Børns trivsel finder sted i undergrundslivet (submitted).
- III: Koch, A.B., Lauridsen, H.H., Froberg, K. Assessment of well-being in kindergarten children – how do qualitative and quantitative methods communicate? (work in progress).

Forord

Dette ph.d.-projekt er gennemført ved det sundhedsvidenskabelige Fakultet på Syddansk Universitet i Odense, hvor jeg har været indskrevet på Institut for Idræt og Biomekanik og tilknyttet RICH (Centre of Research in Childhood Health). Projektet er økonomisk støttet af BUPL (Børne- og ungdomspædagogernes landsforbund), og jeg har sideløbende været ansat, haft min daglige gang og afholdt min undervisningsforpligtelse på VIA University College, pædagoguddannelsen Jydsk i Aarhus. Den daglige kontakt til kolleger og studerende på pædagoguddannelsen har været med til at motivere og fastholde mig i, at den anvendelseskontekst, jeg retter min forskning imod, i høj grad er pædagoger og pædagogiske institutioner. Workshops i BUPL regi har bestyrket mig i relevansen af mine fund undervejs, og jeg har valgt at skrive to af tre artikler samt denne afhandling på dansk, også for at tilgodese deres anvendelse blandt pædagoger i Danmark (og andre skandinaviske lande), som primært læser litteratur på deres modersmål.

Projektets store udfordring har været at beskrive og dokumentere den omsiggribende udviklingsproces, arbejdet med undersøgelsen og dens tværvideenskabelige ambitioner har ført mig igennem. Jeg har foretaget måljusteringer undervejs og læst mig ind i en kvalitativ forskningstradition, som jeg qua min biomedicinske baggrund ikke bragte med mig ind i arbejdet med projektet i første omgang, godt hjulpet af min vejleder Susanne Højlund, som har været en uvurderlig guide i forløbet.

Også en varm tak til min hovedvejleder Karsten Froberg, for at bakke op om mig og tro på mine kompetencer, lige fra den dag, hvor der pludselig stod en fremmed på hans dørtrin og gerne ville i gang med et ph.d.-projekt, og til Henrik Hein Lauridsen for at træde til som bi-vejleder undervejs – jeg kunne ikke have undværet din hjælp og vejledning i arbejdet med de statistiske analyser.

Jytte Juul Jensen og Hanne Hede Jørgensen har været gode sparringspartnere i arbejdet med artiklerne og vi har haft det hyggeligt og muntert i tilgift. Det har været værdifuldt at følges med Hanne Værum Sørensen i ph.d.-processen og Peter Lund Kristensen og Line Grønholt Olsen, ligeledes fra *Børnehaveprojektet*, har bidraget med data og hjælp til den kvantitative del af projektet, herunder udvælgelse af børnehaver.

Endvidere en stor tak til professor Peter Moss fra University of London for at inspirere og opmuntre mig i arbejdet med den engelske tekst og til Jens-Ole Jensen og Karsten Tuft for at træde til og læse afhandlingen igennem i slutfasen, da der var sygdom i vejledergruppen.

Endelig en kærlig tak til familie og venner, som i sidste instans er dem, der har bidraget med den vigtigste psykiske opbakning undervejs. Særligt til min mand Henrik, som altid støtter og giver mig følelsen af at være den bedste til det, jeg er i gang med. Til min søster Pernille Boye Koch, som har stået klar med opmuntring, anerkendelse og gode råd. Til mine børn Emma, Asta og Thea, som med deres kærlighed minder mig om det allervigtigste: at det trods alt 'bare' er et ph.d.-projekt jeg har arbejdet på og ikke livet om at gøre.

Jeg vil nære, jeg vil nyde, jeg vil elske mine kære
Jeg vil grine, glædes, græde, jeg vil lide, hvis det skal være
Jeg vil turde, jeg vil tøve, jeg vil nøle, slippe, standse
Jeg vil være fri og fjollet, jeg vil være, jeg vil sanse

Juni 2012

Anette Boye Koch

Resumé

Der er gennem de seneste 25 år opstået et ideal om trivsel som et personligt mål eller ideal i livet, hvor trivsel opfattes som en personlig kvalitet ved tilværelsen, alle har krav på. Det øgede fokus på trivsel kan ses i sundhedspolitiske strategier i ind- og udland samt i politiske målsætninger for danske børn i kommunale daginstitutioner. Her har pædagoger ansvar for at varetage børns trivsel. Hvor der er enighed om vigtigheden af trivsel på børneområdet, er der imidlertid mange forskellige opfattelser af, hvad trivsel rent faktisk indebærer, hvordan det skal defineres, evalueres og fortolkes.

Formålet med studiet er overordnet at udforske og begrebsliggøre trivsel blandt børnehalebørn. Idet trivsel er et multi-dimensionelt begreb, der indeholder såvel subjektive som objektive elementer, vil en fyldestgørende undersøgelse af børns trivsel indebære studier af både kvalitativ og kvantitativ karakter. Trivsel belyses i projektet ud fra tre forskellige vinkler med henblik på:

1. afdækning af nogle af de opfattelser og strukturelle omstændigheder, der omgiver pædagoger, og som de tilrettelægger deres pædagogiske trivselspraksis i forhold til.
2. identifikation af nogle trivselsbetingelser i det pædagogiske miljø, som børnene selv tillægger betydning
3. diskussion af, hvordan trivsel kan begrebsliggøres og arbejdes med i fremtidige studier af danske dagtilbud under hensyntagen til begrebets kompleksitet og multi-dimensionalitet. Konkret ved at sammenligne et kvalitativt og et kvantitativt studie og undersøge, om der med fordel kan anlægges en kombineret kvalitativ/kvantitativ tilgang til børnetrivsel, og hvordan den i givet fald kan udformes.

Studiet anvender et forskningsdesign, der kombinerer etnografiske observationer, interviews med pædagoger og foto-børneinterviews. Endvidere er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse af 419 5-årige børnehalebørns trivsel (The Child Health Questionnaire CHQ-PF50), som diskuteres og sammenholdes med data fra de gennemførte børneinterviews. Den empiriske analyse er baseret på data fra 2 måneders feltarbejde i en børnehave i en større dansk provinsby. Analyserne trækker på et fænomenologisk perspektiv, som åbner op for en holistisk forståelse af børns trivsel, glæde og kropslighed. Afhandlingen er baseret på følgende 3 delstudier:

Delstudie I: Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven

Med afsæt i etnografiske observationer og interviews præsenteres en analyse af, hvordan pædagoger observerer og kategoriserer barnet i trivsel. Trivsel er noget pædagogerne *ser* ved anvendelse af forskellige se-teknikker bundet op på forestillinger om, hvordan børn skal agere i en given kontekst.

Barnekroppen kulturaliseres i forhold til, om den befinder sig udenfor eller indenfor i børnehaven. Det ideelle glade barn er *et afstemt barn*, som er i stand til at tilpasse sig pædagogernes forventninger, hvor de fysiske omgivelser er med til at bestemme, hvad pædagogerne ser.

Delstudie II: Trivsel som balanceakt. Børns trivsel finder sted i undergrundslivet

Mange studier har vist, at børns trivsel skabes i relationer internt i børnegruppen, men få har udforsket de voksnes rolle. I dette delstudie vendes blikket mod børnene og deres egne oplevelser af og fortællinger om trivsel i børnehaven ved deltagerobservation samt gennemførelse af børneinterviews. Analysen viser, hvordan børns perspektiver på glæde i børnehaven fører til en beskrivelse af trivsel som noget, der sker mellem børn, men som ligeledes indbefatter en balanceakt. Børn balancerer mellem at være en del af et børnefællesskab, udfordre de voksnes regler og samtidig bibeholde en god relation til både børn og voksne. Trivsel kan ikke eksistere uafhængig af voksne, men den kan opstå i børnenes 'aktiviteter under aktiviteten', hvor god balancekompetence er lig med god trivsel.

Delstudie III: Vurdering af børnehavebørns trivsel – hvordan kommunikerer kvantitativ og kvalitativ metode?

I delstudie III udforskes trivselsbegrebet ud fra et metodologisk perspektiv med udgangspunkt i spørgsmålet: 'Hvordan ved vi, om børnehavebørn er i trivsel?' Studiet afprøver og diskuterer, hvilke metoder, der er anvendelige med henblik på at undersøge og vurdere et begreb så komplekst, flertydigt og omdiskuteret som trivselsbegrebet. Ved at præsentere resultater fra en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse samt fra et parallelt kvalitativt interviewstudie (delstudie II) diskuteres det, hvordan de forskellige typer af data kommunikerer, og potentielt kan kombineres i et fremtidigt studie af trivsel i børnehaven. De gennemførte kvantitative og kvalitative undersøgelser er ikke umiddelbart sammenlignelige, eftersom de repræsenterer to forskellige forskningsparadigmer. Fundene kan imidlertid kombineres ud fra en pragmatisk tilgang, ved at sammenholde den måde trivsel begrebsliggøres på i de to studier. To af de subjektive trivselsdeterminanter, som de interviewede børn anfører som vigtige, er ikke indeholdt i de spørgsmål spørgeskemaet er bygget op omkring. Der peges afslutningsvis på gennemførelse af et fremtidigt *mixed methods* studie med henblik på at vurdere børns positive trivsel også ud fra et objektivi perspektiv, men 'The Child Health Questionnaire' afvises som et velegnet instrument i denne sammenhæng.

Summary

Well-being and mental health have been emphasized in political documents during the last ten year period reflecting the rise of an ideal of well-being in society. Numerous ‘state of the child’ reports have been published in which governments, academic institutes and child organizations attempt to monitor the well-being of children, but the reports are hard to compare due to differences in how to define the concept and how to assess the state of a child. Likewise, child well-being is on the political agenda in Denmark. Even though it is not clear what well-being implies, how it should be conceptualized, assessed and interpreted, the Danish public Day Care Legislation prescribes all child care professionals (pedagogues) to secure the well-being of all children in their care.

The purpose of this study is to explore and conceptualize the well-being of Danish kindergarten children. Well-being is a multi-dimensional concept, and an adequate evaluation should include both subjective as objective accounts. In this project, well-being is considered from three different angles in order to:

1. uncover some of the perceptions and structural conditions in which pedagogues are enclosed and which affect their pedagogical practice.
2. identify some requirements for well-being in the kindergarten that the children themselves count as important.
3. discuss how well-being may be conceptualized in futures studies of Danish childhood services taking its complexity and multi-dimensional character into account. Practically by comparing a qualitative and a quantitative study, discuss the possible consequences of a combination of methods for future studies of child well-being and how such an approach may be designed.

The study combines ethnographic observations, interviews with pedagogues and photo-interviews with children. Additionally, a quantitative survey (The Child Health Questionnaire) is used in order to compare the survey evaluating the well-being of 419 children with data from the child interviews. The empirical analysis is based on data from a 2 months field work in a Danish public kindergarten. The analysis draws on a phenomenological perspective allowing an integrated understanding of child well-being, happiness and embodiment. The thesis is based on the following three sub-studies:

Sub-study I: The ideal of the happy and attuned child. How do pedagogues ‘see’ well-being in Danish early childhood pedagogical institutions?

The article presents an analysis based on data from participant observation and interviews, showing how pedagogues observe and categorize the well-being in children. Well-being is a state that

pedagogues recognize by using special ‘seeing-techniques’, related to their ideas of how children are supposed to behave in a certain context. The body of a child is culturally created, depending on the indoor or outdoor surroundings. The ideal of a happy child is an attuned child, who is able to adapt to adult expectations, while the physical surroundings are co-determining what the pedagogues ‘see’.

Sub-study II: Well-being as a balancing act. The well-being of children takes place in the underlife.

Other studies have shown that the well-being of children depends to a great extent on peer-relations, but there is a lack of research with focus on the importance of adults in relation to child well-being in the kindergarten. This sub-study considers the perspectives of the children based on photo-interviews with children and participant observation. The analysis leads to a description of well-being as a balancing act seen from a child point of view. Children balance between taking part in a peer-culture in which the challenge of adult rules and norms provides a high status, while at the same time maintaining a positive relation to the adults. Well-being cannot exist without adults, but it occurs and is created in activities in the underlife of the kindergarten. A child competent in the balancing act is in a good state of well-being.

Sub-study III: Assessment of well-being in kindergarten children – how do qualitative and quantitative methods communicate?

Sub-study III explores the well-being of kindergarten children from a methodological perspective searching an answer to the question: ‘How do we know the state of our children?’ Well-being is a complex, multi-dimensional and debatable concept which points to the need of multiple approaches in order to capture its meaning and measurement. The study thus discusses which methods may be suitable in order to explore and measure child well-being, based on a quantitative survey assessing the health-related well-being of 419 children in comparison with findings from a parallel qualitative interview study (sub-study II). The two approaches are not immediately comparable, as they represent two different research paradigms, but the findings may be combined by examining the preconceptions of well-being from a pragmatic approach and decide to what extent they converge or diverge. Two of the subjective determinants of well-being pointed to by the children are not included in the survey. The child health questionnaire is rejected as a suitable instrument in order to assess child well-being in the kindergarten from an objective perspective, and a future mixed methods study is suggested, in which subjective elements pointed to by the children are included in a sequential mixed methods design.

Indholdsfortegnelse

Introduktion	1
Mål og forskningsspørgsmål	6
Teoretisk baggrund	8
Børns trivsel og well-being	8
Metoder	16
Begrundelse for valg af metoder	16
Etnografisk metode	20
Deltagerobservation	20
Interviews	23
Metodiske strategier	24
Børneinterviews	30
Analysestrategier	34
Kvantitativ metode	37
Spørgeskemaundersøgelse	38
Kombination af metoder	39
Ethiske overvejelser	40
Resultater	42
Artikel I: Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven	43
Artikel II: Trivsel som balanceakt. Børns trivsel finder sted i undergrundslivet	77
Artikel III: Assessment of well-being in kindergarten children – how do qualitative and quantitative methods communicate?	105
Diskussion	132
De anvendte metoders gyldighed	134
Diskussion af trivselsbegrebet	139
Miksede metoder i studier af børns trivsel	143

Konklusion	147
Perspektivering.....	148
Referencer.....	150

Bilag

Interviewguide pædagoger

Børnehaveprojektet. Skriftlig information til forældre

Tilladelse til børneinterviews

Brev om indholdsvalidering af interviews

Introduktion

"Flourishing refers to the experience of life going well ... Flourishing is synonymous with a high level of mental well-being ... we need to study flourishing in its own right, and not as the mere absence of mental disorder. To do so, we need to identify and characterize the people in the population who are flourishing, and the groups or nations in which there are high levels of flourishing. This will provide an essential foundation for those engaged in health promotion and policy making to increase the numbers of people who are flourishing."

(Huppert & So, 2011s. 2)

Huppert & So¹ peger i citatet på, at viden om trivsel bedst opnås, ved at studere tilstanden i sin egen ret og beskrive de mennesker, som allerede *er* i trivsel.

På hverdage tilbringer 97 % af danske børn mellem 3 og 6 år størstedelen af deres vågne tid i daginstitutioner (Danmarks Statistik, 2010), hvor pædagoger har ansvar for at tilrettelægge en pædagogik og skabe et miljø, som fremmer børnenes *trivsel*, udvikling og læring, som det anføres i Dagtilbudsloven (Socialministeriet, 2011). Selvom trivsel figurerer forrest i målet for danske dagtilbud, har trivselsbegrebet ikke hidtil været udsat for samme pædagogfaglige opmærksomhed som *udvikling* og *læring*. Det er stadig diffust, hvordan man basalt begrebsliggør og arbejder målrettet med børns trivsel i pædagogisk praksis. Ordet *well-being*² anvendes ikke desto mindre i stigende omfang i det offentlige rum (Sointu, 2004), og børns trivsel står højt på den politiske dagsorden både indenfor det sundhedspolitiske og det børne- og familiepolitiske område, idet trivsel tidligt i livet tildeles stor betydning for den enkeltes sundhed senere i livet. Daginstitutionerne er endvidere blevet pålagt at forholde sig til børns trivsel i forbindelse med udarbejdelse af pædagogiske læreplaner, af hvilke det skal fremgå, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø fører til *trivsel*, udvikling, læring og sundhed som en integreret del af det pædagogiske arbejde (Socialministeriet, 2011). Trivsel får imidlertid heller ikke meget plads i læreplanerne (Herskind, 2005; Kjær, Nørgaard, & Jensen, 2004).

¹ Felicia Huppert er professor på 'the well-being Institute' på University of Cambridge og har sammen med den positive psykolog Timothy T.C. So forsket i flourishing gennem en årrække.

² Jeg oversætter den danske term trivsel til de engelske termer 'well-being', 'flourishing' eller 'thriving'.

Politikerne kalder altså på en øget trivselsbevågenhed, men det anføres ikke, hvad trivsel konkret indebærer. Heller ikke i undersøgelser af børns trivsel er det muligt at komme en entydig definition af trivselsbegrebet nærmere, eftersom mange forskellige metoder og definitioner tages i brug i bestræbelserne på at afdække eller konstruere en videnskabelig forklaring på et så komplekst og flertydigt fænomen som trivselsbegrebet (Aaen & Nielsen, 2006; Broström, 2009; Jensen, 2002; Jørgensen & Ertmann, 1998; Nordahl, 2012). Flere danske undersøgelser har belyst, hvad der kendetegner de børn, som *ikke* trives (Halse, 2007; Jørgensen, Due, & Holstein, 2001), ligesom en række undersøgelser påpeger *negative* trivselsmæssige konsekvenser af risikofaktorer som mobning og social udsathed (Boesen Pedersen, 2008; Jespersen, 2006; Ploug, 2007). Når børn *ikke* trives i daginstitutionen, kan pædagogerne inddrage Pædagogisk Psykologisk rådgivning (PPR) med henblik på at få råd og vejledning i det daglige arbejde (Svenningsen, 2000). Arbejdet med at fremme børns *positive* trivsel i institutionen synes derimod at være pædagogernes anliggende og ansvar, hvorfor det helt overordnede mål med nærværende ph.d.-projekt som udgangspunkt var at studere og beskrive nogle af de forhold, som karakteriserer børns *positive* trivsel i børnehaven.

Mit interessefelt er således normale børn, som tilbringer deres hverdag i danske daginstitutioner og jævnfør citatet på første side, søger jeg viden om positiv trivsel (*flourishing*) ved at studere en gruppe børn, der på mange måder allerede *er* i trivsel samt deres pædagoger og forældre. Når jeg opfordrer mine informanter til at dele ud af og fortælle om børnetrivsel ud fra hver deres perspektiv, gør jeg det ud fra en antagelse om, at trivsel i sin mest elementære form³ er en tilstand, som de fleste mennesker, heriblandt børnehavebørn, kender og har erfaringer med. Ved at stille skarpt på positive elementer i det gode børneinstitutionsliv, søger jeg ny viden om nogle forhold i børns liv, der ofte er upåagtede i hverdagen. Der er en tendens til først at få øje på trivsel, når den ikke længere er til stede, og således begrebsliggøre den i negative termer (Huppert & So, 2011).

Projektets erkendelsesmæssige ambition er at generere et alsidigt videns grundlag, der vil kunne anvendes pædagogprofessionelt samt politisk med henblik på at skabe god trivsel for alle danske børn. Ny viden, som kan inspirere til refleksion og fungere som '*foods for thought*'⁴ når pædagoger og politikere diskuterer, hvordan børn bedst støttes i at opleve trivsel i daginstitutionen. Pædagoger har et lovgivningsmæssigt ansvar for at tilrettelægge en pædagogik og skabe et miljø, som fremmer

³ Defineret som forholdet mellem positive og negative affekter og tilfredshed (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

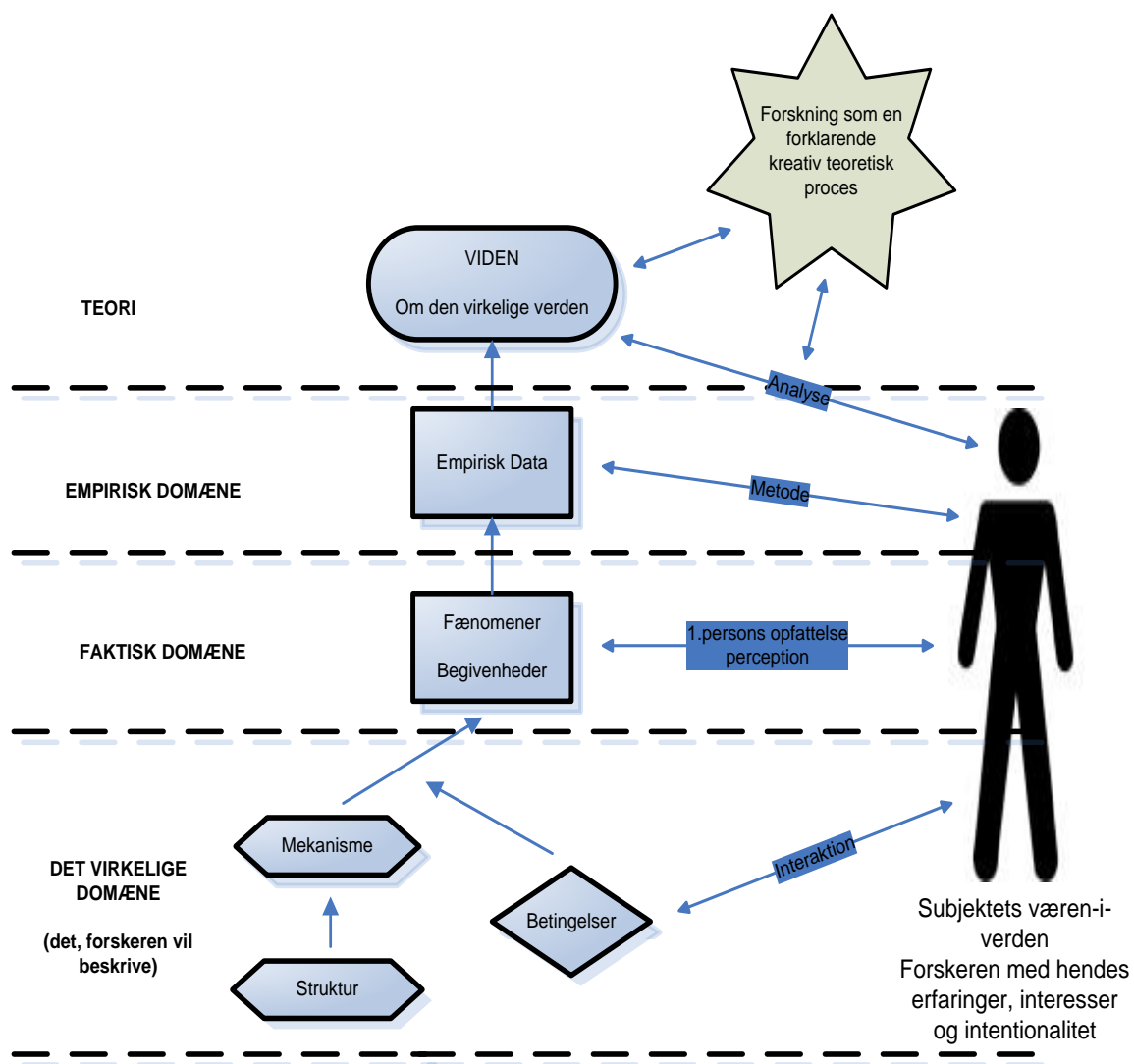
⁴ Jeg henviser her til Bent Flyvbjergs beskrivelser af '*social science that matters*', hvor han skriver at forskere indenfor sociale videnskaber bør stræbe efter at producere '*foods for thought*' snarere end at søge at producere teorier, som er direkte rettet mod løsning af sociale problemer (Flyvbjerg, 2009).

børns trivsel i børnehaven, men opgaven kan kun varetages på kvalificeret vis, hvis der foreligger viden om, *hvad* trivsel indebærer, *hvilke specifikke kendetegn*, der karakteriserer et barn i trivsel, *hvor mange* af børnene i danske dagtilbud, som er i trivsel, henholdsvis mistrivsel og hvilke eventuelle *modsætningsforhold* der er mellem børns trivselsmæssige interesser og pædagogers institutionaliserede interesser.

Videnskabs- og erkendelsesteoretisk er jeg især inspireret af kritisk realisme og fænomenologi. Samfundsvidenskab har andre videnskabsteoretiske udfordringer end naturvidenskab, idet den ikke kan analyseres ud fra samme videnskabsideal som den fysiske natur. Samfundet eksisterer ikke uafhængigt af menneskers bevidsthed, erkendelse af samfundet og bevidste handlinger. Samfundsforskeren er selv en del af samfundet, og der kan derfor ikke skelnes mellem objekt og iagttageren af objektet på samme måde, som i naturvidenskaberne. Samfundsvidenskabernes udsagn er selv sociale konstruktioner bundet til sproget, der også er en del af samfundet, hvorfor det ikke giver mening at tale om umiddelbare empiriske iagttagelser som eneste acceptable elementer i det videnskabelige arbejde (Ougaard, 2000). Kritisk realisme tilbyder en strategi til at håndtere de pågældende vanskeligheder. Det er en videnskabsteoretisk retning, som blev introduceret af Bhaskar i 1975. Dens hovedpunkter er tre sammenhængende påstande. For det første, at der eksisterer en ydre verden uafhængig af vores erkendelse af den. For det andet at denne ydre verden rummer mere end det, vi umiddelbart kan iagttage. For det tredje, at disse usynlige lag kan opdages og beskrives via videnskaben (Bhaskar, 1975; Ougaard, 2000). Virkeligheden inddeles på den måde i tre forskellige overlappende niveauer, hvormed der gøres op med den flade ontologi, som blandt andet positivismen bygger på: Det empiriske domæne, det faktiske domæne og det virkelige domæne (Bhaskar, 1975; Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Det *empiriske* domæne rummer alle de erfaringer vi gør os, som kan beskrives empirisk; det *faktiske* domæne rummer alle de faktiske begivenheder i verden uafhængig af, om vi erfarer dem eller ej, og det *virkelige* domæne omfatter ydermere de underliggende mekanismer og strukturer, der fører til de faktiske begivenheder (Bhaskar, 1975). Indenfor kritisk realisme er observerbarhed på denne måde ikke et kriterium for eksistens, idet forskningens fokus flyttes til de underliggende strukturer og mekanismer i det virkelige domæne (Bhaskar, 1975; Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Kritisk realisme opfatter forskning som en kreativ teoretisk proces, der genererer en *forklaring* og føjer noget nyt til den eksisterende viden frem for blot at generalisere et fænomen. Det indbefatter skabelse af *nye* begreber til beskrivelse af nye elementer i det virkelige domæne, som under givne omstændigheder kan generere de begivenheder, som beskrives i det empiriske domæne (Wad, 2000). Kritisk

realisme åbner op for fler-faglighed og kan rumme såvel kvantitative som kvalitative studier under henvisning til, at verden kan beskrives på flere måder, og at det vil få negative konsekvenser at se ensidigt på det, vi ønsker at studere (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Forskeren kan lægge vægt på at beskrive underliggende strukturer for at forklare begivenheder i det faktiske domæne ved hjælp af kvalitativ metode. Hun kan på den anden side også indtage en realistisk position og beskrive sammenhænge i det faktiske domæne ved hjælp af kvantitative beskrivelser (Steensen, 2006).

Konkret ser jeg mit studie som et forsøg på at forklare nogle af de mekanismer og betingelser, der bevirker, at børnehavebørns trivsel optræder som en begivenhed i det faktiske domæne primært ved brug af kvalitativ metode, og sekundært ved anvendelse af kvantitativ metode. Mit forskningsmæssige fokus går på at konstruere en beskrivelse af de (ellers usynlige) strukturer i det virkelige domæne. Nogle af de mekanismer som muliggør, at vi kan eksplicitere og arbejde for børnetrivsel. Hvordan trivsel kan forstås og defineres. Hvordan og hvornår trivsel finder sted. Hvordan trivsel kan genkendes kropsligt og empirisk, hvordan det fremtræder for os. Fænomenologien inddrager jeg som en erkendelsesform undervejs i mødet med felten. Merleau-Ponty beskriver i forordet til 'Perceptionens fænomenologi', fænomenologi som en i høj grad deskriptiv disciplin, der har til opgave at beskrive vores livsverden og yde retfærdighed overfor rum, tid og verden via levede fænomener - en tænkning af det faktiske (Merleau-Ponty, 2009). I den forståelse er verden ikke blot noget, som foreligger, men strukturen af dens fremtrædelse muliggøres af subjektet, der imidlertid kun kan forstås i relation til sin egen verden (Zahavi, 2003). I mit møde med fænomener i feltinstitutionen søger jeg derfor en umiddelbar beskrivelse af min første persons oplevelse af verden, som den er, ligesom jeg fortløbende må reflektere over mig selv og min egen bevidsthed som den, felten fremtræder for. Jeg søger viden om den virkelige verden ved fortløbende at bestræbe mig på at sætte parentes om de forforståelser jeg selv har med mig i mødet med felten. Den fænomenologiske tilgang og mine metodiske strategier vil blive udfoldet senere i afsnittet om metode. Med henvisning til Bhaskar: "*... language is by no means the only vehicle of thought; nor is language-using our only intellectual skill. Pictures, diagrams and iconic models play, it has been argued, an indispensable role in scientific thought*" (Bhaskar, 1975 s. 239), har jeg i figur 1 forsøgt at illustrere, hvordan jeg på en forenklet måde kan se min egen rolle som forsker og 'skaber af ny viden' i Bhaskar's tredelte verdensbillede.



Figur 1 Forskeren søger at beskrive strukturer og mekanismer i det virkelige (men usynlige) domæne, som fører til fænomener og begivenheder i det faktiske domæne. Hun er selv en uadskillelig del af den verden hun studerer, og interagerer med alle tre domæner. Hendes perception af fænomenerne i det faktiske domæne fører via metodiske greb til produktion af empirisk data, som videre bearbejdes analytisk til teoretisk VIDEN i en kreativ og forklarende proces (Udviklet efter inspiration af Buch-Hansen & Nielsen (2005: s.27)).

Mål og forskningsspørgsmål

Overordnet design

Projektet er ét af i alt tre ph.d.-projekter, som tilsammen udgør Odense Børnehaveprojekt under 'Centre of Research in Childhood Health (RICH)' på Syddansk Universitet. *Børnehaveprojektet* er et sundheds- og tværvideenskabeligt forskningsprojekt, som har undersøgt cirka 600 børnehavebørn og de 43 børnehaver, de går i ud fra henholdsvis et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv, et pædagogisk-psykologisk perspektiv og et sundhedspædagogisk perspektiv. *Børnehaveprojektets* overordnede formål var at undersøge, hvad der kan understøtte en positiv udvikling i forhold til børns trivsel og sundhed, og i den forbindelse finde veje til forebyggelse af problemer, der er relateret til en uhensigtsmæssig livsstil i børneinstitutioner⁵. Udover at interessere sig for hvilke faktorer, der har betydning for børns fysiske aktivitet og deres trivsel er undersøgt, hvordan børnehavers pædagogiske grundlag og aktiviteter i hverdagen har indflydelse på børnenes sociale og kognitive udviklingsmuligheder.

Mål

Formålet med nærværende ph.d.-projekt er overordnet at udforske og begrebsliggøre trivsel blandt børnehavebørn.

Projektets mål er at generere en beskrivelse af nogle af de opfattelser og strukturelle omstændigheder, der omgiver pædagoger, og som de tilrettelægger deres pædagogiske trivselspraksis i forhold til. At identificere nogle trivselsbetingelser i det pædagogiske miljø, som børnene selv tillægger betydning. At diskutere, hvordan trivsel kan begrebsliggøres og arbejdes med i fremtidige studier under hensyntagen til dets kompleksitet og multi-dimensionalitet, og hvordan en kombineret kvalitativ/kvantitativ tilgang til børnetrivsel i givet fald kan udformes.

Forskningsspørgsmål

Hvordan trives børn i danske børnehaver?

- Hvordan ved pædagoger i praksisfeltet, at børn er i trivsel. Hvilke pejlemærker navigerer de efter i deres daglige professionsudøvelse, og hvilke idealforestillinger og kategorier af børn opererer de ud fra (del-studie I).

⁵ http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/rich/forskning/forskningsprojekter/boernehaveprojektet

- Hvilke vigtige forudsætninger for trivsel peger børn på. Hvordan lyder deres egne subjektive bud på, hvad der gør dem glade i børnehaven, og hvilken trivselsmæssig betydning tillægger børnene de voksne, henholdsvis deres jævnaldrende? (del-studie II).
- Hvordan kan trivsel defineres og arbejdes med, hvis man skal tage hensyn til dets kompleksitet og multi-dimensionalitet. Hvilke metodologiske muligheder og udfordringer ligger der i at kombinere en kvantitativ og en kvalitativ tilgang, og hvordan kan et fremtidigt kombinationsstudie udformes? (del-studie III).

Teoretisk baggrund

Trivsel er et i høj grad 'beboet' begreb, og jeg gennemførte i projektforsøgets indledende fase et teoristudie med henblik på at afklare nogle af de forskellige faglige diskurser, som er i spil, når der tales om trivsel i børnehaven. Konkret undersøgte jeg, hvorledes trivselsbegrebet er konceptualiseret i samfundet indenfor forskellige fagdiscipliner samt i nogle af de trivselsundersøgelser, som indgår i det korpus af trivselsteori, der omgiver praktiserende daginstitutionspædagoger. På grund af teoristudiets placering allerførst i projektfasen, kom det også til at præge den trivselsforståelse, som jeg selv bragte med mig i mit møde med felten.

Børns trivsel og well-being

Børns trivsel⁶ er et politisk og pædagogisk mål som figurerer i mange sammenhænge (Epløv & Lauridsen, 2008; Socialministeriet, 2010; UNICEF, 2007). I 2005 underskrev Danmark som en af 52 europæiske nationer en deklARATION og handlingsplan om mental sundhed. Men hvad mener vi egentlig, når vi taler om børns trivsel? I Danmark er der blevet gennemført undersøgelser af børns trivsel gennem de sidste årtier, men de indikatorer som monitoreres er meget forskellige, hvilket gør det svært at lave en sammenligning af de publicerede studier. To ting går dog igen i det danske forskningsarbejde – at trivsel er noget personligt, og at trivsel påvirkes af det nære miljø og det samfund barnet interagerer med (Aaen & Nielsen, 2006).

Trivselsbegrebets anvendelse i samfundet

Den måde, hvorpå man forstår, definerer og forholder sig til trivselsbegrebet i den almene offentlighed har ændret sig sideløbende med andre forandringer og samfundsmæssige trends. Der er gennem de seneste 25 år opstået et ideal om well-being som et personligt mål eller ideal i livet, hvor det postmoderne menneske opfatter og efterstræber well-being som en personlig kvalitet ved tilværelsen. I en diskursanalytisk beskrivelse af begrebets optræden i offentlige medier har sociologen Eeva Sointu vist, hvorledes hyppigheden af ordets anvendelse i britiske offentlige medier er steget generelt. Forståelsen af well-being har endvidere ændret sig fra i midten af 1980'erne typisk at blive opfattet som en kvalitet i relation til politiske, økonomiske og

⁶ Når Sundhedsstyrelsen formulerer sig om mental sundhed oversætter de det til trivsel og tager udgangspunkt i en definition af 'mental sundhed' som WHO har formuleret som: *"en tilstand af trivsel, hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i menneskelige fællesskaber"* (Epløv & Lauridsen, 2008). Når jeg i denne tekst belyser børns trivsel, vælger jeg følgelig heller ikke at skelne imellem ordene mental sundhed og trivsel, ligesom jeg som Sundhedsstyrelsen vælger at oversætte den engelske term 'well-being' til hvad vi i dansk daglig tale betegner som trivsel.

institutionelle områder, til i slutningen af det 20. århundrede at blive forstået som en kvalitet i relation til det personlige levede liv (Sointu, 2004).

Indenfor antropologiske kredse har britiske Wendy James bidraget med en kritisk analyse af 'well-being' begrebets opståen i en sammenlignende analyse af anvendelsen af de to begreber welfare og well-being (velfærd og trivsel). Hun hævder, at den nutidige anvendelse af well-being er en transformation af welfare (et begreb som typisk anvendes i politiske og sociale teorier) som en reaktion i det postmoderne samfund, når mennesket søger individuel tilfredsstillelse. En reaktion på de krav der stilles til individet om at yde betalt arbejdskraft (James, 2008).

Den markant stigende interesse for trivselsbegrebet, som er set i det offentlige rum gennem de sidste 25-30 år, vil jeg tolke som en reaktion på eller forklare i overensstemmelse med, at man også indenfor faglige discipliner som psykologi, filosofi og i sundhedsfaglige kredse har haft en øget interesse for positiv psykologi og begreber som trivsel, well-being og livskvalitet gennem den samme periode.

Psykologi og well-being

Inden for psykologien kan forskningen i well-being helt overordnet kategoriseres i to forskellige traditioner: Én tradition som forholder sig til glæde (happiness) og forsker i *subjektiv well-being* (SWB) og en anden tradition, som forholder sig til menneskeligt potentiale og forsker i *psykologisk well-being* (PWB). Subjektiv Well-being er baseret på en grundlæggende ide om, at well-being kan bestemmes ved at evaluere på følelser og tilfredshed, og jeg vil i det følgende betegne denne tilgang '*følelses-associeret subjektiv trivsel*'. Psykologisk Well-being interesserer sig derimod for trivsel opnået i relation til nogle mere objektive og eksistentielle udfordringer i tilværelsen, såsom at opnå meningsfulde mål i livet, personlig vækst og udvikling, og om man får etableret nogle meningsfulde relationer til andre (Keyes et al., 2002). Jeg anvender følgelig betegnelsen '*vækst-associeret psykologisk trivsel*' til at beskrive denne alternative opfattelse af begrebet.

De helt grundlæggende forestillinger om, hvad well-being er indenfor hver af de to traditioner får konsekvens i forhold til, hvordan begrebet defineres og anvendes i arbejdet med at monitorere og evaluere på børns trivsel.

Følelses-associeret subjektiv trivsel

Det følelses-associerede subjektive trivselsbegreb opstod i slutningen af 1950'erne, og i bestemmelse af trivsel indenfor denne tradition interesserer man sig for en tre-leddet struktur, som udgøres af tre komponenter: balancen mellem et menneskes *positive affekter* og dets *negative*

affekter (der evalueres som glæde eller happiness) og menneskets generelle *tilfredshed* med livet, som menes at komplettere glæden i tilværelsen.

De positive og negative affekter er hedonistiske⁷ dimensioner i hverdagen, som er subjektivt relateret indbyrdes. Tidsmæssigt måles affekterne nu og her ved at evaluere personens positive og negative følelser i situationen. Tilfredshedskomponenten er en mere kognitiv evaluering af faktorer, som menes at komplettere en persons happiness, mens tilfredshed ses som en i højere grad vurderet, long-term evaluering af ens liv i relation til det sociale miljø, man er en del af (Eid & Larsen, 2008; Jørgensen & Ertmann, 1998; Keyes et al., 2002). De affektive og kognitive komponenter hævdes at korrelere positivt med hinanden, eftersom relationen mellem ens personlighed og den kognitive komponent ofte vil være fuldt medieret af den affektive komponent, - formodentlig fordi mennesker støtter sig til deres følelser, når de vurderer i hvor høj grad de er tilfredse med deres liv (Diener, 2008).

Vækst-associeret psykologisk trivsel

Det vækst-associerede psykologiske trivselsbegreb er udsprunget af en klinisk psykologisk tradition, som trækker på objektive formuleringer om menneskelig udvikling og eksistentielle udfordringer i livet. Konceptet er eudaimonisk⁸ og baseret på en positiv individ-psykologisk interesse i menneskelig vækst og udvikling. Begrebet er udviklet senere end det følelses-associerede subjektive trivselsbegreb, da amerikaneren Ryff i 1989 foreslog seks dimensioner, han mente ville kunne anvendes, til at formulere en mere objektiv og detaljeret beskrivelse af de udfordringer individer oplever i deres stræben efter at fungere positivt: selv-accept, positive relationer, kompetence, autonomi, mening med livet og personlig vækst. Han mente, at de seks dimensioner i kombination ville kunne dække en bredde i well-ness, som inkluderer positiv evaluering af en selv og ens liv (Ryff & Keyes, 1995).

Danske undersøgelser af børns trivsel

Både det følelses-associerede og det vækst-associerede trivselsbegreb kan genfindes i danske undersøgelser af trivsel. Et af de første danske bud på en trivselsmodel er udarbejdet af psykologen Eggert Petersen, og jeg læser denne som en kompleks udarbejdet model for en persons følelses-

⁷ hedonisme er den overbevisning, at vellyst og glæde er de væsentligste ting i livet

⁸ eudaimisk: fra det græske eu (god) og daimon (ånd), eudaimonisme er centreret om at finde det gyldne selv i ens indre - søger excellence baseret på ens egne unikke talenter. Nutidens eudaimonisme fraser inkluderer selvudvikling, meningsfulde mål, at være engageret i formålstjenlige gøremål.

associerede subjektive trivsel. Modellen lægger stor vægt på den dynamiske proces mellem individ og miljø, hvor personens adfærd ses som udtryk for samspillet mellem personen og det miljø, der er relevant for personen i den bestemte situation. Trivsel defineres som individets aktuelle følelsesmæssige grundstemning, der ytrer sig i, at en person med høj trivsel har et højt tilfredshedsberedskab, dvs. en høj generel tendens til at opleve og udtrykke tilfredshed, som samspilmæssigt set over tid er en funktion af personens totale forventninger og miljøets opfyldelse af disse forventninger (Petersen, 1997). Jeg genkender de tre komponenter *positive affects*, *negative affects* og *life satisfaction*, som søges sat i et indbyrdes relationsforhold. Tilfredshedskomponenten vægtes rigtig højt i deres teori, men herudover opereres der med en lang række person- og miljøfaktorer, der via et komplekst indbyrdes samspil fører til trivsel eller mis-trivsel. En DIKE undersøgelse (Dansk Institut for Klinisk Epidemiologi) af børns sundhed ved skolestart 1988/89 er et andet eksempel på et dansk studie, hvor jeg ser trivsel defineret i en subjektiv forståelse med udgangspunkt i børnenes positive og negative følelser. Affekter, benævnt som barnets grundstemning, anvendes som indikatorer, der kan observeres og monitoreres. Ydermere registreres børnenes tryghed, selvstændighed, relationer og barnets reaktion i sociale sammenhænge, hvilket jeg mener, kan tolkes som et udtryk for barnets tilfredshed i dagligdagen (Madsen, 1991).

Bente Jensens børne- og ungdomsforskning (Jensen, 2002) og Schultz-Jørgensens skolebørnsundersøgelser (Schultz Jørgensen, Due, & Holstein, 2004) er udarbejdet på et senere tidspunkt end de to førnævnte, hvilket kan forklare, hvorfor de i højere grad er påvirket af den vækst-associerede psykologiske tænkning, som kendetegner de samtidige udenlandske trivselsforskere. De inddrager indikatorer i deres undersøgelser, som er mere objektive, men som samtidig er orienteret mod individet, idet trenden i samfundet ved årtusindskiftet har bevæget sig imod at betragte trivsel som et selvudviklingsprojekt frem for en rammefaktor (Sointu, 2004).

Jensen og Schultz-Jørgensens betragtninger på trivselsbegrebet har således fokus både på nogle objektive faktorer, der søger at indfange goder som gælder for alle, når det angår trivsel; men samtidig bibeholder og videreudvikler de på hver deres facon den subjektive eller individpsykologiske del af trivselsbegrebet, så de indfanger nogle af de mange nuancer, der påvirker og har betydning for, om det enkelte barn oplever trivsel. Her placeres trivselsbegrebet i spændingsfeltet mellem kompetence og social integration, og trivsel forstås som noget, der opstår, når det dynamiske samspil mellem individet og det sociale lykkes, hvorfor trivsel bygger på en indre personlig følelse af kontrol, selvtillid og troen på sociale muligheder (Jensen, 2002). De

psykologiske dimensioner *selvaccept* (selvværd, selvtillid), *positive relationer med andre* (socialt netværk, social integration) og *mestrings- eller kompetencebegrebet* (mestre tilværelsen, være fagligt dygtig og leve op til andres forventninger) inddrages af både Jensen og Schultz-Jørgensen, ligesom det at have kontrol bliver nævnt som væsentligt af begge, hvilket jeg sidestiller med den dimension, som benævnes *autonomi* i den vækst-associerede psykologiske trivselstradition.

Umiddelbart kan det altså se ud som om, man i DK ser en stor pluralitet, hvad angår både definitionen af well-being, men også i hvilke indikatorer eller parametre, som de enkelte studier vælger at fokusere på i bestræbelsen på at skabe et aggregat eller et samlet billede i studier af børns trivsel. Men når man sammenholder forskningen indenfor området med de trends, som ses nationalt og internationalt, ses altså en særlig logik i, hvorfor undersøgelserne er blevet udformet som de gør. Den måde, hvorpå de definerer trivsel afspejler samtidige trivselsteorier indenfor det psykologiske felt.

James Griffin var en af de første filosoffer, som udforskede trivselsbegrebets⁹ filosofiske implikationer tilbage i 1980'erne. Også han skelner mellem forskellige niveauer at opgøre trivsel på, men hvor psykologierne forholder sig til henholdsvis subjektive og objektive dimensioner ved trivselsbegrebet, peger Griffin på tre forskellige niveauer, hvorpå trivsel kan opgøres. *Lyst opgørelser*, der har til mål at opfange alt som vedrører menneskelig trivsel inklusiv subjektive elementer. *Objektive opgørelser*, som har til mål at forklare en smallere forståelse af begrebet med fokus på at opstille et indeks af goder, som gælder for alle mennesker. Sluttelig opererer han med en såkaldt *perfektionistisk opgørelse*, der har til mål at forklare, hvad et godt liv er med fokus på et særligt ideal fælles for menneskeheden generelt. Griffins bud til stater og regeringer, som har brug for at opgøre trivsel for grupper i befolkningen er, at trække på en opgørelse, der er fleksibel og afhængig af, hvad den skal anvendes til. Han peger derfor på en forståelse af begrebet, der indeholder både subjektive og objektive elementer, som kan tilpasses hver enkelt undersøgelse (Griffin, 1986). Hvis det skal tages til indtægt i nutidige evalueringer af børns trivsel, vil den mest dækkende opgørelse af en gruppe børnehavebørns trivsel skulle gennemføres ved anvendelse af et trivselsbegreb, som både inddrager objektive kriterier, men som også er subjektivt og inddrager børnenes egne perspektiver. Griffins trivselsfilosofi understøtter, at det er nødvendigt at anvende forskellige metoder til evaluering af børns trivsel, idet den subjektive del af trivselsbegrebet bedst udforskes ved hjælp af kvalitativ metode og den objektive side ved anvendelse af kvantitative mål.

⁹ Griffin skriver om Well-being, som jeg har oversat til trivsel på dansk.

Internationale undersøgelser af børns trivsel

I et internationalt perspektiv har en undersøgelse fra 2001 identificeret mere end 130 rapporter som alle har til mål at dokumentere og monitorere 'the well-being of children' med fokus på objektive såvel som subjektive dimensioner (Ben-Arieh & Goerge, 2006). Opgørelserne er svære at sammenligne, idet der hersker en stor metode- og begrebspluralitet indenfor området, men i de seneste 5-6 år er opstået et samarbejde mellem forskere fra forskningsinstitutioner verden over i 'the Multi-National Project for Monitoring and Measuring Children's Well-Being' (Fattore, Mason, & Watson, 2007; Hood, 2007). I de 'State of the Child' Rapporter, som er offentliggjort verden over gennem de seneste år, kan ses tre karakteristiske hovedlinjer i, hvordan studiet af børns tilstand har forandret sig over tid. For det første er fokus flyttet fra et overlevelsesperspektiv til nu at fokusere på well-being; for det andet har man bevæget sig fra at interessere sig for de negative aspekter i børns liv til at interessere sig for de positive. Den tredje ændring er, at man generelt på verdensplan har flyttet sig fra at fokusere på, hvad Ben-Arieh betegner well-becoming (få det godt) til at fokusere på well-being (ha' det godt); en mere nu-og-her evaluering, som handler om at have det nu godt i barndommen frem for en gang fremme i voksenlivet (Ben-Arieh & Goerge, 2006). Ben-Arieh peger på barneperspektivet som et væsentligt kendetegn i mange nutidige rapporter, som søger at inkorporere barnets subjektive perspektiv og anvender barnet som en observatør i forhold til deres egen trivsel, således at børn ses som aktive deltagere i forskningen frem for udelukkende at være forskningsobjekter (Ben-Arieh & Goerge, 2006). Det multi-nationale projekt slår sig op på at være udviklet i overensstemmelse med det nye barndomsparadigme, der foreskriver et syn på børn som værende kompetente, selvforvaltende og deltagende, hvorfor børnenes perspektiv bør tages med i studiet og fortolkning af deres eget liv (Ben-Arieh & Goerge, 2006). Også i Danmark er det de seneste år blevet almindeligt at inddrage børns egne perspektiver i enhver undersøgelse af børns forhold, hvilket svarer til intentionen i dagtilbudslovens afsnit om børnemiljø: "*Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed*" (Socialministeriet, 2010). Inddragelse af barneperspektivet er et generelt kendetegn i mange rapporter udarbejdet i de senere år, der søger at inkorporere barnets subjektive perspektiv og anvende barnet som en observatør i forhold til egen trivsel, hvormed børn ses som aktive deltagere i forskningen frem for udelukkende at være forskningsobjekter (Ben-Arieh & Goerge, 2006; Crivello, Camfield, & Woodhead, 2009; Hill, Laybourn, & Borland, 1996).

Børns perspektiver

I slut 1980'erne og start 1990'erne udvikledes en række faglige strømninger indenfor barndomsteori, som alternativer til de hidtil dominerende udviklingspsykologiske tilgange til studier af børns liv. James og Prout annoncerede i 1990 et nyt paradigmes opståen indenfor barndomssociologien med udgivelsen af antologien *Constructing and Reconstructiong Childhood*. Det var et af startskuddene for etablering af et formaliseret og accepteret barndomsforskningsområde kendetegnet ved, at barndom betragtes som et socialt fænomen og forstås som historisk og socialt konstitueret fremfor at ses som et universelt kendetegn ved en gruppe af mennesker. Børn studeres i deres egen ret, hvor deres aktiviteter, sociale relationer og kultur er værd at undersøges som vigtige i sig selv. Børn opfattes endvidere som sociale aktører, der er aktive i konstruktion af samfundet og deres eget liv, og de studeres med opmærksomhed på deres indflydelse på og bidrag til social udvikling og forandringsprocesser (James & Prout, 1990; Kampmann, 2003; Palludan, 2005).

Sideløbende med udbredelsen af det ny barndomsparadigme er betegnelserne *børneperspektiv* og *børns perspektiv* blevet stadig hyppigere fraser både i pædagogiske og psykologiske kredse samt i common sense sprogbrug (Sommer, 2003). Begreberne bliver brugt til at beskrive den særlige tilgang barndomsforskningen anvender til undersøgelse af børns livsverden. Der er ingen fælles accepteret faglig konsensus om forståelsen af termene, men Sommer plæderer for, at *børns perspektiv* anvendes som en betegnelse for børns egne oplevelser, forståelser og erfaringer og *børneperspektiv* anvendes som en betegnelse for de voksnes bestræbelser på at forstå verden set fra børns synsvinkel (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010). Når jeg ønsker at undersøge, hvad børn forbinder med trivsel og vedkender mig det nye barndomssociologiske paradigme, retter jeg min opmærksomhed mod børns oplevelser og erfaringer i deres børnehaveliv vel vidende, at jeg kun kan bestræbe mig på at tilnærme mig *børns perspektiv* med mit voksne *børneperspektiv*, der i sagens natur altid vil repræsentere min (voksne) subjektive objektivisering af børn.

Mit teoretiske bud på en trivselsmodel

Inden jeg gik i felten, havde jeg således gjort mig en række overvejelser om trivselsbegrebets karakteristik og beskaffenhed. Min erkendelsesmæssige interesse var at skabe en bred viden om børns trivsel i børnehaven, som efterfølgende skulle kunne anvendes i pædagogisk praksis, og i kombination med mine refleksioner over trivselsbegrebet medførte det, at jeg mødte i felten med en forestilling om trivsel, som for det første var inspireret af en *følelses-associeret subjektiv*

trivselsdefinition på en sådan måde, at denne udgjorde mit primære udgangspunkt i observationer af børns trivsel og kropsudfoldelse. Jeg havde opmærksomhed rettet mod børns følelser og følelsesudtryk som kropslige indikatorer på, hvorvidt de var i trivsel eller ej. Både positive følelsesudtryk som glæde, velbehag og lyst samt negative følelsesudtryk som vrede, angst eller nedtrykthed. Observationer af følelsesudtryk som glæde og tilfredshed er subjektive indikatorer, der siger noget om det specifikke barns trivsel, men i den følelses-associerede trivselsforståelse ses glæde og tilfredshed på samme tid som nogle objektive kendetegn, der altid vil være forbundet med trivsel, idet det antages at gælde for alle børn, at der er en sammenhæng mellem det at være glad og tilfreds og at trives og have det godt.

For det andet havde jeg den *vækst-associerede psykologiske trivselsdefinition* og de dertil hørende seks dimensioner med i min 'værktøjskasse' som en i højere grad objektiv analytisk tilgang, jeg eventuelt ville kunne inddrage i analyse og refleksion over den empiri, som jeg indsamlede. Jeg havde en forestilling om, at de seks dimensioner: *Selv-accept, positive relationer, kompetence, autonomi, mening med livet og personlig vækst* måske kunne udgøre nogle objektive kategorier, jeg kunne anvende i strukturering og analyse af empirisk materiale med henblik på at evaluere et barns trivsel.

For det tredje havde jeg en klar intention om i særdeleshed at inddrage børnenes eget perspektiv på, hvad de synes er væsentligt for at trives i hverdagslivet. Dette ved at gennemføre interviews med børnene selv om, hvad det ud fra et barneperspektiv, vil sige at have det godt, og hvad de selv mener skal til for at opleve trivsel i børnehaven.

For det fjerde medbragte jeg den overbevisning, at en fyldestgørende udforskning af et så komplekst og flersidigt begreb som trivselsbegrebet indeholder såvel subjektive som objektive dimensioner og derfor optimalt må beskrives ved anvendelse af både kvalitativ og kvantitativ metode.

Metoder

Projektets overordnede kvalitative metode er feltarbejde, en forskningsstrategi, der især er kendetegnet ved at bestå af deltagerobservation og etnografiske interview (Wolcott, 1995). I traditionel antropologisk forskning, er feltarbejdet karakteriseret ved at strække sig over en længere tidsperiode, hvilket ikke var tilfældet i dette studie, som ikke desto mindre anvender de metodiske greb fra antropologien med henblik på at generere viden indenfor det sundhedspædagogiske felt. De kvalitative undersøgelser var opdelt i dels et pilotstudie, som blev gennemført i en børnehave i Hjortshøj gennem fem uger i efteråret 2008, dels det deciderede feltstudie, som fandt sted i en børnehave i Odense over en periode på 2-3 måneder i foråret 2009.

Projektets kvantitative del består af en valideret spørgeskemaundersøgelse, 'the child health questionnaire' (CHQ-PF50), som blev gennemført parallelt med de kvalitative studier.

Begrundelse for valg af metoder

Metodevalg sker som bekendt på baggrund af, at man søger svar på nogle specifikke forskningsspørgsmål. Mine argumenter for valg af metoder rækker tilbage før starten på min projektperiode, hvor studienævnet for at godkende ph.d. projektbeskrivelsen betingede sig helt konkrete beskrivelser af, hvordan jeg ville undersøge børns trivsel. Med henblik på at give en fyldestgørende beskrivelse af de overvejelser, som førte til mine metodevalg, vil jeg derfor i det følgende referere tilbage til min projektformuleringsfase og nogle af de måljusteringer, som er sket undervejs i forløbet.

Projektets oprindelige intention var, udover at studere trivsel, også at belyse den formodede sammenhæng mellem trivsel og kropslighed (fysisk aktivitet, bevægelsesaktiviteter, kropskultur) i børnehaven. Intentionen harmonerede fint med, at de andre to del-projekter i Odense børnehaveprojekt også var vinklet med særlig fokus på betydningen af fysisk aktivitet og motorik for børns sundhed og udvikling. Min interesse samlede sig dog snart om en afklaring af børnetrivselsbegrebet. Et begreb, der tegnede sig udflydende og utydeligt i endnu højere grad, jo mere teori jeg læste om emnet. Den problematik, jeg derfor valgte at udsætte for nærmere studier, blev dilemmaet mellem, at vi i danske daginstitutioner på den ene side fra politisk hold tildeler en faggruppe ansvaret for at sikre børnetrivsel i børnehaven, mens der på den anden side kun findes diffus og på ingen måde handlingsrettet viden om, hvad børnetrivsel er, og hvordan pædagoger følgelig kan løfte opgaven i praksis.

Med udgangspunkt i en opfattelse af pædagoger som kompetente fagpersoner udi trivselsarbejdet, var min hensigt at belyse emnet ved i første omgang at studere, hvordan pædagoger så rent faktisk løfter deres lovgivne ansvar for børnetrivsel. Der er behov for, at få pædagoger til at eksplicitere noget af den implicite praksis-viden, som de besidder i udøvelsen af deres profession. Projektet skulle derfor udforske, hvad der påvirker pædagogers handlinger og tanker om 'barnet i trivsel'. Til dette formål valgte jeg etnografisk metode, eftersom det etnografiske feltarbejde er rettet mod indsamling af data i meget bred forstand, med henblik på at producere en analytisk beskrivelse af hverdagslivet, og idet antropologiens vidensprojekt er at redegøre for dynamikken mellem det handlende menneske og det komplekse sociale fællesskab (Hastrup, 2010; Toren, 1996). Etnografisk metode involverer deltagelse i menneskers hverdagsliv, hvor forskeren indsamler alle former for empirisk data med henblik på at belyse sit emne. Hun både ser hvad der sker, lytter til det, der bliver sagt og stiller spørgsmål alt imens hun deltager i de daglige aktiviteter (Hammersley & Atkinson, 1995), og hun kan derved have sin opmærksomhed rettet mod handlinger, kropssprog og relationer. Jeg valgte endvidere at gennemføre kvalitative interviews for at få indblik i pædagogernes forståelser af og tanker om trivsel, idet interviewet som metode kan bibringe viden om nogle af de diskursive strukturer, der kommer til udtryk via sprog (Tanggaard & Brinkmann, 2010). I de indledende faser af projektet var jeg optaget af ønsket om at studere en mulig sammenhæng mellem forskellige trivselsdeterminanter (især mængden af fysisk aktivitet) og trivsel i børnehaven. Med henblik på at be- eller afkræfte en sådan sammenhæng valgte jeg derfor at inddrage en etableret kvantitativ metode til evaluering af børnetrivsel i de 43 børnehaver, som deltog i *Børnehaveprojektet*. Tanken var, at trivselsdata senere skulle kombineres med målinger af fysisk aktivitet foretaget i et andet af de tre del-projekter. Jeg søgte derfor et måleinstrument, hvis resultater efterfølgende ville kunne sammenholdes med en række mulige trivselsdeterminanter (fysisk aktivitet, køn, socioøkonomisk status) og eventuelt pege på nogle indsatsområder for fremtidige pædagogiske tiltag. En fordel ved at vælge en standardiseret metode var muligheden for at sammenligne resultaterne med andre studier, som har benyttet den. Det konkrete spørgeskema CHQ-PF50 blev valgt på baggrund af andenhånds beskrivelser af metoden (Nielsen et al., 2001; Thastum, 2008), idet det ikke var muligt at få selve spørgsmålene i hænde, førend man havde rekvireret licens til at anvende metoden mod betaling. Spørgeskemaet blev præsenteret som en børne-pendant til det meget brugte SF-36¹⁰ og bestod af i alt 50 validerede spørgsmål, som skulle besvares af forældre til mindre børn angående deres barns fysiske og psyko-sociale velvære samt en

¹⁰ Se for eksempel <http://www.sf-36.org/faq/condition.aspx?id=4> og <http://www.healthactchq.com/survey-chq.php>

omfattende vejledningsmanual vedrørende analytisk bearbejdning af data. Som et tredje centralt fokusområde, ønskede jeg at udforske trivselsbegrebet set ud fra børnenes *eget perspektiv* set i lyset af, at de må være de nærmeste til at udtale sig om noget så subjektivt som deres eget velbefindende. Udover at have fokus rettet mod børnene under mit feltarbejde besluttede jeg på den baggrund at finde en metode til at gennemføre interviews med de fem-årige børn i børnehaven. Både for at blive klogere på børns fortællinger om trivsel i sig selv, men også for måske at kunne give nogle bud på, om der måtte være nogle konflikter mellem børnenes bud på trivsel, den mening pædagogerne tilskriver begrebet og det, forældrene måtte give udtryk for ved evaluering af deres barns trivsel i spørgeskemaundersøgelsen.

	Feltstudie: Trivsel i børnehaven	Spørgeskemaundersøgelse: Tværsnitsundersøgelse af børns trivsel
Formål	Udforske de betydninger, som tillægges trivselsbegrebet Udforske, hvad der kendetegner pædagogers forestillinger om barnet i trivsel	Undersøge hvordan normale danske børns trivsel fordeler sig, og om der kan påvises en sammenhæng mellem børns trivsel og mulige trivselsdeterminanter (køn, socio-økonomisk status, sygdom)
Metode	Feltstudier, deltagerobservation, dagbog, formelle og uformelle interviews med pædagoger og børn	Valideret spørgeskema og statistisk analyse
Videnskabsteoretisk grundlag	Kritisk realisme, fænomenologi, hermeneutik og kontekst	Kritisk realisme, post-positivisme, evidens, statistik
Materiale	6 pædagoger og 16 børn i en børnehave	Forældre til 613 børn i 43 børnehaver

Figur 3 Oversigt over de anvendte metoder

De valg jeg tog i den indledende projektformuleringsfase fik nogle konsekvenser for det videre forløb. Valg og indkøb af det validerede spørgeskema CHQ-PF50 på et tidligt tidspunkt i processen betød, at det ikke senere var muligt at ændre kurs og anvende alternative spørgsmål. Heller ikke da det senere viste sig, at der var uoverensstemmelser mellem det trivselsbegreb spørgeskemaundersøgelsen var baseret på og den trivselsforståelse, som løbende fremkom i analyserne af det kvalitative materiale. De kvalitative og kvantitative studier blev endvidere gennemført parallelt, idet alle data i *børnehaveprojektet* blev indsamlet fra de 43 børnehaver i

foråret 2009, hvor de deltagende børn (født i 2003) var fem til seks år gamle. Alternativt kunne jeg have valgt et sekventielt design, hvor interview og spørgeskemaundersøgelse efterfulgte hinanden med mulighed for at justere, hvis den kvalitative undersøgelse pegede på andre parametre end dem, som allerede var indarbejdet i spørgeskemaet og omvendt. Det lod sig imidlertid ikke gøre i *Børnehaveprojektet*, hvor de 5-årige børn skulle nå at blive testet og medvirke i interviews i forårsmånederne inden de fortsatte videre i skolesystemet.

Forholdet mellem teori og metode

Inspirationen fra kritisk realisme indebærer, at jeg opfatter verden som virkelig, men kompleks, indeholdende usynlige mekanismer og strukturer, som forskningen søger at beskrive. Beskrivelser, som er konstruerede og sandsynliggjorte mere end direkte repræsentationer af verden, og som skal læses med bevidsthed om, at de ikke er fremkommet som en fortolkning af rå og jomfruelige erfaringer, men derimod altid vil være en fortolkning af en fortolkning (dobbelt-hermeneutik). Afhængig af, om jeg har et kvantitativt eller kvalitativt blik på det felt, jeg studerer, manøvrerer jeg på forskellig måde i forholdet mellem teori og metode. I det kvalitative studie søger jeg at frembringe og konstruere viden om underliggende strukturer i det virkelige domæne via induktion. Det gør jeg med afsæt i en opfattelse af teori som sproglige udsagn, der foreslår særlige fortolkninger af verden og synsvinkler på sociale sammenhænge på en måde, hvorved de både transformerer og reducerer den virkelighed, de beskriver. I det antropologiske vidensprojekt opfattes teorier ikke som en afspejling af verden, men det teoretiske udtryk tilføjer særlige aspekter ved verden, som ellers ikke finder udtryk. En radikal nyfortolkning, som rummer muligheden for at tilføje noget nyt til verden, snarere end at opklare det allerede givne, idet teorierne fortætter empirien til nyt stof (Hastrup, 2010). Jeg ser her teori som inspiration (en dåseåbner) til at åbne og forstå empirien med, fremfor en direkte repræsentation eller en linse som empirien ses igennem (Høyer, 2007). Jeg tænker således også abduktivt i min teoridannelse, idet jeg slutter mig til en forklaring, som kan afprøves ved at sammenligne med mine empiriske fund. Abduktion er en tredje type af videnskabelige tænkning følgende induktion og deduktion. Det er en måde at ræsonnere på, hvor man udleder en dristig hypotese, der evt. kan medvirke til en ny forståelse (Peirce, Houser, & Kloesel, 1992).

I det kvantitative studie, har jeg i første omgang min opmærksomhed rettet mod at beskrive synlige begivenheder i virkelighedens faktiske domæne (børns trivsel, fysiske aktivitetsniveau, køn, alder, socio-økonomisk status). Jeg arbejder deduktivt, når jeg forsøger at afdække indbyrdes lovmæssige

relationer mellem de beskrevne fænomener ved anvendelse af statistisk analyse, og interesserer mig ikke videre for, hvilke underliggende mekanismer, der fører til eventuelle kausale sammenhænge. I den kvantitative tradition opfattes teori hyppigst som en repræsentation af virkeligheden (Høyer, 2007), hvilket kan genkendes i mit kvantitative studie, der i første omgang ikke stiller spørgsmål ved, hvad trivsel er, men i stedet spørger forældrene ud fra, hvad man indtil videre ved om trivsel og derpå vægter dens omfang kvantitativt. Da data fra spørgeskemaundersøgelsen foreligger, må jeg imidlertid sande, at der er uoverensstemmelser mellem den teori spørgeskemaet er udviklet på baggrund af, og den teori som er fremkommet parallelt ved anvendelse af den antropologiske metode. Diskussionen af resultaterne fra den kvantitative undersøgelse ender derfor også ud i at forholde sig kritisk komparativt til den i første omgang godkendte teori og ræsonnerer derved abduktivt i et forsøg på nytænkning af trivselsbegrebet i fremtidige undersøgelser.

Generelt opfatter jeg teori som inspiration i betydningen, at den er et værktøj, med hvilken jeg kan få hul på min undersøgelse og analyse, hvori jeg er præget af en socialkonstruktivistisk opfattelse af, at man principielt kan undersøge et fænomen på mange måder, men at det ikke kan forstås til fulde. Jeg ser teori som noget, man aldrig bliver færdig med, og som er med til at påvirke og definere det fænomen man undersøger. Den repræsenterer tidligere indsigter fra andre studier, men kan ikke nødvendigvis overføres fra et studie til et andet. Litteratur bruger jeg således til at indkredse det fænomen jeg undersøger ved at sammenligne med andres forskning og undervejs koble til litteratur om specifikke fænomener eller begreber med henblik på at åbne og forstå andre og nye aspekter ved det jeg undersøger.

Etnografisk metode

De to klassiske metoder i etnografiske feltstudier, deltagende observation og interview, er begge kendetegnet ved, at forskeren er interesseret i at forstå menneskers handlinger og adfærd ud fra aktørernes eget subjektive perspektiv (Hammersley & Atkinson, 1995).

Deltagerobservation

Deltagende observation er observation af mennesker gennem deltagelse i deres daglige miljø og rutiner, hvor man søger at opleve andres verden for at opfatte, hvad disse mennesker oplever som meningsfuldt og vigtigt (Emerson, 1995). Deltagende observation kan også karakteriseres som en helt særlig intens måde at leve på, en dag-til-dag oplevelse, hvor forskeren på en og samme tid er indfanget og fjern, både er deltager og en undrende observatør af egne og andres deltagelse i hverdagshandlinger (Toren, 1996). Selvom man går i felten efter at have læst andres etnografier og

udstyret med et batteri af metodekendskab, er det ikke muligt på nogen måde at være forberedt på den intensivitet der ligger i at være deltagende observatør, og man kan kun lære at beherske metoden ved at gøre sig sine egne erfaringer (Toren, 1996). For mit vedkommende har jeg tidligere erfaringer som deltagerobservatør i forbindelse med kortere udviklingsprojekter indenfor det pædagogiske felt. Jeg bragte derfra den erfaring med mig, at en vellykket start på et feltarbejde kræver, at jeg har blyant og notesbog med mig, er udstyret med ærlig og nysgerrig interesse for at percipere de fænomener jeg møder, som var det første gang de viser sig for min bevidsthed, samt en vilje til i høj grad at investere mig selv og min egen person i relationen til de mennesker jeg er sammen med. Som deltagende observatør vil man med fordel kunne undersøge miljøer man ikke til daglig er involveret i, idet man ikke deler baggrundsantagelser med aktørerne i felten og derfor bedre kan stille sig åben og nysgerrig (Emerson, 1995). Det etnografiske møde udnytter den kapacitet 'den fremmede' har til at lære ny kultur og den objektivitet det medfører. Hvis forskeren allerede kender sit felt, kan hun via en fænomenologisk indstilling behandle det som 'antropologisk fremmed' og derved ændre det familiære til et studie-objekt i kraft af en fænomenologisk tilgang til verden (Hammersley & Atkinson, 1995; Maso, 2001). Fænomenologien beskæftiger sig filosofisk med en analyse af genstandenes forskellige fremtrædelsesformer, og dertil kommer en reflektiv undersøgelse af de forståelsesstrukturer, som tillader genstanden at vise sig, som det den er (Zahavi, 2003). Jeg forsøgte således at bringe en fænomenologisk indstilling med mig i mit møde med feltinstitutionen, godt hjulpet af min notesbog, i hvilken jeg forsøgte at notere alle mulige detaljer om, hvad jeg så og på anden måde perciperede i netop denne børnehave, så fyldestgørende og objektivt som muligt. Det var umuligt for mig at observere alt, idet der i enhver form for forskning sker en selektion såvel i observation som i tolkningen af et fænomen (Wadel, 1991). Ikke desto mindre bestræbte jeg mig på at få åbne og fordomsfri beskrivelser nedfældet i min feltdagbog og uden særlig tanke til en start på, hvor optegnelserne senere skulle føre hen. Når man bestræber sig på at gå fænomenologisk til værks i mødet med felten, er det med en viden om, at livet er så komplekst, at det umuligt vil kunne gengives fyldestgørende i nogen form for sekundær beskrivelse (Maso, 2001). Deltagerobservation vil aldrig være neutral og uafhængig af de fænomener som observeres, idet man som observatør påvirker sine forskningsresultater ved sin tilstedeværelse samt gennem de valg man foretager sig, det man vælger at skrive ned og de fænomener man lægger mærke til (Emerson, 1995). Ikke desto mindre fastslår Toren, at den ideelle tilgang til etnografiske studier i egen kultur er en åben, fænomenologisk orienteret tilgang fri for forudbestemte hypoteser,

men det kræver, at forskeren forholder sig refleksivt og eksplicit til sine forforståelser, interesser og de valg hun har foretaget undervejs (Toren, 1996).

Forskning med og om børn

Nogle af de tidligste eksempler på etnografiske studier af børn er at finde indenfor socialantropologien, hvor deltagerobservation er blevet anvendt til at studere børns socialiseringsprocesser (hvad voksne gør ved børn) i fremmede kulturer tilbage i 1960'erne (James, 2001). I løbet af 1980'erne begyndte udviklings- og socialpsykologiske studier at interessere sig for børns egne syn på socialiseringsprocessen, og etnografiske metoder blev taget i brug med det formål at beskrive børns emotionelle og interpersonelle relationer i familien (James, 2001). Med det paradigmeskifte, som skete indenfor børneforskningsområdet i starten af 1990'erne (James & Prout, 1990) udviklede anvendelsen af etnografisk metode sig for alvor til også at blive anvendt til beskrivelse af børns fællesskaber. Man flyttede sig fra at opfatte børn blot som forskningsobjekter til at interessere sig for dem som subjekter i forskningsprocessen, hvorfor deres aktiviteter, sociale relationer og kultur nu i høj udstrækning blev interessante som studieobjekter i sig selv.

Etnografisk metode er helt central for at forskeren kan møde børn som aktive fortolkere af deres sociale verden (James, 2001), og en lang række etnografiske studier er gennemført med henblik på en sådan udforskning af børns hverdagsliv (Andersen & Kampmann, 1996; Corsaro, 2002; Ellegaard, 2004; Gawlicz, 2009; Gulløv, 1999; Højlund, 2002; Nilsen, 2000; Palludan, 2005).

Forskning med børn rejser tilsvarende etiske spørgsmål som i andre typer af forskning, men børns deltagelse i forskning bringer temaer som magt, stemme og repræsentation med ind i de metodologiske overvejelser i særlig udpræget grad (Christensen, 2004). Forskning med børn som informanter behøver ikke som sådan at anvende specielle metoder eller særlige etiske principper, men det er vigtigt at man benytter en forskningspraksis, der er i overensstemmelse med børns særlige interesser, værdier og rutiner. Man må for eksempel være opmærksom på børns sprogbrug, sociale handlinger og den betydning de tillægger ord, begreber og handlinger, hvis man vil have en forståelse af deres perspektiver på verden (Christensen, 2000). Man må spørge sig selv, hvis interesser undersøgelsen tjener og hvilke fordele henholdsvis ulemper deltagelse kan indebære for et barn (Kampmann, 2000). Børns rettigheder og beskyttelse af deres anonymitet må sikres, og det asymmetriske forhold og dermed en potentiel magtubalance mellem forsker og informant skal holdes for øje. Endelig er det vigtigt at høre hvad børnene siger (og ikke blot hvad jeg tror de siger) og derigennem søge fuld forståelse af, hvad de i virkeligheden mener og udtrykker (Christensen, 2000).

Interviews

Det etnografiske interview søger viden om de sociale fællesskaber via informanternes egne sproglige udsagn. En kombination af interviews og deltagerobservation er dermed velegnet til at få nuanceret viden om forholdene i en given lokal kultur, idet man kan opnå forskellige multimodale indsigter afhængig af, om man fokuserer på handling eller mening. Endvidere kan der være forskel på, hvad mennesker siger og hvad de gør. En hyppigt anvendt interview-metode i etnografien er det semi-strukturerede forskningsinterview. Formålet med et semi-struktureret interview er at indhente kvalitative beskrivelser af interviewpersonens livsverden med henblik på at fortolke deres betydning. Interviewsituationen er kendetegnet ved udveksling af viden gennem dialog og baserer sig på, at interviewerens skal have empatisk tilgang til den interviewedes verden, og samtidig er den der definerer og styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Interview er ikke en neutral teknik, med hvilken man kan opnå upåvirkede svar fra sine informanter, men må også ses som en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede svar konstrueret i den specifikke kontekst (Tinggaard & Brinkmann, 2010). Det er en social praksis, der er situeret i en specifik historisk og kulturel sammenhæng, hvilket kræver opmærksomhed på, at bestemte spørgsmål medkonstruerer bestemte svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det øgede fokus på børneperspektivet i moderne barndomsforskning har også medført, at de særlige forhold, der ligger i at interviewe børn frem for voksne, er blevet et tema udsat for metodiske overvejelser i de konkrete studier, som har gjort sig erfaringer med at gennemføre børneinterviews (Kampmann, 1998). En af de generaliserbare pointer, som er kommet ud af disse overvejelser, peger på, at det for det første er meget vigtigt med en stor grad af åbenhed i et interview, som har en intention om at komme nærmere en forståelse af børns perspektiver, idet en voksen forhåndsdefinering af spørgsmålene ikke nødvendigvis vil synes væsentlig ud fra et børneperspektiv (Kampmann, 1998). På den anden side peges der også på nødvendigheden af en vis grad af støtte og styring for overhovedet at få børnene til at engagere sig, hvorfor det kan være en fordel at anvende forskellige støttematerialer som billeder, tegninger, historier eller halvt formulerede udsagn. Spørgsmålene skal ikke formuleres for generelt eller abstrakt, idet det gør det vanskeligt for børnene at svare, men de bør heller ikke formuleres så lukkede, at barnet blot svarer ja eller nej. Ligeledes må antallet af interviewpersoner overvejes, da det kan være befordrende for børnenes tryghed at være flere børn sammen, men måske for krævende at skulle deltage i et gruppeinterview, som fordrer kompetence til at fastholde den røde tråd og give plads til andre. Endelig må

varigheden af et børneinterview overvejes i forhold til, hvor længe børn i den pågældende alder er i stand til at fastholde opmærksomheden mod interviewsituationens tema (Kampmann, 1998).

Jeg har været igennem samtlige af de ovennævnte overvejelser, da jeg i mit pilotprojekt skulle beslutte mig for, hvilken konkret strategi jeg skulle anlægge med henblik på at interviewe børnene i min feltinstitution om deres perspektiver på trivsel (beskrives i detaljer senere). Jeg oplevede det problematiske i, både at stille for abstrakte eller for lukkede spørgsmål, især da jeg forsøgte at gennemføre semi-strukturerede interviews med de fem-årige børn. Jeg oplevede ligeledes, at det jeg spurgte om, ikke virkede til at interessere børnene synderligt, men at de var mere interesserede i det særlige ved at sidde og tale med en voksen i et rum de normalt ikke havde fri adgang til. Min erfaring fra pilotprojektet er endvidere, at børn i den pågældende alder har brug for støttematerialer, hvis et interview skal strække sig meget over 10-15 minutter, og at det endvidere i høj grad er befordrende for børnenes tryghed at deltage i interviewet flere på én gang.

Metodiske strategier

Et feltarbejde har flere metodiske dimensioner, der er indbyrdes relaterede. De forskellige dimensioner kan opdeles i metodiske teknikker, metodiske strategier og metodiske overvejelser (Højlund, 2002 med henvisning til James, Jenks og Prout, 1998). Hvor jeg indtil nu primært har beskrevet, hvilke konkrete metoder jeg har anvendt (de metodiske teknikker), vil jeg i det følgende redegøre for, hvilke metodiske strategier jeg har anvendt i mit projekt og redegøre for, hvordan jeg konkret har gjort anvendelse af de metodiske teknikker: feltarbejde og interviews i mit projekt.

Adgang til felten

Udvælgelsen af den ene ud af 43 børnehaver i *Børnehaveprojektet*, som skulle være stedet for mit feltarbejde, blev foretaget på grundlag af et ønske om, at feltarbejdet skulle foregå i, hvad jeg vurderede var en *typisk dansk børnehave*. Med udgangspunkt i en forståelse af trivsel og viden som kontekstafhængige fænomener så jeg en fordel i, at børnehaven var typisk i en grad, at så mange danske pædagoger som muligt vil kunne relatere sig til feltinstitutionen. Hvis børnehaven var *typisk* ville den også i højere grad være genkendelig, hvormed jeg har et håb om, at mine analyser bedre kan relateres til og give mening for pædagoger i andre danske børnehaver. De kriterier jeg opstillede med henblik på at udvælge en typisk dansk børnehave var for det første, at den skulle have en gennemsnitlig score i den kvalitets-screening, som en af mine forsker-kolleger havde gennemført i et af de andre delprojekter i Odense Børnehaveprojekt (Sørensen, 2011). For det andet ville jeg, at børnehaven havde en størrelse på tre stuer og omkring 60 børn, hvad jeg vurderede var

en typisk størrelse med afsæt i mine tidligere besøg i århusianske daginstitutioner. For det tredje havde jeg som et krav, at børn og voksne i feltinstitutionen selv positivt skulle indvillige i at have mig på besøg som forsker i en periode. En indstilling jeg udelukkende kunne fornemme ved selvpoplevelse, eftersom alle 43 institutioner, som var inkluderet i *Børnehaveprojektet* havde fået pålæg om obligatorisk deltagelse fra Odense Kommune. Vi havde tidligere præsenteret projektet og min del af det på et stormøde i kommunalt regi, hvor alle daginstitutionsledere deltog. Jeg udvalgte tre børnehaver ud fra kriterierne om kvalitets-score og størrelse og besøgte dem uanmeldt i januar 2009 for at få en fornemmelse af, hvordan børn og voksnes indstilling til at få en forsker på besøg i nogle måneder var. Den børnehave jeg endte med at vælge, levede op til mine subjektive kriterier. Pædagoger og børn virkede positive og imødekomende, da jeg var på besøg og gav aktivt udtryk for, at de håbede jeg valgte deres institution som genstand for mine studier. Endvidere var børnehaven placeret i et skoledistrikt, hvor hovedparten af de skolesøgende børn kom fra familier med en middel socio-økonomisk status¹¹. Efter det uanmeldte besøg, skrev jeg et brev til lederen af den pågældende institution, som jeg anså for at være den gatekeeper (Hammersley & Atkinson, 1995), der kunne give mig adgang til felten. I brevet præsenterede jeg endnu en gang baggrunden og formålet med min undersøgelse og havde indsat et *thumb-nail* foto af mig selv for at give dem et billede af, at jeg var en person med et ansigt. Ved at vedkende mig rollen som forsker og lærer på pædagoguddannelsen var jeg dog også bevidst om, at der kunne opstå nogle komplikationer, idet jeg dermed kunne blive identificeret med en der kommer ud for at vurdere, hvordan de gør i institutionen. Da jeg tre dage efter afsendelse af mit brev fulgte op med en telefonisk henvendelse til lederen, sagde han på hele personalegruppens og børnenes vegne, at de glædede sig rigtig meget og var glade for at være blevet 'valgt'.

Forventninger, roller og dét, at skrive feltnoter

Min forforståelse og forventninger til opholdet i feltinstitutionen i Odense var bestemt af private erfaringer fra mine tre egne børns ophold i daginstitutioner, fra besøg som praktikvejleder samt fra mine erfaringer fra de andre gange jeg har været på feltarbejde indenfor daginstitutionsområdet. De fysiske rammer og de daglige aktiviteter i en børnehavegruppe var velkendte for mig, ligesom pædagogers indbyrdes fagsprog og referencer. Jeg var også vant til at være deltager i en dagligdag, hvor jeg har en anden rolle end de andre. Jeg var nok 'fremmed' i mit første møde med netop denne børnehave og dens særegne rutiner og sociale fællesskaber, men alligevel var jeg så kulturelt på hjemmebane, at jeg bevidst måtte bringe en fænomenologisk indstilling med mig og i så høj

¹¹ Jf. udvælgelseskriterier for børnehaver til Odense Børnehaveprojekt.

udstrækning som muligt bestræbe mig på at behandle børnehaven som 'antropologisk fremmed'. Jeg havde en forventning om relativt hurtigt at kunne opnå fortrolighed og respekt og få pædagoger og børn til at slappe af ved at vise og bruge mig selv personligt, spørge ind og fortælle, når det faldt mig naturligt. Jeg var alligevel spændt på, hvordan det ville være for mig at falde ind i rollen nu som mere seriøs *forsker* i børnehaven og få indsamlet feltnoter, som kunne bruges til noget 'for alvor'. Jeg var usikker på, hvordan den lange togrejse mellem Aarhus og Odense ville påvirke mig, og hvor lang tid der ville gå, før pædagoger og børn ville acceptere min tilstedeværelse og ikke føle sig overvåget. Da jeg mødte i feltinstitution første dag, blev jeg modtaget af smilende og imødekommende pædagoger og kom ind i et hus, hvor børn og pædagoger virkede afslappede, stolte af deres institution og nysgerrige overfor, hvad jeg ville. Børnene kom især på legepladsen hen til mig og spurgte hvem jeg var, og hvad jeg skulle. Jeg fortalte dem, at jeg var ved at skrive en 'bog' om børnehaver og skulle være sammen med dem for at finde ud af, hvad de laver i børnehaven. Jeg var derved helt åben med at fortælle dem om formålet med mit besøg, om end det blev fortalt med et ordvalg, som jeg formodede børnene ville forstå. Det var ikke svært for mig at være imødekommende, åben og interesseret og dermed leve op til min intension om at møde og deltage i dagligdagen i institutionen som om jeg skulle møde på et nyt arbejde og få så integreret og naturlig en rolle på kortest mulig tid, vel vidende at mine informanter alligevel ville føle sig iagttaget og ude af stand til at være upåvirkede af situationen. En flue på væggen bliver jeg aldrig, som Hammersley og Atkinson skriver: "social researchers are part of the world they study" (Hammersley & Atkinson, 1995). Jeg opfordrede institutionen til at gøre, hvad de ellers ville have gjort i den tid jeg var i institutionen, søgte at deltage i dagligdagen i børnehaven, så vidt det var muligt. Ved at bruge min rolle som forsker og ph.d.-studerende til at få adgang til felten, benyttede jeg mig af det (Wadel, 1991) betegner som at starte hvor man selv befinder sig i samfundet. Mit feltarbejde havde en balanceret fordeling på fire forskellige rolletyper: 1. deltagelse i aktiviteter (som forsker og voksen i børnehaven), 2. deltagelse i samtaler (som forsker samt som voksen i samtaler med børn), 3. observation af samtaler (en tilhørerrolle på stuer samt på personalestuen hvor jeg også sad og gjorde feltnoter) og 4. observation af aktiviteter (en tilskuerrolle når børn og voksne gjorde det, de plejer at gøre). Der var en stærk grad af samtidighed i de fire rolletyper. Min deltagelse gik især på pædagogerne og deres aktiviteter. Jeg har i mit studie ikke haft intentioner om at deltage i børnenes indbyrdes leg eller at positionere mig som andet end den voksne jeg var, også på grund af feltstudiets varighed. De første dage i børnehaven startede jeg som ren observatør (rolle 3 og 4) idet jeg gik rundt med min notesbog i de forskellige rum ude og inde og lavede skitser og

optegnelser over børnehavens tre etager, rummenes og inventarets placering i forhold til hinanden samt på legepladsen. Jeg skitserede antal børn, voksne og stuenes ydre organisering af aktiviteter. Lavede endvidere feltnoter om det jeg mødte på min vej rundt i huset. Jeg havde i starten hele tiden min notesbog med mig, også for at legalisere, når jeg ikke deltog i alle fællesaktiviteter og for at leve op til de forventninger jeg mente de voksne havde til en forsker og det en sådan foretager sig. Efter et par uger begyndte jeg at eksperimentere med at lægge min bog fra mig og i højere grad deltage (rolle 1 og 2) samt skrive noter umiddelbart efter min deltagelse i aktiviteter. Enten i personalestuen eller i toget på vej hjem. Alle dagens feltnoter blev endvidere skrevet ind på PC. Antropologen Sarah Pink advokerer for en sensorisk etnografisk metodologi, som forsøger at kende steder i andre menneskers verden på samme måde som de pågældende mennesker kender deres verden på. Det indebærer, at man bestræber sig på at sanse, hvad de pågældende mennesker sanser det pågældende sted. Hun afviser forestillingen om, at sanselig oplevelse eksisterer på henholdsvis krop og bevidstheds-niveau og påpeger, at etnografisk oplevelse er kropsliggjort i og med at forskeren netop lærer og oplever via hele sin sansende krop (Pink, 2009). Jeg erfarede, at karakteren af mine feltnoter varierer afhængig af om jeg skriver, imens jeg observerer eller efterfølgende, og at hele min sansende krop var med til at give mig oplevelser og læring om felten. Mine optegnelser er mere fokuserede, præcise og præget af visuelle indtryk, når jeg skriver *imens* jeg perciperer, mens noterne i højere grad bliver nuancerede, sanselige og udtrykker stemninger, atmosfære og følelser, når jeg skriver mine observationer *efterfølgende* efter hukommelsen. Som om øje-hånd-papir koblingen giver visuelle og auditive sanseindtryk, mens erindring-krop-papir koblingen giver nogle langt mere nuancerede og i højere grad varierede sanselige og holistiske beskrivelser. Jeg foretog begge former for feltoptegnelser, men gik mere og mere over til den sidste slags noter, hvor jeg skrev på vej hjem i toget efter hukommelsen. Jeg følte at sanseindtrykkene, ved at blive lagret i kroppen i en stund, modnedes og gav plads til mere kreativitet og sensitivitet i de beskrivelser, der slutteligt endte ud som tekst. Jeg kan også nu ved gennemlæsning af mine feltnoter bedre 'sanse' institutionen og genopleve de situationer jeg beskriver i den sidste slags beskrivelser.

Genkendeligheden og nuancerne i de mere multisensoriske feltnoter er ligeledes blevet bekræftet af de få, som af og til har læst over skulderen på mig. Jeg mener, at det i højere grad lykkes mig at opnå en fænomenologisk 'objektivitet' i min tilgang til felten og udarbejde beskrivelser af verden, som den viser sig for mig (og som kan genkendes af andre), når jeg veksler mellem at skrive feltnoter på de to forskellige måder. Mine feltnoter bliver derved udarbejdet i højere grad som en integreret del af min kropslige praksis, et forhold som Csordas karakteriserer ved at anvende

begrebet 'embodiment' til at udtrykke, at viden ikke er noget, der sidder i bevidstheden, men at det 'at vide' er indlejret i kropsliggjorte praksisser, som ikke nødvendigvis kan udtrykkes i talte ord (Csordas, 1990).

Det jeg især havde opmærksomheden rettet mod, når jeg befandt mig i børnehaven var, hvad børn og pædagoger var optaget af. Hvornår der blev talt om trivsel, hvordan børn og voksne agerede, hvilken forskel jeg kunne se imellem hvad folk siger og gør. Før start havde jeg besluttet mig for at fokusere på henholdsvis tid, rum, tale, relationer og emotioner i mine feltnoter en dag ad gangen på skift, for at have en bred orientering i det, jeg noterede. Allerede indenfor den første uge skred mine intentioner, men ikke desto mindre sikrede jeg mig alligevel en vis bredde i det, jeg observerede: Jeg besluttede mig for et vist fokus, når jeg om morgenen planlagde, hvad jeg skulle sikre mig at se efter, den pågældende dag, om end det ikke altid kom til at holde stik. Børnene viste generelt interesse og ville gerne tale med og være sammen med mig. Jeg læste højt, spillede spil, tegnede eller holdt i hånd på tur. Det lykkedes mig at komme ind i deres fælles aktiviteter og til en vis grad i samtale med børnene. Deltagelsen i de ugentlige musiklektioner, fik en særlig betydning, da jeg efter et par gange besluttede mig for at deltage aktivt og give noget mere af mig selv. I feltinstitutionen skiftedes børnene til at være til 'musik' i mindre grupper i et rum i kælderen, hvor en ekstern musikpædagog besøgte børnehaven med sin guitar og en mikrofon og igangsatte sang- og danseaktiviteter. Jeg er glad for at synge, oplever selv et kropsligt fællesskab, når jeg synger med andre, fordi jeg synger, som jeg gør. De første par gange sad jeg mest med min notesbog, hvor musikpædagogen gav udtryk for, at han følte sig vurderet, og måske følte han sig også lidt intimideret af min alder og mit køn. Senere, da jeg valgte at engagere mig i aktiviteten, blev det en helt anderledes oplevelse, idet jeg nu deltog som en 'person' med en synlig kompetence, både for børn og pædagoger. Hvor jeg først havde holdt mig tilbage, fordi jeg ikke ville påvirke den virkelighed jeg observerede, så oplevede jeg, at den nye rolle var med til at inkludere mig i fællesskabet og endte med at give et bedre afsæt for at se, hvad der var på spil i gruppen, et gennembrud i forhold til at gå fra at være en 'besøgende' til at være en accepteret del af fællesskabet, som også beskrives af Clifford Geertz (Geertz, 1993). Den måde, hvorpå jeg deltog i børnehavens hverdagsliv, bevægede sig også på en anden vis undervejs i feltarbejdet. Fra at deltage som voksen i første halvdel af mit ophold gik jeg, parallelt med at jeg begyndte at interviewe børn, mere og mere over til i anden halvdel af perioden at deltage, stadig som voksen, men med øje for, hvordan det mon oplevedes at være et barn i feltinstitutionen. Jeg begyndte at observere, hvad jeg senere kaldte, børnenes 'aktiviteter under aktiviteten' og fik således blik for 'undergrundslivet' i

børnehaven med reference til William Corsaro's beskrivelser af 'the underlife of the preschool' (Corsaro, 2002).

Jeg er bevidst om, at min tilstedeværelse har påvirket de feltnoter jeg har indsamlet og dermed mine undersøgelsesresultater, det som også kaldes forskningseffekten. Jeg oplevede det som en fordel at kende den pædagogiske verden i kombination med, at jeg ikke selv er uddannet pædagog, fordi det på en og samme tid gav mig en forståelse, men også en analytisk distance til det jeg så. Jeg deltog i en hverdag sammen med voksne og børn, som var åbne overfor mine spørgsmål, og det jeg kunne tænkes at være interesseret i. Men der *blev* talt meget om trivsel de måneder jeg var i felten, og det er svært at vurdere, i hvor høj grad det svarer til det, som sker i børnenes naturlige sociale miljø, når jeg ikke er til stede. Da jeg efter to måneder i børnehuset meldte, at det snart var min sidste dag, sagde pædagogen Christina: "*det er da utroligt, er der allerede gået to måneder, nu har vi helt vænnet os til, at du er her!*", hvilket jeg tolkede som et udtryk for, at hun havde vænnet sig så meget til min tilstedeværelse, at hun ikke længere følte sig 'overvåget'.

Semi-strukturerede interviews

Da jeg havde været deltagende observatør i en 3-4 uger begyndte jeg at aftale interviews med 6 af de voksne i børnehuset, da jeg på det tidspunkt kunne tage afsæt i mine observationer og vores indbyrdes kendskab til hinanden, så interviewet ikke blev for formelt. Det var vigtigt for mig, at pædagogerne slappede så meget af som muligt under interviewet og fortalte frit. Jeg interviewede 6 af de voksne og brugte interviewmetoden med henblik på at få nuanceret viden om de enkelte interviewedes oplevelser, forståelse og handlinger i forbindelse med især børns, men også deres egen trivsel i børnehaven. Den interviewform jeg valgte at anvende til pædagogerne var et halvstruktureret interview, hvor jeg udarbejdede en interviewguide i form af et mindmap (vedlagt som bilag). Temaerne i interviewguiden var udvalgt ud fra undersøgelsens teoretiske og analytiske interesser. Under selve interviewet søgte jeg at anvende almindeligt dagligdags sprog og motivere interviewpersonen til at tale om oplevelser og følelser. Jeg var åben overfor ændringer af spørgsmålenes rækkefølge og formulering, og bestræbte mig på at udnytte den dynamik som opstod i dialogen. Interviewene blev få gange afbrudt af enten børn eller voksne, som kom ind i lokalet, hvor vi sad, men vi integrerede afbrydelsen som en kort forbipasserende passus. Jeg indledte hvert interview med kort at fortælle interviewpersonen om formålet med interviewet, fortalte hvad båndoptageren skulle bruges til, om tavshedspligt og spurgte, om interviewpersonen havde nogle spørgsmål inden vi gik i gang. Tilsvarende afrundede jeg med at nævne hovedpunkterne i det, jeg havde hørt og gav informanten lejlighed til at spørge om noget eller sige noget yderligere inden

afslutning (Kvale, 1997). Jeg transskriberede mine interviews ordret inklusive de hyppige gentagelser. Jeg har valgt at medtage pauser, betoning og følelsesudtryk i de tilfælde, hvor dialogen og meningen i det der blev fortalt ikke blev væsentlig forstyrret. Efterfølgende interviews med de voksne, lagde jeg an til børneinterviewrunde ved at sende en seddel med børnene hjem, så deres forældre kunne give skriftligt samtykke til interviews, inden jeg gik i gang. Jeg indhentede tilsagn fra forældrene til alle de fem-årige børn på en af stuerne (de børn jeg kendte bedst) og de resterende børn valgte jeg fra de to andre stuer, både tilfældigt, men også for to af børnenes vedkommende i samråd med pædagogerne ud fra en ide om, at de to børn ville være særligt gode til at fortælle. Alle sedler kom tilbage den følgende dag, og kun et enkelt barn fik ikke tilladelse fra sine forældre til at deltage. Umiddelbart inden interviewet, spurgte jeg børnene, om de havde lyst til at deltage. Hvis de sagde nej, accepterede jeg det uden videre. Det skete en enkelt gang, hvor en pige hellere ville lege med sin veninde.

Børneinterviews

Inspireret af forskere, som har gennemført interviews med skolebørn og unge ved hjælp af engangskameraer (Clark, 2010; Hansen & Nagbøl, 2008; Rasmussen, 2006; Winther, 2006) valgte jeg at interviewe de 5-årige børn i børnehaven ved brug af et digitalkamera, en PC og en diktafon. Valget af fotos som hjælpemiddel og udvikling af de nærmere forhold omkring metoden blev foretaget i et pilotstudie forud for feltarbejdet. Her afprøvede jeg forskellige teknikker til at få børn til at fortælle frit, herunder traditionelt semistruktureret interview ved brug af medbragte billeder, fokusgruppeinterview, hvor børnene fortalte ud fra egne tegninger eller dyr af modellervoks (en

PILOTPROJEKT Semi-strukturerede interviews med børn

I pilotprojektet, hvor jeg har gennemført traditionelle semi-strukturerede interviews med børn enkeltvis, medfører interviewsituationen ikke nødvendigvis, at jeg får svar på mine spørgsmål. Muligvis interesserer det, jeg spørger om ikke det pågældende barn, som derfor svarer af høflighed. Flere af børnene virker til hellere at ville tale med en voksen som mig om andre ting, som i følgende eksempel, hvor jeg forsøger at få en samtale i gang om svømning, mens barnet virker mere interesseret i den mikrofon, som optager vores samtale:

Anette: *"Kan du huske, hvad du synes om svømning, før du havde prøvet svømning, hvordan du troede det var?"*

Barn: *"Troede, så troede jeg vi skal hoppe ned i vandet og svømme, derned, ..."*

Anette: *"og hvad så, da du havde prøvet det, var det så anderledes?"*

Barn: *"Ja ... hvor mange huller er der?"*

Anette: *"i den der mikrofon? ... uh ... en-to-tre-fire-fem gange fem, der er femogtyve huller i tror jeg"*

Barn: *"det var meget!"*

Anette: *"Ja det er så meget at man slet ikke kan tælle dem, ikk?"*

ide jeg fik af en pædagog i pilot-institutionen) og så den foto-metode, som jeg senere valgte som den, jeg fandt bedst egnet til at få børn til at fortælle. Nogle af erfaringerne fra pilotprojektet har jeg indsat i grå tekstboks på denne og de 2 følgende sider.

Når børnene fortalte med udgangspunkt i deres egne fotografier oplevede jeg, at de i høj grad kom på banen som aktører med deres begejstring, deltagelse og styring af den opgave, som handlede om at fotografere, og at det promoverede deres kreativitet og fortælleglæde. Endvidere fik jeg en visuel dimension med i den empiri, som børnene blev medproducenter af, da de tog en masse billeder af steder i børnehaven, som jeg senere kunne inddrage i mine analyser. De i alt 16 børn, som blev interviewet via foto-metoden fik to og to til opgave at gå rundt i børnehaven med et digitalkamera og tage billeder af 'noget, der gør jer glade i børnehaven' – et spørgsmål jeg formulerede med følelsen glæde¹² som centrum, ud fra en formodning om at trivsel var for abstrakt et begreb at spørge børnene til (jeg prøvede forskellige varianter: 'det, der er godt', 'noget der gør jer glade', 'det I kan lide' og endog 'noget der gør jer kede af det'). Inden vi gik i gang, tog jeg de to børn, som skulle interviewes den pågældende dag med ind i et rum, hvor jeg havde min PC stående. Jeg fortalte dem, hvad der skulle ske ved at forklare, at jeg var ved at skrive en bog om børnehaver, og skulle have deres hjælp til at tage billeder til bogen af, *hvad der gjorde dem glade i børnehaven*. At de skulle skiftes til at tage billeder af noget, de helt selv måtte bestemme, og at vi efterfølgende ville gå tilbage og tale om de billeder, de havde taget. Derpå løb de to børn typisk af sted for at tage billeder med mig i hælene. Ivrige. Nogle gange lidt usikre på, hvilke motiver de skulle vælge, men som regel valgte de at

PILOTPROJEKT Dyr af modellervoks

I pilotprojektet forsøgte jeg at interviewe en gruppe børn om følelser i børnehaven. De skulle først lave et dyr af modellervoks og derefter tale om, hvilke følelser dyret kunne have. Børnene var først usikre på, hvordan de skulle modellere deres figur. De gik alligevel i gang og tre børn endte med at lave frøer, to piger lavede slanger. Børnene havde dog generelt svært ved at gå fra de konkrete modeller til at tale om, hvornår dyret havde det godt (for abstrakt). De svarede 'lige nu' frem for at overføre til en situation. Modellér-modellen blev forkastet. Opgaven var for 'tænkt' og kompleks og viste, at jeg havde for lidt fornemmelse for børns interesser og færdigheder med modellervoks til at få dem til at få dem til at fortælle.

PILOTPROJEKT Tegne-interview

I tegneøvelsen fik en gruppe på fire børn til opgave at tegne noget, der gjorde dem glade i børnehaven. De startede alle med at tegne ribber og en madras, og jeg kunne se at de blev inspireret af hinanden. Først på min opfordring, kom der personer på tegningerne, opgaven var igen for abstrakt tænkt i forhold til børnenes mere konkrete tankegang. Først til sidst, da jeg ville skrive en lille historie på hver tegning om, hvad tegningerne forestillede, hvem barnet er sammen med på tegningen og hvad de laver, kom der fortællinger på bordet. De blev dog også næsten enslydende.

¹² Valget af 'glæde' som en central følelse i oplevelse af trivsel blev understøttet af de interviews jeg havde foretaget med pædagogerne, idet samtlige af de voksne peger på børns glæde som et gennemgående element ved trivsel.

starte udendørs. Jeg fulgte børnene rundt og optog ordvekslingen undervejs. Umiddelbart efter fotograferingen, der typisk sluttede, når børnene syntes de havde taget billeder nok, blev min PC sat til at vise børnenes fotografier som diasshow. De to børn blev derpå bedt om at fortælle om deres børnehaven med afsæt i hver enkelt af de billeder, der dukkede op på skærmen, og samtalen blev ligeledes optaget på diktafon. En enkelt gang eksperimenterede jeg med, at to af pigerne også skulle tage billeder af noget, der gjorde dem kede af det, men det virkede de meget uforstående overfor: *”jamen det er jeg jo, hvis jeg bliver kørt over af en cykel eller der er nogen der driller mig... det kan jeg da ikke tage et billede af”*, hvorfor jeg forkastede ideen. Hvis jeg under vejs i interviewet vurderede, at de to børn var ved at være trætte og ikke virkede så entusiastiske længere, afbrød jeg interviewet og de fik lov til at gå. Det skete en enkelt gang at to drenge havde svært ved at fortælle om hele fotorækken.

Hensigten med børneinterviewene var at få børnene til at fortælle og tale om trivsel i en proces, hvor de først udvalgte motiver i børnehaven, som blev fastholdt med et kamera, således at vi efterfølgende kunne tale ud fra deres valg. Når børnene indfangede motiver i keralinsen var det objekter eller subjekter, som de dels mødte på deres vej rundt i børnehaven, dels havde en tilknytning til. Jeg gennemførte maksimalt et interview om dagen, på otte vilkårlige dage i børnehaven. Der blev fotograferet ting, steder og personer, typisk noget, de gerne ville vise frem. Jeg havde en oplevelse af, at børneparrene scannede børnehavens areal meget systematisk på deres rute henholdsvis ude og inde med ophold undervejs, når de fandt et passende motiv. Jeg ser derfor fotosessionerne som en børnekortlægning af det, der har værdi i børnehaven, og motiver som en afbildning af noget fotograferne har et forhold til. Konkret besvares spørgsmålet: *”hvad gør dig glad i børnehaven?”* med en række billeder, og en række fortællinger om de nærmere omstændigheder ved det, de har valgt: Hvorfor de har taget billedet, hvad de foretager sig med objektet eller på det pågældende sted og med hvem. Fotometoden kan derfor ses som en metode til at vise børnenes engagement og det, de henregner som betydningsfulde aktiviteter i børnehavemiljøet.

Foto-metode

Ideen til foto-metoden blev sået, da jeg en dag spontant medbragte mit eget digitalkamera og gav to børn den opgave at tage billeder til stor begejstring for de pågældende børn. De gav udtryk for entusiasme i forhold til opgaven, og det, at de kunne vælge deres motiver selv gjorde, at de løb rundt i børnehaven for at finde noget at tage billeder af. De efterfølgende interviews var også præget af børnenes glæde over at gense de billeder de selv havde taget. *”det er mig (der har taget det billede)!”* var et udråb, som blev hørt mange gange under det diasshow jeg efterfølgende kørte for børnene på min pc. De fortalte på skift og sammen, hvad de havde fotograferet og hvorfor.

Jeg har en socialkonstruktivistisk tilgang til udførelsen af børneinterviews, idet jeg ser interview som en form for social interaktion, som både informant og interviewer bidrager til at forme, frem for at være udtryk for informanternes, - her børnenes, egne autentiske stemmer. De billedserier og interviewtranskriptioner, som udgør mit empiriske materiale ser jeg derved som produceret i et samspil mellem børnene og mig som forsker, afhængig af interviewspørgsmål, parternes opfattelse af situationen, personlige værdier, følelser og strukturelle begrænsninger. For eksempel taler børnene ikke direkte om trivsel eller de følelser, der er forbundet med trivsel. På grund af den måde jeg former mit spørgsmål til dem på om, hvilke objekter/subjekter, der giver dem glæde og hvordan kommer studiet til at fokusere, ikke på den indre følelse af glæde, men på de begivenheder i børnehaven, som fører til glæde og trivsel. Jeg undersøger således de interviewede børns bud på, hvad der giver dem glæde/trivsel som en diskursiv konstruktion. Når børnene fotograferer og refererer til steder, ting, aktiviteter og personer trækker de på det repertoire, som er tilgængeligt for dem på turen rundt i børnehaven.

Visuelle metoder

Det traditionelle interview favoriserer det, som er artikulérbart og benytter udelukkende mundtlige udsagn til at formidle betydninger og opfattelser. Anvendelse af visuelle metoder i forbindelse med interviews er et meget anvendt alternativ (Prosser, 2011). Filmmidiet er ikke kun en anden måde at udtrykke sig på. Det opfanger også andre kvaliteter og bevirker derfor, at forskeren kan blive opmærksom på andre sider af verden (Møhl, 2010). Visuelle metoder tilbyder et vidt udvalg af svarmuligheder og tilbyder stor kapacitet for at udnytte forsker og deltagers kreative evner (Prosser, 2011). Visuelle metoder kan anvendes som 'ice-breaker' eller stimulator i et forskningsinterview. En anden udbredt tilgang er forskningsinterviews gennemført på basis af fotos taget af informanterne selv ud fra antagelsen om, at deltageren er ekspert i sit eget liv og derfor fuldt ud kompetent til at definere og forfine forskningen, dagsordenen og selve den videnskabskende proces (Prosser, 2011). Når informanterne får udleveret et kamera og bliver opfordret til at tage fotos af deres hverdagsliv som grundlag for senere interviews har det imidlertid nogle implikationer for feltarbejdet. Et kamera påvirker dels de relationelle aspekter ved et feltarbejde og der sker nogle forskydninger i, hvad man kan vide noget om (Møhl, 2010). Kameraet ekspliciterer konstant, at det har et objekt. Det indfanger blot et udsnit af virkeligheden, og rammen er med til at determinere og karakterisere den virkelighed som beskrives. Der bliver både udvalgt nogle ting fra dagliglivets flow, mens andre bliver udeladt, og det medfører en forskydning i, hvordan det dagligdags udføres på en lidt anden måde end ellers (Møhl, 2010). Når børnene udvælger motiver på deres

fotograferingsrute rundt i børnehaven er deres valg og fravalg af motiver bestemt af, hvad de gerne vil vise frem, men også af, hvad der tilfældigvis viser sig for dem undervejs. Hvis de møder en af deres bedste kammerater, er det ham, som bliver fotograferet. Når de kommer til deres yndlingssted, kommer motivet til at være bestemt af den aktivitet, der foregår netop der på fotograferingstidspunktet. Den virkelighed, som bliver indfanget, er derfor både et fastholdt motiv, hvis historie tilhører et helt specifikt tidspunkt, og samtidig forskyder fastholdelsen af billedet, at indtrykket får en permanent varighed ulig i den virkelige verden. Kameraet har desuden en speciel virkning på dem der filmes og på de børn, som i mit tilfælde er fotografer, idet de begynder at iscenesætte deres motiver og derved deres eget hverdagsliv i fotograferingsprocessen. Der sker så at sige en betydningsstæthed, hvor børnene bestræber sig på at markere tingene lidt mere tydeligt ved at udvælge signifikante handlinger (Møhl, 2010). Børnenes fotos kan derved give indsigt i nogle aktuelle idealtyper og vigtige kollektive værdier på grundlag af deres valg af, hvordan de iscenesætter og hvad der iscenesættes. Et dansk studie (Rasmussen, 2007) viser, hvordan småbørn med psykisk nedsat funktionsevne evner at anvende visuelle metoder til trods for, at de ikke har noget verbalt sprog. Fotograferingsprocessen er mindst lige så vigtigt som det, de producerer, idet børns mulighed for at opleve, at de bestemmer, hvad der kommer med på billedet, i høj grad knytter an til selve fotograferingsprocessen. Som jeg også oplevede i mit studie beskriver Rasmussen, hvordan stemningen stiger og glæden smitter, når man giver børnene mulighed for at fotografere. Der grines meget, det er sjovt, børnene bliver stolte og fotos hjælper børnene til at udtrykke og vise noget, som andre ellers ikke kan se (Rasmussen, 2007). At lade børn tage fotos af deres hverdagsliv er således en visuel metode, som giver et anderledes indblik i børns perspektiver.

Analysestrategier

Kvalitativ analyse er den proces, som transformerer empirisk data til empiriske fund, men der findes ingen specifikke retningslinjer at støtte sig op ad, når man skal i gang med sit analysearbejde blot et væld af forskelligartede guidelines (Patton, 2002). Skillelinjen mellem, hvornår man slutter sin empiriindsamling og hvornår man påbegynder analysen af materialet er ofte af meget flydende karakter (Hammersley & Atkinson, 1995). Ideer til, hvordan man kan få orden i sit empiriske materiale vil sandsynligvis dukke op allerede i løbet af dataindsamlingsperioden, hvormed den åbenhed, som typisk kendetegner de tidlige faser af et feltarbejde transformeres til en mere determineret tilgang til felten. Feltarbejdets opmærksomhed kan dermed også rettes mod at søge mere tilbundsående og eventuelt bekræftende indsigter i nogle af de mønstre, som viser sig undervejs, så længe forskeren sørger for ikke at lægge sig for fast på sådanne begyndende ideer i en

grad, så de blokerer for andre potentielle indsigter og sammenhænge (Patton, 2002). Etnografisk forskning bliver med andre ord mere og mere fokuseret undervejs i forløbet (Hammersley & Atkinson, 1995), og forskningsmetoder, analyse, resultat og formidling er vævet ind i hinanden, idet kvalitative data er konstruktioner, der skabes i feltarbejdssituationen ud af de hændelser, forskeren giver status af begivenheder (Hansen, 2009). Mine analysestrategier i de to kvalitative studier bliver derfor først for alvor udfoldet i de tre forskningsartikler, som udgør afhandlingens resultatafsnit. I det følgende vil jeg dog gøre et forsøg på at beskrive nogle af de konkrete og praktiske håndgreb, jeg har benyttet mig af undervejs.

Formålet med mine kvalitative analyser var at fremlægge, *hvordan pædagoger ved, at børn er i trivsel*, hvilke pejlemærker de navigerer efter og hvilke idealforestillinger og kategorier af børn, de opererer ud fra (del-studie I), henholdsvis at fremlægge, *hvad børn peger på*, når de skal forklare trivsel og hvilken *betydning* de tillægger børn og voksne (del-studie II).

Omdrejningspunktet for den første del-analyse var det således den *betydning* pædagogerne tillægger *barnet i trivsel*. Her tog jeg udgangspunkt i tekstmaterialet fra mine feltnoter og de transskriberede pædagoginterviews. Eftersom første skridt i en analyse er at læse data igennem med henblik på at ordne og skabe begreber eller temaer, som giver mening (Hammersley & Atkinson, 1995), startede jeg med at læse alt det empiriske materiale igennem og overførte tekst fra feltnoter og vokseninterviews til det kvalitative analyseprogram Nvivo¹³. Herefter læste jeg materialet igennem endnu en gang på min PC og tematiserede undervejs ved at lave metakommentarer i form af koder i den første halvdel af materialet. Den sidste halvdel læste jeg i høj udstrækning med de koder eller temaer, jeg allerede havde fundet i baghovedet, så jeg slutteligt havde udarbejdet et katalog over temaer med noter, som henviste til hvert enkelt af temaerne undervejs i teksten. De temaer jeg fandt i materialet var blandt andet nogle overordnede kategorier for, hvordan pædagoger taler om og tillægger betydning til børn i trivsel. Temaer, som kunne ordne og opdele teksten i mindre enheder. Jeg lod temaerne styre processen og identificerede forskellige kategoriseringer af børn i det empiriske materiale. Herved identificerede jeg hvad Hammersley and Atkinson benævner som typologier eller under-kategorier af de kategorier, som er dukket op i analysen (Hammersley & Atkinson, 1995). Kategorierne af børn var nogle pædagogerne anvendte i deres pædagogiske praksis, og som jeg fandt interessante i analysen, fordi de klassifikationer mennesker foretager sig ikke kun repræsenterer forskellige former for adfærd, men også præsenterer værdiladede

¹³ http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx

egenskaber (Hacking, 1992). Pædagogernes børnekategorier vil derfor implicit kunne sige noget om, hvad de mener, er den mest 'passende' måde, hvorpå et barn kan være i trivsel.

På dette tidspunkt i analysen har de begreber man danner normalt form af at være såkaldte 'sensitizing concepts' (Hammersley & Atkinson, 1995; Hoonard, 1997). I analysen skabes en mellemstation efter dét at klumpe temaer og udsagn. En mellemstation i form af et begreb, som er mere beskrivende – et konstrueret ord eller en metafor. Det er forskerens 2. ordens konstruktioner, som er udledt af forskningsdeltagernes 1. ordens perspektiv på de fænomener, der studeres (Hoonard, 1997). Et eksempel er min konstruktion af begrebet 'det glade barn', et 'sensitizing concept' jeg har udledt af pædagogernes beskrivelser af børnetrivsel. I dannelsen af 'sensitizing concepts' anvendes normalt deltagernes sprog eller udtryk hvilket gør, at forskeren får en skærpet opmærksomhed på mulige veje for analysens udvikling (Hoonard, 1997). Efterfølgende kategoriseringsprocessen og dannelse af 'sensitizing concepts' endte jeg ud med at bryde kategorierne op ved at udsætte dem for nogle teoretiske perspektiver, der kunne åbne op for at forstå data på en anden måde. Bordieau taler i den forbindelse om 'det dobbelte brud' i sociologisk videnskab, hvor det vigtige er, at forskeren går bag om det tilsyneladende og bryder med de objekter, der præsenterer sig selv som indlysende (Nørholm, 1994). Det første brud består i, at vi forkaster de sociale agents primære erfaring af deres situation. Bruddet bliver dobbelt, idet også forskeren må bryde med sin umiddelbare forståelse af virkeligheden samt med sin forforståelse af agenternes primære erfaring, som ellers ville lede til en anerkendelse af for-konstruerede objekter (Nørholm, 1994). I første del-studie førte min analyse til, at jeg bevægede mig fra at beskæftige mig med trivselsbegrebet til et sensitizing concept 'det glade barn' og videre til 'det afstemte barn', som dermed blev det endelige analytiske begreb udviklet i runddans med teorier om børn og barndom. Tilsvarende er begrebet 'se-teknikker' et endeligt analytisk begreb jeg anvender til at føje nogle nye perspektiver til pædagogernes arbejde med trivsel i børnehaven, se artikel I for nærmere udfoldelse.

Anden del-analyse havde til formål at belyse *børnenes perspektiver* på de faktorer, som har *betydning* for trivsel. Her tog jeg afsæt i materialet fra mine børneinterviews og de tilhørende fotos. Optagelser fra børnenes fotograferingstur rundt i børnehaven samt de efterfølgende interviews blev transkriberet ved hjælp af Express Scribe¹⁴ og teksterne blev ordnet i et manuskript for hver af de otte børnepar med billeder indsat fortløbende i teksten. Analysen af børneinterviewene greb jeg

¹⁴ <http://www.nch.com.au/scribe/index.html>

anderledes an end resten af feltmaterialet, da de fotografier børnene havde taget ikke fungerede godt i Nvivo. Jeg fandt det svært at overskue det empiriske materiale og jeg kunne ikke importere de danske bogstaver æ, ø og å i en pdf-fil indeholdende både børneinterview og tilhørende foto. I stedet greb jeg til pen og papir. På store A3-ark i forskellige farver startede jeg i stedet en manuel øvelse, hvor hver gruppe af børn, som var interviewet blev tildelt et A3-ark og jeg lavede *mind-maps*, hvor hvert foto børnene havde taget blev sat op som en gren på mindmappet. Jeg tematiserede børnenes billeder og identificerede fire kategorier for, hvad børnene tilskriver betydning i deres beskrivelser af glæde i børnehaven. Jeg lavede på baggrund af de fire kategorier en deskriptiv analyse, hvor jeg underinddelte kategorierne og optalte antal fotos og antal fortællinger, hvori børnene havde taget billeder af eller formuleret sig om hver kategori. Beskrivelsen blev senere anvendt i del-studie III, hvor jeg sammenligner med resultaterne fra den kvantitative spørgeskemaundersøgelse af børnetrivsel¹⁵. Jeg identificerede 'sensitizing concepts' på samme vis som i del-studie I. Ét 'sensitizing concept' kaldte jeg 'fravær af voksne'. Det blev efterfølgende transformeret over i en analytisk beskrivelse af børnenes evne til 'at balancere på kanten' og deltage i 'aktiviteter under aktiviteten' med afsæt i det analytiske begreb 'peer-culture' og inddragelse af teori om børns egenkultur, se artikel II for nærmere udfoldelse af analysen.

Kvantitativ metode

Udvælgelse af børnehaverne i Odense Børnehaveprojekt

Odense er Danmarks tredjestørste by og Odense Kommune, der dækker såvel byen Odense som omkringliggende mindre byer, har omkring 190.000 indbyggere. Kommunen rummer både socialt belastede og socialt velstillede områder. På uddannelses og beskæftigelsesområdet ses endvidere en række sociale forskelle. I nogle børnehaver har mellem 50 og 70 pct. af forældrene et højt uddannelsesniveau, mens det i andre børnehaver kun er 5 – 10 pct., der har det. I nogle børnehaver er alle forældre, eller så godt som alle, i beskæftigelse eller under uddannelse, mens det i andre er under halvdelen. Der er ligeledes store forskelle på forældrenes indkomster (Sørensen, 2011).

Der indgår 43 børnehaver i *Børnehaveprojektet*¹⁶ og samtlige børn født i 2003 blev inviteret til at deltage. På tidspunkt for dataindsamling havde børnene en alder på 5-6 år. På grund af projektets overordnede interesse for fysisk aktivitet deltog samtlige kommunale idrætsbørnehaver i projektet.

¹⁵ Den analytiske strategi anvendt i del-studie III er beskrevet i Paper III

¹⁶ Udvælgelsen og stratificeringen er foretaget og beskrevet af Peter Lund Kristensen og Line Grønholt Olesen, SDU, 2008.

På starttidspunktet var der fem idrætsbørnehaver. De øvrige børnehaver er udvalgt repræsentativt i forhold til følgende kriterier: fysisk beliggenhed, størrelse og forældres socioøkonomiske forhold i det pågældende skoledistrikt. Der er således stratificeret efter socioøkonomisk status, lokalitet (bymidte/landsby) og institutionsareal, således at det endelige sample har samme fordeling med hensyn til disse parametre, som tilfældet er i den totale population af børnehaver. Beliggenheden er defineret ud fra visuel inspektion af et kort over Odense Kommune, hvor samtlige børnehaver er indtegnet. Oplysninger om de respektive institutioners børnenormering, og om institutioners grund- og indendørs areal er indhentet fra Odense Kommune. Socioøkonomisk status blev fastsat på baggrund af kommunale oplysninger om den gennemsnitlige skattepligtige indkomst blandt de 30-64årige skattepligtige beboere i de storskoledistrikter, som børnehaverne er lokaliseret i. Der er 11 forskellige storskoledistrikter i Odense kommune. Distrikterne underinddeles i tre grupper, svarende til høj, middel og lav socioøkonomisk status. Inddelingerne foretages på baggrund af relativ sammenligning grupperne imellem, og det er tilstræbt, at de tre grupperinger er af nogenlunde samme størrelse.

Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaet The Child Health Questionnaire (CHQ-PF50) blev anvendt til en objektiv evaluering af trivsel (well-being) hos de børn, som deltog i *Børnehaveprojektet*. Spørgeskemaet er udviklet indenfor den pædiatriske klinik i 1990'erne til ikke-sygdomsspecifik måling af børns sundhedsrelaterede trivsel fra fem år og opefter. Instrumentet er specifikt udviklet til børn og unge, og dets psykometriske egenskaber med hensyn til reliabilitet og validitet rapporteres som tilfredsstillende (Nielsen et al., 2001; Raat et al., 2002; Thastum, 2008). Det kan anvendes både til børn med forskellige diagnoser samt hos raske børn (Landgraf, Abetz, & Ware, 2008; Thastum, 2008). Det er tværkulturelt valideret og oversat til dansk (Hepner & Sechrest, 2002; Landgraf et al., 2008; Nielsen et al., 2001; Ruperto et al., 2001; Thastum, 2008). Instrumentet evaluerer henholdsvis børnenes fysiske trivsel og deres psykosociale trivsel ved at bede deres forældre besvare i alt 50 forskellige spørgsmål inden for 13 forskellige underområder: fysisk funktionsevne, rolle/social/følelsesmæssig adfærd, rolle/social fysisk, kropslig smerte, generel adfærd, mental sundhed, selvværd, generel sundhedsopfattelse, forandring i sundhed, emotionel forælder-impact, tidsmæssig forælder-impact, familieaktiviteter familiesammenhængskraft (Landgraf et al., 2008). Jeg tilføjede et ekstra spørgsmål sidst i spørgeskemaet, der gav forældrene mulighed for at notere, hvorvidt deres barn i de seneste fire uger havde været ramt af sygdom og i givet fald af hvilken type, for at kunne påvise en mulig relation mellem sygdom og trivsel.

Databehandling og statistik

Det statistiske softwareprogram STATA blev anvendt til analyse af data fra spørgeskemaundersøgelsen. Spørgsmålene blev scoret efter specifikke retningslinjer angivet i CHQ-manualen og transformeret til de to endelige kontinuert variable måleværdier PHS *physical summary score* og PSS *psychosocial summary score* (Landgraf et al., 2008). Børnenes socioøkonomiske status blev bestemt med afsæt i en sammenligning af forældrenes uddannelse med det danske uddannelsesnomenklatur (DUN), hvor alle danske uddannelser inddeles i otte forskellige niveauer, og et højt DUN-niveau er lig høj uddannelsesniveau¹⁷.

Deskriptiv statistik blev gennemført med henblik på beskrivelse af data for den totale børnegruppe hvorved gennemsnit (Mean) og standardafvigelse (SD) blev beregnet for såvel de to summary scores som de andre CHQ underkoncepter med henblik på sammenligning af scorer i forhold til køn, DUN-niveau og sygdomsepisoder.

Kombination af metoder

Kvalitativ forskning er kendetegnet ved at forskeren indsamler detaljerig, empirisk data i naturlige omgivelser og derpå foretager en fortolkende og induktiv dataanalyse med fokus på at belyse den mening deltagerne tilskriver det studerende fænomen i al sin kompleksitet. Kvantitativ forskning måler og analyserer derimod variable i en værdi-fri kontekst ved brug af statistiske procedurer og foretager deduktiv testning af objektive hypoteser om en mulig sammenhæng mellem variable (Creswell, 2009). Mixed Methods Research (MMR) er en forskningsmæssig tilgang, der opstod sidst i 1970'erne og sidenhen er blevet udbredt indenfor mange faglige discipliner (Creswell, 2011). Tilgangen kombinerer kvantitativ og kvalitativ metode ved at indsamle og analysere begge typer af data i samme studie. Begge tilgange involveres i studiet, således at den samlede styrke af et studie bliver højere end styrken af den kvantitative eller kvalitative forskning hver for sig (Creswell, 2011; Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2011).

Nærværende projekt har søgt indsigt i forskellige aspekter ved børnetrivsel så som fænomenets forekomst, fremtrædelse, forudsætninger, udbredelse og den betydning det tilskrives af børn og voksne ved at benytte en kombination af forskellige forskningstilgange. Incitamentet til kombination skete i første omgang på metode-plan ud fra en hverdagspragmatisk tilgang (Teddlie & Tashakkori 2011). Det overordnede mål var at få en bredere og mere nuanceret viden om subjektive såvel som objektive forhold ved trivselsbegrebet, hvorfor valget af metoder var bygget op om

¹⁷ <http://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/Nomenklaturer/dun.aspx>.

forskningsspørgsmål, der interesserede sig for at besvare spørgsmål af både kvalitativ og kvantitativ karakter. De kvantitative og kvalitative dele af studiet blev gennemført parallelt og uafhængigt af hinanden. De kvalitative og kvantitative resultater er således integreret på begrebsniveau, og ikke i for eksempel analyse eller konklusioner, men deskriptive data fra de to parallelle undersøgelser lægges til grund for en sammenlignende og fremadrettet diskussion af, hvordan et fremtidigt MMR studie af trivsel i børnehaven kan designes.

Overvejelser om validitet og hver af de anvendte metoders generaliserbarhed vil blive præsenteret i afhandlingens diskussionsafsnit.

Etiske overvejelser

Odense Børnehaveprojekt er anmeldt til Datatilsynet, og data behandlet og opbevaret efter forskrifterne i persondataloven (Justitsministeriet, 2000).

Deltagerne i min undersøgelse blev oplyst om undersøgelsens formål og fokus efter princippet om *informeret samtykke*. Der blev sendt overordnet information rundt til alle 43 deltagende institutioner og afholdt et informationsmøde med de ansvarlige ledere. Endvidere havde jeg informeret min specifikke feltinstitution via et kontaktbrev og havde fremsendt en informationsskrivelse til opslagstavlerne i huset, hvorpå jeg præsenterede undersøgelsen for ansatte og forældre. Nogle af pædagogerne spurgte undervejs i forløbet til, hvad det var jeg var særlig interesseret i, men ellers virkede det som om de havde forklaring nok i, at jeg kom fra *Børnehaveprojektet* på SDU og i den forbindelse var interesseret i at dokumentere og undersøge deres arbejde med trivsel.

Udover at bede børnenes forældre om personligt skriftligt tilsagn til børneinterviews havde jeg ved opslag informeret om, at der ville blive taget fotos af børn i børnehaven, i den periode jeg var i institutionen. Jeg opfordrede dem til at sige fra, hvis de ikke ønskede, at billeder af deres barn blev anvendt i forbindelse med forskningsprojektet og i videre publikation af resultater fra undersøgelsen. Ingen af forældrene henvendte sig for at frabede sig, at deres barn blev fotograferet. Det kan være problematisk, at jeg har bedt forældrene om at sige fra frem for at give positivt tilsagn, men jeg valgte det ikke desto mindre af praktiske årsager og fik støtte af lederen, der fortalte, at forældrene alle rutinemæssigt havde underskrevet en erklæring om samtykke til fotografering i forbindelse med barnets indskrivning i institutionen.

Ved ankomst erfarede jeg, at mange af børnene havde hørt om mit besøg fra pædagoger eller forældre. Jeg forklarede de børn jeg talte med, at jeg var i institutionen for at se, hvad de lavede og

eventuelt også senere gerne ville have deres hjælp til at tage nogle billeder. Forud for hvert børneinterview spurgte jeg de enkelte børn, om de havde lyst til at deltage nu og her for at sikre, at de ikke følte sig presset til at deltage, hvis de i virkeligheden hellere ville være fri.

Forud for hvert pædagog-interview indledte jeg med en kort briefing for kort at præsentere mine forventninger til dem, fortalte om min tavshedspligt, at båndoptagelserne kun ville blive hørt af mig, og at jeg ville anonymisere samtlige udsagn og resultater. Tilsvarende afsluttede jeg med en de-briefing, hvor jeg gav informanten lejlighed til at spørge *mig* om noget eller sige noget yderligere inden afslutning (Kvale, 1997). Jeg forsøgte at gøre et samme for børneinterviewenes vedkommende, blot tilpasset børnenes sprog og interesser.

Jeg var under interviewet sensitiv for ikke at udnytte et eventuelt asymmetrisk magt-forhold både ved interview af pædagoger, men i særdeleshed ved interview af de fem-årige børn. I forbindelse med mit pilotprojekt havde jeg oplevet, hvordan børnenes forventninger til, hvad jeg som voksen ville vide var af stor betydning for deres svar. Det var min opfattelse, at de var påvirket af det ulige magtforhold mellem mig som voksen og som en, der stiller spørgsmål og mellem dem som det barn, der forventes at svare på, hvad det bliver spurgt om. Af samme årsag valgte jeg at interviewe børnene i feltstudiet i grupper af 2 for at øge deres tryghed ved situationen. Det skete endvidere på et tidspunkt, hvor børnene havde lært mig at kende (og omvendt), og jeg bestræbte mig på at stoppe interviewet, hvis jeg kunne fornemme et dalende engagement fra det enkelte barns side.

Feltinstitutionen og dens aktører skal sikres anonymitet både af hensyn til børn, pædagoger, forældre. Det etiske krav om fortrolighed kan komme til at kollidere med de grundlæggende principper for forskning, som handler om produktion og offentliggørelse af viden. Jeg har søgt at kompensere for dette ved at anonymisere samtlige navne og personlige oplysninger, som jeg har fået via mine interviews. Børnenes rettigheder og beskyttelse af deres anonymitet skal overvejes i forskningsdesignet på lige fod med andre deltagere i en forskningsproces (Christensen, 2000). Ud over at anonymisere resultaterne fra hele undersøgelsen har jeg overvejet, i hvilken form billederne fra mine undersøgelser kan publiceres. Jeg har ikke videreformidlet det, børnene har fortalt mig om trivsel og glæde ved navns nævnelse hverken til pædagoger eller forældre, men udtrykt mig i generelle termer fremfor om specifikke børn og situationer. Som respons på institutionens velvilje tilbød jeg undervejs i feltarbejdet, at daginstitutionen kunne få anonymiserede udskrifter af de børneinterviews jeg gennemførte. Dette, fordi jeg erfarede, at de manglede at udarbejde den på det tidspunkt lovpligtige børnemiljøvurdering ud fra børnenes perspektiv, og de gav udtryk for, at de kunne have god gavn af mine ikke-analyserede børneinterviews med tilhørende fotos til det formål.

Jeg har holdt mig i mailkontakt med institutionen undervejs i analysearbejdet og udarbejdet et kort kondensat af hvert interview, som jeg sendte den pågældende pædagog til gennemsyn og mulighed for at kommentere. Jeg modtog ingen kommentarer eller rettelser.

Resultater

Ph.d.-projektets resultater præsenteres i tre del-studier. De to første del-studier beskæftiger sig med henholdsvis pædagogernes (præsenteret i Artikel I) og børnenes (Artikel II) perspektiver på trivsel i børnehaven. Det tredje del-studie (Artikel III) sammenligner resultater fra den kvantitative spørgeskemaundersøgelse med fund fra børneinterviews, undersøger på hvilken måde de to databaser konvergerer og divergerer i deres belysning af trivselsbegrebet og diskuterer følgelig, hvilke metodologiske konsekvenser det har at kombinere de to forskellige forskningstilgange.

Efter de tre artikler følger en samlet diskussion, konklusion og perspektivering af afhandlingens fund samt en referenceliste og diverse bilag.

- Artikel I: Koch, A.B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning* VOL 5 NO.2 (1) SIDE 1-26.
- Artikel II: Koch, A.B. Trivsel som balanceakt. Børns trivsel finder sted i undergrundslivet (submitted).
- Artikel III: Koch, A.B., Lauridsen, H.H., Froberg, K. Assessment of well-being in kindergarden children – how do qualitative and quantitative methods communicate? (work in progress).

Title in English: The ideal of the happy and attuned child. How do pedagogues 'see' well-being in Danish Early Childhood Pedagogical Institutions?

Idealet om det glade og afstemte barn

Pædagogers blik for trivsel i børnehaven

Anette Boye Koch

Centre of Research in Childhood Health (RICH), Syddansk Universitet og VIA University College, pædagoguddannelsen Jydsk.

Abstrakt: Pædagoger har ansvar for at varetage børns trivsel i børnehaven, men det er diffust, hvad ordet indebærer. Med afsæt i et etnografisk studie præsenteres en analyse af, hvordan pædagoger observerer og kategoriserer barnet i trivsel. Trivsel er noget pædagogerne *ser* ved anvendelse af forskellige se-teknikker bundet op på forestillinger om, hvordan børn skal agere i en given kontekst. Barnekroppen kulturaliseres i forhold til, om den befinder sig udendørs eller indenfor i børnehaven. Det ideelle glade barn er *et afstemt barn*, som er i stand til at tilpasse sig pædagogernes forventninger, hvor de fysiske omgivelser er med til at bestemme, hvad pædagogerne ser.

Introduktion

"Trivsel, det er noget jeg ser. Det barn, som kommer glad ind om morgenen og går glad hjem, det har været i trivsel i den mellemliggende periode ... og sådan en dreng som Peter, når han kommer ind ad døren, ikke? Han hopper ind ad døren som en krudtugle og siger 'Hej' og 'Godmorgen' og i den dur. Det er da en dreng, der trives med stort T, og det er den måde, jeg kan se på, at børn har det rigtig godt"

Sådan udtrykte en pædagog sig i en børnehave, da hun i et interview blev spurgt, hvad der kendetegner trivsel hos børn. Jeg opholdt mig i børnehaven i to måneder i foråret 2009. Baggrunden for at stille spørgsmålet var, at pædagoger ifølge dagtilbudsloven har til opgave at varetage børns trivsel i børnehaven, men det er diffust, hvad ordet trivsel indebærer både i lovtekster og anden litteratur indenfor området.

I denne artikel præsenteres en analyse af, hvordan pædagoger tænker og arbejder med børns trivsel i børnehaven med afsæt i etnografiske observationer og interviews udført under feltarbejde gennem to måneder i et dagtilbud for 3-6 årige børn i en større dansk provinsby. Feltarbejde er en metode, som er udviklet i antropologien, men som også anvendes i anden kvalitativ forskning (Wadel 1991, Gulløv&Højlund 2006). Den centrale antagelse indenfor kvalitativ forskning er, at menneskelig adfærd er styret af det meningsindhold, der ligger i den enkeltes motiver, tanker og følelser. Man er derfor interesseret i at forstå menneskers handlinger og adfærd ud fra aktørernes eget subjektive perspektiv (Hammersley & Atkinson 1995). Antropologisk børneforskning er en tilgang, der således søger at forstå børns handlinger og fortolkninger ved udforskning af deres hverdagsliv og de betydningssystemer og sociale processer, som de er underlagt (Gulløv & Højlund 2006). I indsamling af det empiriske materiale har jeg bestræbt mig på indlevelse i dagligdagen i børnehaven, og jeg har efterspurgt pædagogernes motiver, handlinger og følelser i arbejdet med børn og trivsel. Konkret deltog jeg i børnehavens daglige aktiviteter, imens jeg kombinerede observationer, sansninger og notetagning med interviews. Jeg mødte i børnehaven om morgenen og var sammen med børn og voksne på legepladsen, på stuerne, på tur og til de aktiviteter som børnene ellers deltog i. Omtrent halvvejs i mit ophold gennemførte jeg semistrukturerede interviews med i alt seks pædagoger¹⁸.

Analytisk er jeg inspireret af etnografen Laura Nader, der plæderer for, at man som social forsker skal foretage et vertikalt snit, når man skal studere et komplekst samfund. Det indebærer studier, ikke kun af børns trivsel og pædagogers praksis indenfor trivselsområdet, men også af de hierarkier og magtstrukturer, som påvirker den virkelighed der undersøges (Nader 1974 og 1980). Jeg bruger Nader til at stille skarpt på, hvilke sociokulturelle betingelser, der bidrager til at generere trivsel som begreb og som socialt fænomen. Jeg interesserer mig derfor for de opfattelser og strukturelle omstændigheder, der omgiver pædagogerne, og som de handler i forhold til. Hvordan pædagogernes forestillinger om trivsel og 'barnet i trivsel' genereres i den pædagogiske kultur, hvilke klassifikationer pædagogerne tænker ud fra, og hvad der kendetegner de trivselspraktikker pædagogerne udøver i samvær med børn.

Målet med undersøgelsen er at afdække pædagogernes forestillinger om børn i trivsel, hvordan de handler i deres pædagogiske møde med børn, og hvilke mekanismer og strukturer de tilrettelægger

¹⁸ Andre studier baserer sig på tilsvarende antropologisk tilgang til pædagogisk forskning. Se for eksempel Højlund (2002), Palludan (2005) og Ellegaard (2004). For nærmere beskrivelse af specifikke detaljer ved mit feltarbejde, se min ph.d. afhandling (Koch 2012).

deres pædagogiske trivselspraksis i forhold til¹⁹. To temaer gik igen i pædagogernes fortællinger om trivsel. For det første at trivsel er noget, de *ser*. For det andet at børns *glæde* er en gennemgående værdi og et pejlemærke i deres praksis:

”et barn i trivsel ... det synes jeg er et barn, som jeg kan se er glad, når det kommer om morgenen, har nogle legekammerater, som det er glad for at se og leger godt med”

*”trivsel, det er den måde børn agerer på, den måde de **er** på. En pige, som man er vant til at se glad og tilfreds, og som kommer frejdigt ind ad døren, hun har det godt, ikke?”*

”Et barn i trivsel, det er jo et barn, som man oplever, er glad, ikke også? Glad i hverdagen, glad for at være her”

Artiklens argumentation er opbygget med udgangspunkt i mit empiriske materiale. Efter en kort redegørelse for trivselsbegrebets samfundsmæssige betydning undersøger jeg de forestillinger, ideer og måder, hvorpå pædagoger i felten omtaler og beskriver et barn i trivsel. Jeg diskuterer, hvad pædagogerne ser, når de ser, og hvilke se-teknikker de bringer i anvendelse. Efterfølgende viser jeg, hvordan de interviewede pædagoger har 'det glade barn' som en gennemgående figur, når de beretter om børn i trivsel. Jeg søger dernæst at afdække endnu et lag af forestillinger om 'det glade barn' ved med afsæt i børnehavens sociale praksis at vise, hvordan de pædagoger jeg har interviewet yderligere klassificerer børn ved at tænke i forskellige typer af glade børn. Med reference til moderne barndomsteori og afsæt i Chris Jenks' ideer om barndom og social kontrol, identificerer jeg derpå to mytologiske forestillingsmodeller om børn, som kan ses i de interviewede pædagogers fortællinger om glade børn (Jenks 1996). Desuden diskuterer jeg, hvordan det, om børnene befinder sig ude eller inde i børnehaven kalder på særlige måder at bevæge sig på, og ender ud med analytisk at konstruere en tredje kategori af børn: 'det afstemte barn', som er min betegnelse for pædagogernes idealbillede af det glade barn i trivsel.

¹⁹ Jeg beskæftiger mig i denne artikel udelukkende med pædagogernes perspektiver på trivsel. Et væsentligt perspektiv at undersøge fremover i en videre belysning af forhold, som påvirker og kendetegner børns trivsel og glæde i børnehaven, er børnenes eget perspektiv, idet børns fortællinger, om hvad der gør dem glade i børnehaven, er et overset område i studiet af børns trivsel. Det vil jeg behandle i en særskilt artikel, som er under udarbejdelse.

Trivsel i en samfundsmæssig kontekst

Ifølge Dagtilbudsloven har pædagoger haft til opgave at varetage børns *trivsel, udvikling og læring* i børnehaven siden 2007, hvor ordet trivsel kom ind i dagtilbudslovens formålsparagraf (Dagtilbudsloven 2010). Hvis man ser lidt nærmere på de tre begreber, som bliver bragt i spil i formålsparagraffen, så baserer *udviklingsbegrebet* sig på udviklingspsykologien, der siden 1970'erne med teorier om børns kognitive udvikling har dannet ramme for danske pædagogers handlen med henblik på at sikre børns sociale og intellektuelle udvikling (Andersen 2003). *Læringsbegrebet* og interessen for børns læring i børnehaven er blevet ivrigt debatteret de seneste år, som en reaktion på undersøgelser som viste, at danske børn i en international sammenhæng lærte at læse sent i skoleforløbet. Førskolens didaktik kom i søgelyset, og pædagoger har sidenhen fået tildelt et større ansvar for børnenes læring og forberedelse til det efterfølgende liv i skolen, ikke mindst i forbindelse med indførelsen af lovpligtige læreplaner i alle danske dagtilbud (Andersen 2003). *Trivselsbegrebet* har i modsætning til de to førnævnte ikke hidtil været udsat for samme pædagogfaglige opmærksomhed. Det kan skyldes, at det stadig er diffust, hvordan man basalt begrebsligger børns trivsel. Der er udbredt enighed i det danske forskningsarbejde om, at trivsel er noget personligt, og at det påvirkes af det nære miljø, men der anvendes mange forskellige definitioner i forsøget på at indkredse fænomenet (Nielsen & Aaen 2006).

Når trivselsbegrebet figurerer i dagtilbudslovens formålsparagraf, kan det ses parallelt med, at trivsel og velvære er blevet et samfundsideal. I løbet af de sidste 25 år, er der i samfundet opstået en forestilling om trivsel og velvære, som personlige kvaliteter ved tilværelsen alle har krav på, og omfanget af ordenes anvendelse i offentlige medier er steget generelt (Sointu 2004). Den markant stigende interesse for trivselsbegrebet i det offentlige rum afspejler sig således i, at også børns trivsel står højt på den politiske dagsorden. Både indenfor det sundhedspolitiske og det børne- og familiepolitiske område, ses sygelighed, trivsel og sundhedsadfærd tidligt i livet som værende af stor betydning for den enkeltes sundhed senere i livet (Statens Institut for Folkesundhed 2012). Børnehaverne har udover et skærpet ansvar for at sikre alle børns trivsel fået pålagt at forholde sig til børnenes trivsel i forbindelse med udarbejdelse af de pædagogiske læreplaner, af hvilke det skal fremgå, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. (Dagtilbudsloven 2010). Politikerne kalder altså på en øget trivselsbevågenhed, men det anføres ikke, hvad trivsel konkret indebærer. Heller ikke i undersøgelser af børns trivsel er det muligt at komme en entydig definition af trivselsbegrebet nærmere. Danske og internationale

studier af børns trivsel er kendetegnet ved, at mange forskellige metoder og definitioner tages i brug i de forskellige bestræbelser på at afdække eller konstruere en videnskabelig forklaring på et så komplekst og mangefacetteret fænomen som trivselsbegrebet (Nielsen & Aaen 2006, Jensen 2002, Jørgensen & Ertmann 1998, Broström 2009). Flere danske undersøgelser har belyst, hvad der kendetegner de børn, som *ikke* trives (Halse 2007, Jørgensen, Due & Holstein 2001), ligesom en række undersøgelser påpeger *negative* trivselsmæssige konsekvenser af risikofaktorer som mobning og social udsathed (Ploug 2007, Jespersen 2006, Pedersen 2008). Når børn *ikke* trives i daginstitutionen, kan pædagogerne inddrage Pædagogisk Psykologisk rådgivning (PPR) med henblik på at få råd og vejledning i det daglige arbejde. I en vejledning fra Undervisningsministeriet om PPR står der på side 34: *"pædagoger møder jævnligt børn med udviklings- og trivselsproblemer, og der er brug for et forum hvor de kan indhente supervision og vejledning om disse børn ... PPR har en undersøgelsesforpligtelse over for de indstillede børn og skal stille forslag til yderligere foranstaltninger"* (Svenningsen 2000). Arbejdet med at fremme børns *positive* trivsel i institutionen synes derimod at være pædagogernes eget anliggende og ansvar. Indenfor det pædagogiske felt, er det derfor relevant at udforske, hvad der kendetegner arbejdet med trivsel i daginstitutionen.

Trivsel er noget pædagogerne ser

Når pædagogerne bliver opfordret til at beskrive, hvad de forstår ved et barn i trivsel, er et gennemgående tema, at trivsel er noget de kan *se* ved brug af øjne og synssans. Det formuleres direkte, som når pædagogen i eksemplet på første side siger: *"Trivsel, det er noget jeg ser"* for at udtrykke, at viden om børns trivsel er noget hun tilegner sig som en visuel disciplin. Eller indirekte, som når en pædagog formulerer: *"jeg kan aflæse børnenes adfærd, og jeg kan aflæse ansigter, kropssprog, men primært ansigtet"* og anvender det 'at læse' som en metafor til at forklare, hvordan trivsel er noget synligt, der sanses i mødet med et barn.

Allerede de klassiske græske filosoffer hævdede, at synssansen har en helt særlig position blandt menneskets sanser, hvilket blandt andet kan ses hos Aristoteles, der priser den glæde, mennesket har ved at se (Aristoteles oversat af Stigen i 1996). Synets betydning for mennesket er også diskuteret af danske Søren Kierkegaard, som pointerer, at det at se, er noget et menneske gør, at det er en handling, ligesom det ikke at se også er en handling. Dermed siger han, at synet ikke er en neutral sans, men at måden, hvorpå man ser fortæller noget om vores selvforståelse, ligesom det

siger noget om, hvordan man ser på den anden og er afgørende for, hvordan et fællesskab udvikler sig (Renault 2008). Hvor Kierkegaard siger noget om den, der ser (subjektet), beskæftiger Platon sig med det, der ses (objektet). Han beskrev med hulelignelsen i 'Staten', hvordan synssansen aldrig giver fuldstændig information om verden og taler for, at den verden vi sanser er sekundær, og at vores erkendelse er ufuldstændig og upålidelig i sit udgangspunkt. Muligheden for en stadig dybere erkendelse er til stede, men starter kun i den fænomenverden vi umiddelbart sanser. Der vil altid være en usynlig verden, som vi kun kan få viden om, ved at fortolke de fænomener vi *kan* se, men fortolkningen kan meget vel være forkert. (Platon oversat af Ræder i 1961, Renault 2008). Et menneske består af en ydre (synlig) side og en indre (usynlig) side, der gør, at eksempelvis en pædagog i mødet med et barn ikke får alt at se, men det indre er dog i en vis udstrækning gjort synligt i kraft af, at barnet viser sig. Når pædagogen fortolker det sette, søger hun at finde viden om det usynlige med afsæt i det synlige, idet barnet giver synlige tegn, der bærer en indre betydning – det kan være en gestus, et ord, et blik, hvormed det indre får form. En pædagog kan aflæse trivsel blandt børnene på en stue ved at se på deres mundvige, ansigtsudtryk og mimik. Men pædagogen kan handle og tolke forkert, eller hun kan undgå at se det, som er synligt. Endvidere brydes eller reflekteres pædagogens syn konstant i mødet med barnet, idet hun både ser og bliver set i en gensidig afhængighed. Den man ser giver tegn til én, som man forstår noget ved, men det gælder også den anden vej. (Renault 2008). Når en pædagog oplever at børn, der bliver irettesat, vender hovedet væk og signalerer, at de er trætte af hende, er det et eksempel på denne gensidige afhængighed, hvor børnene reagerer på synet eller refleksionen af den voksne. Børnene både ser den der irettesætter, men deres tilsyneladende reaktion på irettesættelsen bliver også set af irettesætteren.

Hvad ser pædagoger, når de ser?

Helle Ploug Hansen har i bogen: 'I grænsefladen mellem liv og død' interesseret sig for, hvad hun kalder: 'synet i en verden af kroppe' i beskrivelser af, hvordan hun på feltarbejde på en dansk hospitalsafdeling oplever, at synet i sygeplejepersonalets kommunikation indtager en ganske særlig plads i forhold til de andre sanser. Med afsæt i empirisk materiale præsenterer hun fire se-teknikker, som hun navngiver henholdsvis det skjulte syn, det undvigende syn, det pålidelige blik og det

kliniske blik (Hansen 2009). Med udgangspunkt i Hansens se-teknikker, har jeg inddelt den måde pædagogerne i 'min' børnehave ser børn på i tre analytiske kategorier, som jeg har kaldt²⁰:

- 'det vurderende blik'
- 'det skuende blik'
- 'det kropslige øje'

Det vurderende blik

Den første se-teknik betegner den særlige måde pædagoger ser på, når de for eksempel er i gang med det evaluerings-, dokumentations- og observationsarbejde, som i stigende grad bliver afkrævet af ansatte i offentlige institutioner og private organisationer. Det at vurdere er dog også et helt grundlæggende træk ved menneskers bearbejdning af information fra omgivelserne (Bjørndal 2007). Når man vurderer, undersøger man noget eller nogen med det formål at bestemme forhold som for eksempel værdi, kvalitet eller størrelse (Becker-Christensen 2005). Når pædagogerne ser børn, med det jeg kalder et vurderende blik, undersøger de børnenes adfærd og kroppe med henblik på at vurdere eller fastlægge børnenes adfærd, deres udvikling, trivsel og læring ud fra en standardtænkning om, hvad de forventer af børn.

"det første halve til hele års tid, der observerer vi dem (børnene) – kigger på dem – hvordan fungerer de? Hvad har de af behov? Hvor har vi dem henne? Hvad kan de af sprog og så videre ... førhen der lavede jeg motoriske test på dem før de blev fire, for at se, om de var motorisk med"

"jeg ser egentlig meget efter, hvordan de leger. Om de kan finde ud af at lege, for de børn, som ikke kan finde ud af at lege, dem ser jeg ikke som at de trives. Dem der hele tiden skal sættes i gang, dem der hele tiden skal hjælpes i gang med noget, og dem der har svært ved at få kontakt med andre ... men de børn, der kan det, dem ser jeg mere som nogle børn, der trives"

Når pædagogerne ser med et vurderende blik bliver selve se-handlingen til noget relativt i og med, at pædagogerne ser barnet i forhold til noget. Dette 'noget' som det sete relateres til kan enten være

²⁰ Jeg skelner mellem blik og øje, hvor et blik er det at betragte eller se på noget, et udtryk i øjnene eller en særlig måde at se på. Et øje, derimod, er en betegnelse for selve sanseorganet (ODS 2010). Det vurderende hhv. det skuende blik er følgelig måder at se på, hvor pædagogen anvender sine to øjne i traditionel forstand. Det kropslige øje er min betegnelse for et alternativt sanseorgan, der sanser eller ser med afsæt i hele kroppen og alle dens forskellige sansereceptorer.

en standard for, hvad pædagogerne forventer af børn, et ideal, som er målet for de pædagogiske socialiseringsbestrebelse, men det kan også være den måde det enkelte barn plejer være på, idet pædagogerne på samme tid italesætter det vigtige i at være opmærksom på, at børn er forskellige:

”alle børn har faktisk deres måde at skal takles på”

”der er jo forskel på børn, ikke? Anna ... hun er rigtig god til at lege selv, og har det fint med det ... hvor andre skal helst have nogle at lege med HELE tiden”

”børn har hver deres personligheder ... og den måde de gebærder sig på, det kan ved et barn være et tegn på, at de mistrives ... og ved det andet barn, kan det være naturligt”

De interviewede pædagoger fremhæver samstemmigt, hvordan det derfor er en vigtig del af deres praksis at have et indgående kendskab til det individuelle barn, som det set kan sættes i forhold til, når man skal vurdere børnenes trivsel:

”det er vigtigt, at du kender de enkelte børn ... at du kender deres yderpunkter, trist eller glad. Og så ved du også godt, hvad du vil acceptere som trivsel. Hvor de må være kede af det, hvis du forstår”

”Charlotte plejer altid at være en glad pige, og så lige pludselig, så turde hun ikke gå hen og sætte sig ved bordet, og hun turde ikke noget, så jeg tænkte: ’der er noget rav-ruskende’ galt her, og så gik vi ind og kiggede nærmere på, hvad der skete for hende. Hvornår er det egentlig, hun reagerer? Og hvordan? Og så fandt vi ud af, at hun ikke kunne finde ud af at vælge sig en plads og så fik hun en fast plads, der var hendes ... og hun er glad igen, og hun er frisk, og hun har det godt”.

Pædagogiske observationer eller iagttagelser er et grundlæggende aspekt af den pædagogiske praksis og udføres både spontant og samtidig med den direkte kontakt til børn, eller de udføres mere metodisk styret med hjælperedskaber som blok, pen, kamera eller videoptager (Hviid 2004). Når pædagoger anvender pædagogiske observations- og iagttagelsesmetoder og teknikker er formålet at udarbejde en objektiv beskrivelse af et barns adfærd i børnehaven. Alternativt kan man observere og vurdere pædagogisk virksomhed ved anvendelse af undersøgelsesredskaber som logskrivning, registreringsskemaer, interviews, spørgeskemaer og videoobservation i praksis. Vurdering er en kontinuerlig proces, der bygger på kriterier og konstatering. For at vurdere kvaliteten af noget, har man brug for først at opstille nogle kriterier for, hvad man mener, er vigtigt (det fokus, man ønsker

at vurdere indenfor, eller det 'noget' som vurderingen skal relateres til). Efterfølgende må man gennem en grundig konstateringsproces i forhold til de opstillede kriterier, der ender ud i en vurdering, der så eventuelt kan efterfølges af en forbedring (Bjørndal 2003). De *kriterier* som pædagogerne i eksemplerne på forrige side vurderer børnene i forhold til, er henholdsvis en standard for, hvad pædagoger forventer af børn og den måde det enkelte barn plejer at agere på. *Konstateringen* er den adfærd, de ser hos børnene, og en *forbedring* kan være, at hjælpe et barn med at få en fast plads ved bordet, hvis hun ikke kan finde ud af at vælge sig en selv.

Når pædagoger vurderer, anvender de et særligt fagligt blik. Det vurderende blik kan sammenlignes med Hansens (2009) kliniske blik, idet pædagogernes måde at se på ligesom sundhedspersonalets er påvirket af myten om det rene blik, som svæver over hele området og er en slags øje, 'der formår at tale sandhed'. Det kliniske blik observerer tavst og ubevægeligt og defineres af Foucault som en perceptuel handling, der er analytisk, baseret på operationel logik og blottet for enhver form for aktiv indblanding. Kunsten at observere handler i klinikken om at have kontakt med de relevante omstændigheder, modtage sanseindtrykkene i indkomne rækkefølge og aflede de induktioner, som er de korrekte konsekvenser. At se bliver i klinikken identisk med at vide (Foucault 2000). Når de interviewede pædagoger ser, med hvad jeg kalder et vurderende blik, udøver de en særlig faglig disciplin, hvor de først observerer objektivt ud fra ideen om det klinisk observerende blik, derefter fortolker eller vurderer det sete. Denne efterfølgende vurdering indebærer, at det sete sammenholdes og relateres til de fremherskende pædagogiske og samfundsmæssige normer for, hvordan børn skal agere. Det vurderende blik befinder sig paradoksalt nok meget langt fra myten om det rene blik, idet se-teknikken i praksis bliver subjektiv frem for objektiv, når det sete perciperes igennem en linse udgjort af pædagogers subjektive forestillinger om børn. Forestillinger, som for eksempel kan være præget af den udviklingspsykologiske tænkning, som kendetegnede undervisningen på pædagogseminarierne tilbage i 70'erne og 80'erne (Andersen 2003), hvilket indebærer, at nogle pædagoger har en problemorienteret tilgang til børn og mere øje for mistrivsel end for trivsel.

Det skuende blik

Når pædagogerne ser med det skuende blik, anvender de en se-teknik, der tillader dem på en og samme tid at overvåge, holde øje med og tage vare på børn. Teknikken anvendes typisk på legepladsen, hvor der skues med det formål at holde opsyn og opretholde orden eller for at kunne

trøste eller give omsorg til børn, som har brug for det. Følgende citat er en feltobservation af de voksne på legepladsen, som anvender det skuende blik en regnvejrsdag i marts:

FELTNOTE: Det har regnet hele dagen. Alt er vådt og mudret. Tre voksne er ude. To står i nærheden af huset, Pernille længere væk foran togvognen, hvor hun har udsyn over den bagerste del af pladsen. Går af og til hen og kaster et blik ud over den lille skrænt bag skurvognen. Rie skutter sig, står i mørk regnjakke og med store støvler på benene. Hænderne i lommerne. Drejer sig og ser fra side til side på stedet. Carina står lidt længere nede på pladsen. Går hen til gyngerne med hænderne inde i ærmerne på regnjakken. Skubber et barn på gyngen, mens hun spejder bagud. Pernille sidder med numsen støttet til et skovtursbord foran skurvognen. Benene strakt frem foran sig. Hun sidder sådan 5-10 minutter. Rejser sig så, går hen ved siden af skurvognen og kigger ned ad skrænten. Går tilbage, men støtter nu underarme og overkrop mod et jernstativ og står lænet mod det i ca. 5 minutter. Kigger fremad udover pladsen med de legende børn.

Når børnene i min feltinstitution er på legepladsen mellem 12 og 14, afvikler halvdelen af personalet deres pause på skift, mens den anden halvdel er fordelt rundt på legepladsen, hvor de holder opsyn med de legende børn. Når pædagogerne holder opsyn, er det med et blik, der typisk arbejder ved at gå let henover det, der skal ses og kun hviler flygtigt på de enkelte delelementer. I citatet fra min feltdagbog ovenfor ses, hvordan pædagogen Pernille med blikket skuer ud over et større område, og de aktiviteter som børnene har gang i. Der spejdes, kigges ned ad skrænten og ud over pladsen. Alle dele af legepladsen tilses på skift, så der ikke er områder, som er usete i lang tid af gangen. Pædagogerne holder opsyn med børnene med henblik på at sikre sig, at alt foregår indenfor de socialt og sikkerhedsmæssigt accepterede regler og rammer. De anvender 'et skuende blik'.

Det skuende blik overvåger, holder øje med og tager vare på børnene på en og samme tid. Overvågning blev beskrevet af Foucault i 'Overvågning og straf' fra 1975, hvor han fortolkede den engelske filosof Jeremy Benthams 'Panopticon' – et fængsel designet tilbage i 1785. Konceptet bag Benthams design var at gøre det muligt for fængselspersonalet at overvåge de indsatte fra alle vinkler uden at de pågældende vidste, hvorvidt de blev overvåget eller ej. I Foucaults fortolkning var Panopticon en metafor på vestlige samfund og den udbredte tendens til at ville observere og normalisere. Han beskriver, hvordan ikke kun fængsler men alle hierarkiske strukturer som hæren, skoler, hospitaler og fabrikker har udviklet sig til at ligne Benthams Panopticon (Foucault 2002, Wood 2003). Også Jenks benævner med henvisning til Foucault overvågning som vores samfunds

moderne disciplineringsmetode (Jenks 2005), og ovenstående feltnote fra legepladsen er et eksempel på, hvordan det konkret kan tage sig ud, når legende børn på feltbørnehavens legeplads monitoreres og observeres af pædagogerne.

På mange måder er det at være et barn ensbetydende med at være under overvågning, idet forældre, pædagoger og lærere holder opsyn med børn, hvad enten formålet er sikkerhed, at regler bliver overholdt eller disciplin, og i løbet af de sidste 10-20 år har udvikling af en række nye overvågningsteknikker (video, webcam, diasshow med fotos taget dagen igennem i børnehaven) gjort det endnu sværere for børn at finde voksenfri steder (Steeves & Jones 2010). Et etnografisk studie af overvågningspraksis i en skotsk underskole konkluderer, at den faktiske overvågningspraksis i skolen adskilte sig fra den oprindelige panoptiske tanke på to afgørende måder: overvågningen var ikke total, men foregik periodisk og afbrudt, og den fandt ikke kun sted ved brug af synet, men ligeså meget ved hjælp af lyd og hørelse (Gallagher 2010).

Når pædagogerne i min feltinstitution holder opsyn på legepladsen ved hjælp af et skuende blik, har de heller ikke øje på samtlige børn konstant, men de enkelte områder af legepladsen lades ikke usete i mere end 5-10 minutter ad gangen. Det enkelte barn følges ikke rundt på pladsen, og kan i princippet undgå at blive set, hvis det flytter sig i takt med pædagogerne. De voksne har fordelt sig, så der er en pædagog i nærheden uanset hvor børnene måtte befinde sig. Dermed er der også voksne tilgængelige for børnene, så de kan henvende sig, hvis de har brug for hjælp, og pædagogerne kan selv vælge at gribe ind, hvis de med øjne eller ører bliver gjort opmærksomme på, at der foregår noget, som eventuelt kan være i strid med regler og normer for aktiviteter på legepladsen.

FELTNOTE: Et barn græder. Det er Asta, som sidder overskrævs på en stor træstamme med rod, der ligger på jorden. Hendes ene fod er fanget mellem to rødder, og hun kan ikke få benet over. Hun græder og hendes gråd hidkalder en pædagog, som kommer og hjælper hende fri. Gråden stopper og hun leger videre. Ti minutter senere græder Malthe. Han er faldet ned fra træstammen, da han gik balancegang med en anden dreng. Pædagogen Grethe kommer hen til ham, da hun hører hans gråd, og kan se han er landet på jorden. Hjælper ham op og trøster ved at sige, at der heldigvis var nogle bløde blade at lande i.

Det skuende blik overvåger ikke udelukkende legepladsen med det formål at normalisere og opretholde orden. Implicit i det skuende blikks måde at arbejde på ligger også, at der altid er en voksen tilstede på legepladsen, som børnene kan opsøge, når de har brug for hjælp, trøst eller anden kontakt med en pædagog. Det skuende blik er også ensbetydende med tryghed og omsorg. På

legepladsen skal pædagogerne også gøre sig selv synlige for børnene, så de udover at blive passet på også føler sig passet på. Pædagogernes positive tilstedeværelse ved anvendelse af et skuende blik er derfor medvirkende til at etablere børnenes grundlæggende tryghed og tillid til voksenverdenen, idet børnene ved, de bliver set. Børnene accepterer de voksnes tilstedeværelse, på det der ellers er deres legeområde, fordi de voksne, selvom de er til stede, giver dem frihed, plads til egne initiativer og eksperimenter. Legepladsen er et sted, børnene har fri råderet over, og der er kun få regler for, hvad man må og ikke må foretage sig med sin krop. Eftersom pædagogerne kun sjældent blander sig indgribende i børnenes leg de to timer på legepladsen hver eftermiddag, hersker der her en høj grad af frihed fra de voksne, hvor børnene kan lege uset, gemme sig, bruge sig kropsligt, råbe, løbe, hoppe, fjerne og konkurrere.

Det kropslige øje

En pædagog siger under et interview til mig:

”Man fornemmer at børn er glade ... altså, at man kan se at de har sådan en positiv udstråling. Men jeg tror meget, det har med kontakten at gøre, altså kontakten til de andre børn og kontakten til os voksne”

Hun anvender det kropslige øje, når hun *fornemmer* børns glæde, deres positive udstråling, og kontakt. Det kropslige øje er en måde at se på, hvor pædagogerne ved at engagere hele deres krop sanser de fænomener, som viser sig for dem i mødet med barnets krop – synsindtryk, stemninger, følelser. Når en pædagog ved brug af det kropslige øje aflæser barnets følelser og psykiske tilstand fortolker hun altså de kropslige udtryk og signaler, hun ser eller sanser på anden vis. Det kropslige øje arbejder i to retninger. Det er koblet til pædagogens erfaringer med barnets kropslige signaler fra tidligere, men det er også koblet til de kropslige erfaringer, pædagogen selv har med udtryk af følelser. Denne se-teknik ligner på nogle måder den se-teknik Helle Ploug Hansen kalder ’det skjulte syn’, hvor sygeplejersken rekonstruerer et indhold eller en væren ved at indlæse sine egne sygeplejefaglige kategorier i en patients fremtræden eller udtryk (Hansen 2009). På tilsvarende vis indlæser pædagogerne, ved brug af den se-teknik jeg kalder ’det kropslige øje’, deres pædagogfaglige kategorier (hvordan den glade barnekrop ser ud) i børnenes fremtræden. Det kan både være det umiddelbart synlige, men også andre kropslige sansninger som stemninger eller stemmeleje og tone. En pædagog fortæller om sin kommunikation med et konkret barn: *”Cille, hun*

er glad, når hun siger (lys stemme i staccato): ”ved du hvad, Grethe?” og så har hun hovedet på skrå i stedet for (dæmpet drævende stemme uden lys): ”ved du hvad, Grethe?”. Altså, med sammenfalden krop og hagen ned mod brystet”. Pædagogen viser mere med krop end med ord, hvordan hun ved, at Cille ser glad ud, i kraft af, at hun tolker på Cilles stemmeleje, kropsholdning og hovedpositur. Børns kropslige signaler på trivsel opfattes af pædagogerne primært ved anvendelse af det kropslige øje. Barnekroppens signaler perciperes, og pædagogerne afkoder det, de sanser i forhold til egne erfaringer og forventninger til den ideelle barnekrop: ”Jeg kan aflæse, hvordan børn har det på stuen i det øjeblik, jeg går ind ... det er deres kropssprog, men primært i ansigtet. Ikke så meget deres arme, men ansigtet ... om mundvigene vender opad, og om der er liv i ansigtet ... jeg ser deres ansigt, hører, hvad der bliver sagt, og måden det bliver sagt på”.

Merleau-Ponty karakteriserer i ’Kroppens fænomenologi’ blikket, som et naturligt kropsligt redskab med hvilket vi får fat i tingene i større eller mindre grad, alt efter hvordan blikket arbejder, - om det går let henover det eller hviler, på det der skal ses. Han sammenligner det at lære at se farver med at tilegne sig en ny særlig synsstil, en ny anvendelse af kroppen og beskriver, hvordan vores krop, når den sanser, ikke er genstand for et ’jeg tænker’, men udgør en helhed af oplevede betydninger, som stræber efter ligevægt, og hvor nye betydninger af og til dannes: ”undertiden dannes der en ny betydningsknode ... de første synsdata integreres i en ny sansemæssig helhed, vore naturlige evner får pludselig en rigere betydning, som indtil da kun var antydet i vort perceptuelle eller praktiske felt, kun gav sig til kende i vor oplevelse som et særligt fravær, og hvis fremkomst pludselig reorganiserer vor ligevægt og opfylder vor blinde forventning” (Merleau-Ponty 2006 side 111).

Denne formulering kan læses som et bud på, hvordan det usynlige og endnu ikke erkendte i verden, med et kan blive gjort delvist synligt, ved at de kropslige synsindtryk uden tankens indvirkning integreres med alle de andre kropslige sansninger og resulterer i en ny helhed eller ligevægt, som med et kan bibringe os en dybere forståelse og en rigere betydning, som vi ikke hidtil var bevidste om.

Børns kropslige glædesudtryk

Pædagoger på udkig efter trivsel i børnehaven anvender altså primært se-teknikken ’det kropslige øje’, når de aflæser børns kropssprog og kropslige glædesudtryk. Kropssprog eller gestus er de signaler, en person bevidst eller ubevidst udsender med sin krop, og som af iagttageren opfattes som

informationsbærende. Det er kropsligt-symboliske manifestationer af følelser og intentioner, som medvirker til socialisering. Via kropssproget kommer følelser og sociale forbindelser til udtryk, men ofte er hverken de, der udfører gestus, eller de som observerer det, bevidste herom. Gestus gør menneskers handlinger forudsigelige, idet de er en del af det kulturelle kropssprog, som fortæller medlemmer af et fællesskab noget om hinanden. Det er en del af den sociale viden den enkelte erhverver sig i løbet af sin socialisering, og ved fortrolighed med gestus opstår fortrolighed med og mellem mennesker og grupper (Wulf & Gebauer 2001).

Når pædagoger fortæller, hvordan de tolker børns kropslige glædesudtryk, sætter de ord på nogle kommunikationsprocesser, der ligger som kropslig og tavs viden. En iboende viden om det kulturelle kropssprog i børnehaven, som pædagogerne ubevidst bringer i spil i deres praksis, og som de trækker på i mødet med børn. De anvender med andre ord, deres egen krop som refleksionsbund i mødet med og fortolkning af børnehavebørnenes kropslige praktikker. De aflæser børnenes kroppe med det kropslige øje. Merleau-Ponty foreskriver i sin kropsfænomenologi, hvordan det ikke er muligt at betragte og forholde sig til kroppen udefra som objekt uafhængig af egen subjektiv opfattelse, da vi netop har tilgang til viden om verden gennem vores kropslige tilstedeværelse (Merleau-Ponty 2006). Pædagogerne oplever altså *både* gennem krop og bevidsthed/sjæl, ligesom børnene er indlejret i deres krop, og sanser den verden de har tilgang til gennem deres kropslige eksistens. Det er igennem vores krop, sanser, psyke, ånd, følelser, vi som mennesker erfarer og oplever kroppen som et fænomen, idet vi *er* vores krop - og derfor må al kultur og individets selv være dannet med udgangspunkt i individuelle oplevelser erfarede gennem vores kropslighed. Den levede krop integrerer alle de erfaringer, vi har med andre mennesker, så når vi forstår et andet menneske som glad, er det ikke kun på baggrund af, at mundvigene vender opad eller at øjnene stråler, men fordi hele personens til-verden-værende er udtryk for glæde. En glæde, som er en del af den andens eksistens, og som vi opfatter direkte som en præ-prædiktiv erfaring (Bengtsson 2001, Merleau-Ponty 2006). At pædagogerne sanser børns karakteristika ikke kun via intellektuel fortolkning, men med hele kroppens iboende erfaring, giver pædagogen i næste citat et eksempel på, når hun fortæller om et forsigtigt barn med udgangspunkt i sine egne oplevelser af forsigtighed: *”altså, jeg har jo også altid været meget forsigtig som barn, ikke? Jeg har også altid haft svært ved at stå på skøjter og stå på rulleskøjter, det syntes jeg var rigtig, rigtig træls; jeg har aldrig, aldrig lært det, sådan altså. Jeg lærte at cykle, men de andre ting, jeg synes det var træls i forhold til ikke at kunne være med, ikke?”*

Nogle af de kropslige glædesmarkører, som de interviewede pædagoger fortæller de pejler efter, når de tilegner sig viden om børns trivsel, er øjenkontakt og spil i øjnene. Tegnene er vanskelig at afkode hos nogle børn, da det kræver, at pædagogen er meget opmærksom på mindre tydelige signaler. Hun må i endnu højere grad bruge sig selv og sine kropsligt iboende erfaringer med egen usikkerhed, for at sanse barnets glæde og intentioner, se igennem eventuelt tilbageholdt kropssprog og have blik for nuancer i, hvordan barnet udtrykker sig i forskellige situationer, som en pædagog fortæller: *"du ser jo også, hvordan de sidder og arbejder. Om de sidder og arbejder sådan (hun sætter sig sammenfalden i stolen) eller sådan (hun retter sig op), eller de sidder fremadlæned og ser deltagende eller ivrige ud ... og nu kan jeg lige se Sigrid for mig sidde sådan (hun læner sig tilbage og skæver forsigtigt op), men det er ikke fordi hun ikke trives. Det er fordi hun stadigvæk er det halve år yngre end dem hun leger med, så hun er lidt med 'på kiggeren'"*.

Pædagogen, som her forsøger at sætte ord på, hvordan hun forstår, at Sigrid er glad og i trivsel, gør noget andet end at udføre en intellektuel fortolkningsakt. Hun perciperer intentionen i Signes kropssprog ved at engagere sin egen krop i Signes gestus og sameksistere med den, således at Signes glæde er inkarneret i hele pædagogens eksistenssæt. Som Merleau-Ponty udtrykker det:

"det er gennem min krop jeg forstår andre, ligesom det er gennem min krop, jeg perciperer "ting". Den således "forståede" gestus' mening ligger ikke bag gesten, den smelter sammen med strukturen af den verden, som den pågældende gestus tegner, og som jeg overtager, den breder sig ud over selve gesten" (Merleau-Ponty 2006 s.153).

Andre børn har et kropssprog, som er ekspressivt og tydeligt, og hvor glædestegn er forholdsvis lette at genkende, idet at barnet griner og leger med de andre børn. I interaktion med de voksne pædagoger vil nogle børn have svært ved at afstemme sig de forventninger, der er i børnehaven, om at holde sig kropsligt i ro, underordne sig de gældende regler og regulere impulser. Børnene råber, løber, griner eller på anden måde udfordrer de voksnes autoritet med irettesættelser og konflikter til følge. Pædagogen skal da i trivselsarbejdet på en og samme tid være i stand til at holde fast i sin kropslige genkendelse af sådanne glædestegn og se ud over de eventuelle frustrationer, hun selv kan opleve i interaktion med et barn, som ikke vil gøre, hvad hun forventer. Pædagogerne skal ydermere kunne rumme, at de konflikter som barnet har, kan påvirke dets trivsel i negativ retning: *"Det påvirker børnenes trivsel, at de får irettesættelser ... nogle gange kan man fornemme, at de ligesom, jamen hvordan skal jeg forklare det ... jeg synes, jeg kan se, hvordan de ligesom vender*

hovedet væk, ikke også? Og man kan nogle gange fornemme, at de bliver trætte af os, synes at vi er nogle trælse voksne”.

Forestillinger om trivsel og glade børn

For at forstå børns trivsel er det altså nødvendigt at inddrage pædagogerne, pædagogernes kroppe og de erfaringer de besidder i analysen, idet pædagoger hver især møder og ser børn med deres kropslige øje og med udgangspunkt i egne kropslige erfaringer. Men hvis man er nødt til at inddrage pædagogerne for at forstå børns trivsel, er man også nødt til at forholde sig til det, de siger. I det følgende vil jeg derfor beskrive hvilke tanker og ideer de interviewede pædagoger giver udtryk for, eftersom deres forestillinger om det ideelle barn har betydning for, hvilket børnebillede de refererer til, når de fortolker det, de ser, og når de med ord forsøger at eksplicite, hvad trivsel er.

Ifølge de interviewede pædagoger kommunikerer den ideelle barnekrop helt utvetydigt, at den er i trivsel ved frit at smile, le, opsøge kontakt og turde kaste sig ud i noget nyt. Ved at være engageret, fordybet, beskæftiget, legende og deltagende. Den udviser synlig og utvetydig glæde, som pædagogerne erfarer og genkender med hele deres krop og erfaringsklaviatur. Den udviser lyst og kompetencer til at interagere med de andre børn og med de voksne i børnehaven ud fra de gældende sociale normer. I mine interviews fortæller pædagogerne hver især på forskellig vis, hvordan de mener glæde skal være den grundstemning, som præger et barns dagligdag, for at barnet kan siges at være i trivsel. At glæde i dagligdagen også er en af feltinstitutionens grundlæggende værdier nævnes ligeledes i institutionens pædagogiske læreplaner, hvori der står: *”Vi bygger på værdier som: rummelighed, ligeværd og respekt, fællesskab, medbestemmelse/demokratiske rettigheder og pligter, glæde og kvalitet i dagligdagen.”* Pædagogerne karakteriserer således børnene i børnehaven ud fra en forestilling, hvor ’det glade barn’ er et ideal. Det betyder ikke, at børn skal være glade og muntre hele tiden, men at barnets trivsel vurderes over en længere tidsperiode med afsæt i pædagogernes indgående kendskab til de enkelte børn, og den grundstemning de normalt er i:

”vi behøver jo ikke være glade altid, og fordi børn er triste en dag, er det jo ikke ensbetydende med, at de ikke trives, vel? Det bliver jo så over en periode man kigger ... det er jo det med, at man kender børnene ... et barn, som normalt kommer glad ind på stuen, har det godt, ikke? Men den dag, han kommer listende ind og virkelig ligner en eller anden, der kan jeg se, jamen han har det ikke godt, vel?”

Emotionelle tegn bliver tolket i forhold til, hvordan det enkelte barn ellers plejer at agere følelsesmæssigt og giver udtryk for positive og negative følelser. En pædagog fortæller, hvordan hun opfatter gentagne og vedvarende negative affekter eller følelsesudbrud som indikator på, at der er noget, som ikke fungerer hos et barn:

”der er ikke noget galt med at være vred over et eller andet. Der er ikke noget galt med at vise [negative] følelser, men hvis den er gennemgående, så det jo så, at man begynder at se nogle alarmklokker på en eller anden måde, hvis et barn for eksempel altid får vredesudbrud eller et eller andet, så vil det jo betyde, at der er et eller andet, som ikke fungerer”.

Kategorier af glade børn

Forestillingen om det glade barn er mere nuanceret end som så. Der viser sig nemlig flere forskellige måder at være glad og vise glæde på, når man er barn i et dagtilbud. Det er afhængigt af, hvilken type barn, der er tale om, og hvilke normer, der er for, hvordan glæde udtrykkes. I mine interviews fortæller pædagoger om to forskellige kategorier eller stereotypier af glade børn, som jeg har navngivet henholdsvis: *'det forsigtige barn'* og *'ballademageren'*. De to stereotypier er lokale kategorier, som pædagogerne selv bruger i deres beskrivelser af børn.

Ved at tegne billeder af bestemte kategorier af børn signalerer pædagogerne noget om, hvordan de oplever forskellige børnetyper adskiller sig fra hinanden, men også, hvordan de forstår sig selv og tolker deres egen praksis samt dagtilbuddets formål i forhold til den gruppe af børn, de beskriver. En stereotypi kan forstås som en samling af ideer og generaliserede billeder af børn og deres egenskaber, som ikke er en individuel beskrivelse af børn, men som repræsenterer en fælles professionsbunden forståelse af børnetyper. Når pædagoger således inddeler børn i stereotypier kan det ses som en praktisk og meningsfuld måde at repræsentere en forskel på. Endvidere kan de kategorier pædagogerne vælger sige noget om fortolkningen af professionens relationer til børn, idet stereotypier ikke kun siger noget om børnene, men også om, hvordan man ser sig selv i forhold til de børn, man beskriver (Højlund 2002, McDonald 1993). Det at kategorisere en type mennesker og tillægge kategorien en række værdiladede egenskaber har endvidere den konsekvens, at mennesker enten direkte eller indirekte reagerer på kategoriseringen i deres adfærd, tanke og tale. Der sker en *'looping effect'*, som er karakteristisk for vores menneskelige verden. En feedback effekt, som både medfører, at de mennesker, der kategoriseres, er med til at skabe kategorien, men

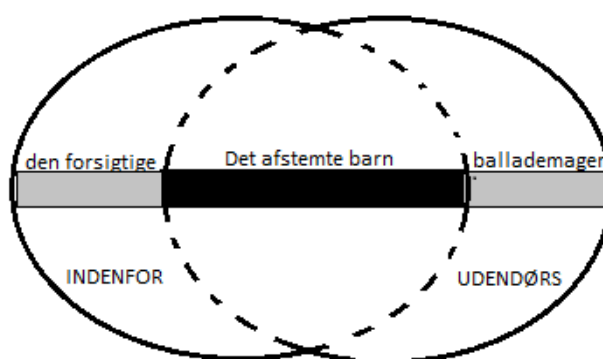
som også medfører, at kategoriseringen kommer til at påvirke de kategoriseredes forståelse og syn på sig selv (Hacking 1995). Når pædagoger tænker i og taler om særlige typer af glade børn, er de således med til at skabe kategorien og påvirke de kategoriserede børns selvforståelse og identitet.

I de følgende afsnit vil jeg præsentere de to kategorier af børn: 'det forsigtige barn' og 'ballademageren', og derpå i resten af artiklen vise, hvordan jeg har arbejdet mig frem imod analytisk at konstruere en tredje kategori af børn: 'det afstemte barn'. Det afstemte barn er min betegnelse for pædagogernes idealbillede af det glade barn i trivsel. Kategorien er dannet ved dels at referere til og trække på børnebilleder af 'det apollinske barn' henholdsvis 'det dionysiske barn', som findes beskrevet indenfor moderne barndomssociologi, dels ved at sammenholde med feltobservationer af, hvorledes jeg oplever stor forskel på, hvad barnet i trivsel tilskrives af pædagogerne, afhængig af om det befinder sig indendørs eller udenfor i børnehaven.

Figur 1:

Idealet om det afstemte barn

Barnet i trivsel kategoriseres som forsigtigt, afstemt eller en ballademager afhængig af, i hvor høj grad barnet er i stand til at tilpasse sig pædagogernes forventninger om, hvordan man kropsligt agerer henholdsvis ude og inde. Det fysiske rum er med til at bestemme, hvad pædagogerne ser. De to cirkler illustrerer, hvordan idealet om det afstemte barn er i stand til at rumme ballademageradfærd UDE henholdsvis det forsigtige barn INDE i børnehaven, men ikke omvendt.



Det forsigtige barn

”Nogle børn er jo bare mere forsigtige end andre ... at de ikke sådan lige giver sig i kast med nogle ting, altså hvis de ligesom fornemmer, det kan jeg nok ikke, det her, så vælger de hurtigere fra. For eksempel Maria, hvis hun sådan ligesom fornemmer, nej, det er svært, det der, så trækker hun sig og det er også nok lidt, den der med at man er bange for ikke at være god nok, og ikke at kunne”

'Det forsigtige barn' udtrykker glæde med et afdæmpet og tilbageholdt kropssprog, og barnet bevæger sig rundt i børnehaven med afdæmpede og kontrollerede bevægelser. En af de

interviewede pædagoger fortæller, hvordan det forsigtige barn møder pædagogernes blik tøvende, men uden at vende hovedet væk: *"Mette, som er ret ny hos os, hun kommer jo stille og roligt hen, men du kan sådan se hendes øjne alligevel. Hun har spil i sine øjne, og kigger på mig. Vender ikke hovedet væk, og tør alligevel godt komme og spørge mig om det hun må eller ikke må"*. 'Det forsigtige barn' holder sig fysisk i nærheden af pædagogerne eller dem det er tryk ved, det kan også være andre børn. Barnet befinder sig ofte i periferien af de andres leg og kigger på, frem for at være involveret og deltagende. Kontakten med de andre børn er ikke så selvfølgelig, men den er der på de andres initiativ. En anden pædagog fortæller: *"Julie er nok sådan en som er med, men også nogen gange ved siden af, ikke også? Og som også har sådan, altså, hun skal også presses lidt til at være med og deltage i nogle ting, hun vil helst bare kigge. Hun har lidt den der usikkerhed: åh, kan hun nu finde ud af det ... Men jeg vil ikke sige, at hun ikke er i trivsel, for hun ER også i kontakt, hun har den måske bare ikke så selvfølgelig, som nogle af de andre har"*. Hvad angår fysisk aktivitet og motoriske kompetencer, er 'det forsigtige barn' ligeledes kendetegnet af usikkerhed og tilbageholdenhed. Barnet er uvant med at bevæge sig hurtigt og på ukendt grund, og det tøver med at eksperimentere. En tredje pædagog fortæller: *"Tue, for eksempel også... det der med at være forsigtig. Han er også sådan et barn, som er meget, altså ... han turde ikke gynges, kan jeg huske ... og bare det med at sætte sig op på gyngen, det var en kæmpe sejr, bare det at komme op og sidde på den. Og så efterhånden, så skubbede vi lidt, ikke også?"* Pædagogerne karakteriserer generelt det forsigtige barn ved at fremhæve de udviklingsmæssige områder, barnet endnu mangler at få styrket, og som det har brug for pædagogernes hjælp og støtte til at få udviklet: *"der er også nogle børn, hvor man siger, de ligesom i lang tid har brug for os voksne og går tæt omkring os voksne. Og det kan jo også ... det er meget forskelligt, hvor hurtige de er til at komme i gang. Og der er jo også nogen, hvor man siger, de skal lige have lidt hjælp til det, og have et lille skub, hvor man skal være lidt mere indover, og andre de magter det hurtigt selv"*. Fortællingerne om det forsigtige barn bliver fortalt af kvindelige pædagoger, der indtager en omsorgsrolle overfor de forsigtige børn, der italesættes som nogle, der ikke kan selv og derfor har brug for hjælp og støtte.

Ballademageren

'Ballademageren' er en anden stereotypi på 'det glade barn', som er kendetegnet ved at være meget aktiv og fuld af energi. Ballademageren har brug for at bruge sin krop og være i bevægelse, men kommer hyppigt i konflikt med de voksne, fordi der ikke er plads til at være kropsligt aktiv indenfor i dagtilbuddet. En pædagog fortæller: *"for eksempel Emma og Morten, som jo altså drøner rundt,*

ikke også ... indenfor, der bliver mange irettesættelser, og de får at vide, at de skal gå, fordi der ikke er plads til at lege det der. Og ligeså snart de kommer ud, så er pladsen der, og så er mulighederne der jo, og så er der ingen konflikter, vel?" 'Ballademageren' er meget tydelig og ekspressiv i sine glædesudtryk, har det ofte sjovt med de andre børn, men opfattes som en rebel i forbindelse med pædagogiske aktiviteter, der foregår indenfor i børnehaven. 'Ballademageren' har en stor mængde energi og en naturlig tendens til at løbe, hoppe og bruge sig. Barnet gestikulerer, råber højt, har en stor aktionsradius og befinder sig meget sjældent i ro. En pædagog fortæller om 'ballademagerens' glædesytringer: " jeg tror da også sådan nogle som Esben og Mette, selvom jeg synes de er nogle ballademagere (latter), så tror jeg egentlig, de synes, de har det sjovt, og de har det godt med hinanden. og de leger jo godt ... og Marius og ... altså hele den der klike der, ikke også, der laver lidt narrestreger". De egenskaber pædagerne tillægger 'ballademageren' er også uro, rebelskhed og manglende evne til at indordne sig:

FELTNOTE: Pædagogen Christina har stoppet to mindre børn, som løber rundt på gulvet. Senere siger hun, henvendt til den anden pædagog, Dea: "jeg kan simpelthen ikke få de to her til at sidde stille i dag!" Senere igen (5 min?) tager hun den ene af de to drenge fast i armen og sætter ham på en stol med en bydende bevægelse. NU sidder du her, siger hun.

'Ballademageren' har ifølge de interviewede pædagoger brug for at udvikle sig, så barnet ikke fylder så meget, og lærer at regulere sin aktivitet, så pædagerne ikke skal irettesætte det hele tiden, da de mange irettesættelser påvirker børn, så de ikke trives så godt. Barnet skal lære at sætte sig ned og koncentrere sig om stille aktiviteter i lang tid og ikke hele tiden at have brug for at være i gang, hvilket en pædagog udtrykker ved at fortælle: " Emma er faktisk også god til at sætte sig ned og male og sådan noget. Der kan hun godt koncentrere sig og være med i lang tid, hun har fået nogle ting lært, så hun ikke hele tiden behøves at bruge sin krop så meget".

Når pædagoger beskriver børn som forsigtige eller ballademagere, er det ikke en individuel og uafhængig karakteristik, de laver. Beskrivelserne er en kendt måde at udtrykke sig på, og tankerne om barnet, der laver ballade eller barnet, som er usikkert og skal hjælpes til tro på sig selv, har rødder i de tilgængelige kulturelle forestillinger om børn. Børnebilleder, som kan findes beskrevet yderligere indenfor den moderne barndomssociologi.

Moderne barndomssociologi

I slut 80'erne og start 90'erne udvikledes en række faglige strømninger indenfor barndomsteori, som alternativer til de hidtil dominerende udviklingspsykologiske tilgange til studier af børns liv. James og Prout annoncerede i 1990 et nyt paradigmes opståen indenfor barndomssociologien med udgivelsen af antologien *Constructing and Reconstruction Childhood*. Det var startskuddet for etablering af et formaliseret og accepteret barndomsforskningsområde. Kendetegne for moderne barndomssociologi er, at barndom betragtes som et socialt fænomen og forstås som historisk og socialt konstitueret fremfor et universelt kendetegn (biologisk umodenhed) ved en gruppe af mennesker. Børn studeres i deres egen ret, hvor deres aktiviteter, sociale relationer og kultur er værd at undersøges som vigtige i sig selv, og børn opfattes endvidere som sociale aktører, der er aktive i konstruktion af samfundet og deres eget liv og studeres med opmærksomhed på deres indflydelse på og bidrag til social udvikling og forandringsprocesser (James og Prout 1999; Kampmann 2003, Palludan 2005). Ud fra en barndomssociologisk tankegang beskrives børn i vores kultur gennem mange forskellige diskurser, hvor barnets identitet varierer, afhængig af, hvilken diskurs der er i spil. Der er to dominerende og komplementære måder at tænke og omtale børn på, som kan genfindes tværkulturelt og i alle historiske tider: billedet om det dionysiske overfor det apollinske barn. Børnebilleder, som kan formuleres ved hjælp af mytologiske metaforer, da de ”er for gamle til at blive formuleret med de ord, som tilhører et af de pågældende kulturelle regimer” (Jenks 2005 s.62). Billedet af *det apollinske barn* beskrives med henvisning til paradiset have før Eva og æblet. Det apollinske barn er arven til solskin og lys, poesi og skønhed og, det antages, at børn grundlæggende er engleagtige, uskyldige og ubesmittede. De har en naturlig godhed og et klart syn. De leger, klukker, smiler og ler. I denne model fejrer og idylliserer vi barndommen, og søger det, som er særligt ved personen i en romantisk ånd. Børn i dette billede bliver følgelig ikke slået til at adlyde, men bliver opmuntret, støttet og faciliteret. Børn er født gode, har naturlige evner, der skal guides ud i det åbne, og fortjener særlig opmærksomhed og omsorg (Jenks 2005 s.64-65). Billedet af *det dionysiske barn* henviser til syndefaldsmyten og hviler på en antagelse om, at barnet grundlæggende indeholder en ond og korrupt kraft, som vil blive mobiliseret, hvis de voksne på nogen måde tillader dem at træde ved siden af den sti, som kulturen byder dem at træde. Børn må derfor ikke falde i dårligt selskab, få dårlige vaner eller være ubeskæftigede, da det kan få den dæmoniske kraft til at bryde ud med både barnets, men også fællesskabets destruktion som resultat. Børn elsker fornøjelser og søger kun selvtilfredsstillelse, og

de må i dette børnebillede socialiseres via streng og moralsk vejledning samt afstraffelse (Jenks 2005 s.62-64).

Disse to billeder af barndom gennem tiden bliver af Jenks relateret til deres socio-historiske kontekst, og han argumenterer for, at den måde vi kontrollerer vores børn på i et samfund afspejler de strategier, vi bruger i resten af samfundet med henblik på at udøve magt og kontrol (Jenks 2005). Ved at konstruere en sammenhæng mellem børnesynet i en epoke overfor socialisering, børneopdragelse og generelle strategier til opretholdelse af social kontrol i et samfund, er skabt en ramme, der kan bidrage til at belyse, hvilke kulturelle og historiske grundantagelser om børn, der er afsæt for pædagogernes billeder af børnetrivsel i mine interviews. Jeg vil i det følgende sammenholde de mytologiske beskrivelser af henholdsvis det apollinske og det dionysiske med de interviewede pædagogers fortællinger om det glade barn.

Det apollinske og dionysiske barn i pædagogikken

Når børns glæde tildeles så central en position i de billeder, som pædagogerne tegner af børn, kan det forklares ud fra forestillingsmodellen om *det apollinske barn*, hvor pædagogerne i denne forståelse har som ideal, at det glade barn uskyldigt leger, smiler og ler spontant samt på voksnes (pædagogernes) opmuntring. Børn i feltinstitutionen forventes at være glade for at være i trivsel, og deres grundstemning skal primært være præget af glæde og tilfredshed. De skal ikke nødvendigvis være glade *hele* tiden, men glæden skal være den gennemgående følelse igennem en længere tidsperiode, idet pædagogernes basale forestilling om det apollinske barn foreskriver, at børn *er* glade og gode af natur. Det apollinske og glade barn kommer derved til at udgøre endemålet for pædagogernes socialiseringsbestrebelsers, og børn der er uglade, græder og er kede af det møder pædagogiske bestrebelsers i form af trøst og opmuntring. Det barn, som er ked af det, bliver ikke slået eller tvunget til at undertrykke de negative følelser, men modtager i stedet opmærksomhed og omsorg. Pædagogen opmuntrer derved, hvad hun opfatter som barnets naturlige evne til at være glad, med det mål at barnet igen finder sit eget glade apollinske selv.

Det dionysiske barnebillede optræder også i mine interviews i situationer, hvor pædagogerne fortæller om børn, for hvem de negative følelser kommer til at fylde for meget, eller hvor et barns frustrationer over ikke at kunne opnå selvtilfredsstillelse eller fornøjelse, udmunder i konflikter. Det dionysiske barn må ikke få dårlige vaner som at *"komme i konflikt på en eller anden led"* eller

”smide sig ned på gulvet og skribe som et meget lille barn”, fordi det kan få den onde kraft til at bryde frem og dermed påvirke fællesskabet. Det dionysiske barn socialiseres via streng og moralsk vejledning (Jenks 2005). I feltinstitutionen sker det ikke via fysisk afstraffelse, men ved skæld ud og irettesættelse, når børn kommer i konflikt eller udviser adfærd, som kolliderer med de sociale normer:

FELTNOTE: Rækken af børn og voksne fra børnehaven er på vej gennem skoven. En mand med en hund passerer forbi os i modsat retning på skovstien. Dennis siger noget til ham, som jeg ikke kan høre. Manden ryster på hovedet til os voksne, da han går forbi. Grete går med hurtige skridt hen til Dennis. Stopper foran ham, bukker sig ned og siger med vrede i stemmen: *”Hvad var det, du gjorde? Jeg så det godt!”*. Dennis stopper og ser op på hende med usikkert smil om munden, men uden at sige noget. Så fortsætter Grete: *”Du skal ikke provokere! Sådan en rar mand. Han kan da ikke lide, man siger HAHAHA lige op i hovedet på ham!”* Dennis bukker hovedet og ser væk.

De to mytologiske børnebilleder kan ifølge Jenks leve synkront, det vil sige parallelt, i samme tidsepoke, og billederne af henholdsvis det dionysiske og apollinske barn er meget informative i forhold til de skiftende strategier, man i vestlige samfund har udøvet i de tiltagende behov for at udøve social kontrol, socialisere og begrænse mennesker. Pædagogerne i feltinstitutionen udøver kontrol over børnene gennem udøvelse af en pædagogik, som har det apollinske barn som ideal, hvor det apollinske barn anerkendes, og hvor det dionysiske barn bliver mødt med reguleringsbestrebelse og misbilligelse. Den pædagogiske praksis bliver et middel til social kontrol, en pædagogik, som opdrager og former børn til at udtrykke glæde og reproducere den sociale orden, der er fremherskende i institutionen: Idealet om det glade og apollinske barn. I situationer, hvor pædagogerne oplever og reagerer på dionysisk adfærd ved at skælde ud eller irettesætte, handler de indlejret i en historisk og social tænkning, overfor typer af adfærd, som i institutionens kultur er forbundet med strenge normer for, hvordan man kan og bør opføre sig, og hvor regelbrud kun sjældent accepteres. Håndhævelse af sådanne regler (det kan være en regel om, at man ikke må slå andre), er et eksempel på en ekstern og offentlig handling, som er med til at bekræfte de fælles værdier. Resultatet af en sådan kontrolform er, at barnet lærer respekt for reglerne gennem skamfølelse (Jenks 2005). Barnet, som siger HAHAHA op i hovedet på en ukendt mand, kommer til at skamme sig over sin handling, når reaktionen fra pædagogen er offentlig irettesættelse og skæld ud.

Pædagogerne har det glade barn som et ideal, men tænker ud fra en forestilling om, at der findes mindst to slags barnlig adfærd, der igen kan henføres til en ide om, hvad det barn, der besidder adfærden grundlæggende er: apollinsk eller dionysisk, god eller ond, tilpasset eller genstridig. Om pædagogen handler ud fra det ene eller det andet billede af barnet kan aflæses i de socialiseringsbestrebelsers barnets udsættes for. Det forsigtige barn bliver i børnehaven som oftest mødt af opmuntring og støtte fra pædagogerne og bliver guidet til at være tryk og turde tro på sine egne evner og værd. Denne særlige omsorg vidner om, at det forsigtige barn forstås som et apollinsk barn. På tilsvarende vis møder ballademageren moralsk vejledning og irettesættelser, hvis barnets adfærd kolliderer med normerne for, hvordan man opfører sig i børnehaven og forstås da ud fra forestillingen om det dionysiske barn.

Det pædagogerne ser sammenholdes og relateres til de samfundsmæssige normer for, hvordan børn skal agere, herunder til forestillingen om det glade apollinske barn, samt de forskellige måder børn kan udtrykke glæde på, afhængig af hvem de er som personer – om de er forsigtige eller ballademagere. Endvidere sammenholdes det sete også med de forventninger pædagogerne har til, hvordan børn ideelt skal bevæge sig. Det viser sig nemlig i feltmaterialet, at pædagogerne har helt forskellige normer for, hvordan børnene ideelt set bør bruge deres kroppe og udtrykke glæde afhængig af, om de befinder sig ude på legepladsen eller indenfor i børnehaven, hvilket leder mig frem til en diskussion af, hvordan barnekroppen afstemmer sig omgivelserne og hvilket forhold jeg følgelig kan se mellem omgivelserne og det, pædagogerne ser.

De fysiske omgivelser bestemmer, hvordan pædagogerne ser barnekroppen

FELTNOTE: Det er min første dag i børnehaven. På døren ind til Rød stue står skrevet med en grøn tusch: *”Der er kommet en ny regel i Børnehaven. Ingen må råbe og ingen må løbe. Men alle må snakke og alle må gå. ☺ Det gælder fra i dag 2/3.”*

Inde i huset må børnene ikke løbe, så de går. De sidder stille ved bordene og laver tegne- og klippeaktiviteter. Eller de spiller gameboy eller PC, bliver malet i ansigtet, får læst højt eller spiller spil. Hvis de hopper, løber eller larmer, bliver de stoppet, og de bliver derefter sat i gang med en anden aktivitet. Eller de får lov til at gå i kælderens i tumlerummet. På rød stue er der et glashus, hvortil døren kan lukkes. Her foregår lidt vildere lege, som ikke forstyrrer resten af huset.

Afhængig af, hvor kroppen befinder sig, ser pædagogerne i børnehaven børnenes kroppe forskelligt. Barnekroppen kulturaliseres så at sige i forhold til, om den befinder sig ude eller inde, og

pædagogernes vurderinger af, om børn trives, er glade, har afstemte barnekroppe, er apollinske eller dionysiske afhænger altså også af *hvor* børnene befinder sig. De fysiske omgivelser er med til at bestemme, hvad pædagogerne ser. Som i citatet ovenfor, hvor barnekroppen bliver forsøgt reguleret og kontrolleret indendørs, er mange af de pædagog-initierede aktiviteter i feltbørnehaven rettet mod at socialisere til en ideel apollinsk barnekrop. En krop, som er i stand til at tilpasse sig de voksnes forventninger og handle, som der forventes af den uden modstand eller usikkerhed. Endvidere skal den helst udtrykke glæde og lyst på en passende måde imens. Den ideelle barnekrop magter at afstemme sig kropsligt til de varierende regler og forventninger, der er til kroppen, afhængig af hvor den befinder sig netop nu. I senmoderne skandinaviske velfærdsstater skifter børn dagligt sociotop og skal være i stand til at multitaske mellem de to sociale scenografier, som udgøres af daginstitution og hjem (Dencik 2005). Også internt i daginstitutionen er der forskellige interaktionslogikker, forventninger og samspilsbetingelser, alt afhængig af hvilket rum barnet opholder sig i; om det er på stuen, i tumlerummet, glashuset eller om det befinder sig udenfor på legepladsen. Afhængig af om barnet befinder sig ude eller inde, skal kroppen hele tiden være beskæftiget med, hvad pædagogerne lige netop dér værdisætter som betydningsfulde aktiviteter. Børnehavebørn skal være engagerede i aktiviteter, der fra pædagogernes synsvinkel er meningsfulde beskæftigelser, dér hvor de er. Det kan enten være leg, kreative aktiviteter eller praktiske gøremål, men det er ifølge Palludans undersøgelser for eksempel ikke respektabelt, når børn manifesterer deres kroppe i orienterende og sonderende handlinger, hvor de ikke er i gang med noget som pædagogerne definerer som meningsfulde (Palludan 2005). Min undersøgelse viser det samme:

FELTNOTE: To drenge ligger ubevægelige på jorden bag mig på legepladsen. En pædagog går hen mod dem, stopper foran det sted, hvor de ligger og spørger: "hvad så? Er I trætte?" "Nej, vi er døde" griner de tilbage til hende. Hun ser lidt på dem, ryster på hovedet, smiler og går videre. Lidt senere rejser de sig op og går væk med retning mod den bageste del af pladsen.

Pædagogen i ovenstående eksempel henvender sig til drengene, som ligger stille på jorden, fordi de tilsyneladende ikke er i gang med noget. De er ikke engageret i kropslig leg, som det forventes af børn på legepladsen. Da hun hører deres forklaring, finder hun ud af, at de leger døde og altså *er* i gang med en leg, hvorefter hun forlader dem igen, og legen fortsætter. Havde det samme fundet sted indendørs i børnehaven havde pædagogen måske reageret anderledes. Diskrepansen mellem, hvordan den glade barnekrop ideelt bør fremtræde ude henholdsvis inde i børnehaven kan også

tolkes som et udtryk for, at der i børnehaven er minimum to måder at være glad på. Dels en rolig og reguleret glæde, som er kendetegnet af mindre bevægelser og kulturtilpassede følelsesudtryk *inde*, som det kan ses af min feltnote fra den første dag i børnehaven. Dels en fri glæde kendetegnet ved større bevægelser med basis i barnets kropsligt iboende drifter *ude*:

FELTNOTE: "Det er koldt ude. Lige over frysepunktet. Råt og tåget, men tørvejr. Børnene løber rundt på legepladsen. Konstant i bevægelse. Hvis de sidder, er det på vipper eller gynger. Kun de tre voksne holder sig i ro. Godt pakket ind i overtøj og huer. Der er børn overalt. Børn der gynger, går balancegang, 4 drenge vipper på et legeredskab med plads til 4, børn som kører moon-car, cykler, løber, klatrer, graver. Nogle børn går lidt søgende rundt. Spejder efter noget at lege med. En pige snurrer rund om sin egen længdeakse med armene ud til siderne. Som en snurretop. Fire drenge klatrer og går armgang i store tove spændt ud mellem træerne. Børn løber på skrænterne og skyder efter hinanden med et imaginært gevær".

Barnekroppen bliver reguleret indendørs, men den bliver givet meget mere fri på legepladsen. De forskellige forventninger ude og inde får betydning for mødet mellem pædagoger og børn i institutionens forskellige rum. Indenfor i børnehaven, hvor børnene tilbringer størstedelen af deres dag, bliver ballademageren mødt af irettesættelser:

FELTNOTE: Mette stiller sig op i en klodskasse med begge fødder og hopper sammen med kassen ud i rummet væk fra mig. En pædagog kommer hen og stopper hende. Få minutter senere beder pædagogen hende rydde klodser op. Mette står med ryggen mod reolen, da pædagogen taler til hende. Armene hænger ned langs siden, blikket sænket. Ingen bevægelse. Pædagogen begynder at samle klodser op fra gulvet. Mette retter sig op og bukker sig også og lægger klodserne op i en klodskasse. Mette går derefter rundt på stuen: "nu har vi ryddet op!" siger hun frem i luften. Hun har et lille lyserødt rasleæg i hånden, hun er 'på vej'. Slår ægget let ned i et bord som hun passerer undervejs. Det larmer, så pædagogen siger hun skal stoppe med at larme, og rydde ægget op i stedet.

Ude på legepladsen eller på tur i skoven forventes det derimod, at børn skal bevæge deres kroppe, og de skal helst have et så højt fysisk aktivitetsniveau som muligt, ud fra en moderne sundhedsdiskurs om, at sunde børn er fysisk aktive børn. Herved ses et modsætningsforhold mellem, hvordan ballademageren opfattes af pædagogen henholdsvis inde og ude. Den ballademager, der indenfor ikke lever op til pædagogernes forventninger, vil blive betragtet som et sundt og aktivt barn på legepladsen, hvor det modsat lever op til forventningerne om, at børn skal have et højt kropsligt aktivitetsniveau og være involverede i fri leg med god energi. En pædagog

fortæller: ”Jeg kan tydeligt se, at der er en stor sammenhæng mellem det at være kropsligt aktiv og det at trives, når vi er i skoven, og når vi er udenfor, hvor der er rum og plads og højt til loftet. Hvor man kan udfolde sig, og hvor de må råbe og løbe og kravle og gøre alt, hvad de vil. Det er jo som regel glade børn, vi ser derude”. Samme modsætningsforhold ses for det forsigtige barns vedkommende ude og inde, blot med modsat fortegn. Pædagogernes forventning om, at børn på legepladsen skal være aktive og uopfordret bruge sig kropsligt har nemlig den konsekvens, at det er de forsigtige børn, som her bliver betragtet som et problem, hvis de har svært ved at deltage aktivt på eget initiativ og følge med de andre: ”Cille har svært ved at løbe og så kan man altså ikke følge med, når de andre bare spurter derudaf, og så kan man godt blive lidt stille og sætte sig ovre i sandkassen og passe sig selv i stedet for, for man kan bare ikke følge med. Og det er jo det vi kan se, ikke. Dem, som normalt plejer at fungere inden døre, ikke. Når vi så kommer ud, så kan de ikke følge med mere, lige pludselig, fordi de ikke er motorisk med”.

Omgivelserne i børnehaven kalder altså på særlige måder at bevæge sig på. En børneinstitution er et offentligt rum med en række kulturelle koder i sin indretning, som er med til at præge den allerede eksisterende opfattelse af, hvad der kan ske i et sådant rum. Endvidere er rummets konstruktion med til at udtrykke forestillinger om børn og barndom, og det medvirker til at understøtte den sociale orden (Gulløv & Højlund 2005, Palludan 2005). De kulturelle betydninger, som er indlejret henholdsvis inde i børnehaven og ude på legepladsen, er væsensforskellige. Indendørs på stuerne er relativt lidt plads sammenlignet med ude, legesager bliver ryddet op, alt har sin velordnede plads, opstilling af borde og stole signalerer, at man skal være beskæftiget stillesiddende, og det legetøj som er tilgængelig er primært beregnet til finmotoriske aktiviteter som at tegne, lege med dukker, klodser eller spille spil. Således er der altså implicit i inderummet nogle adfærds-koder, som signalerer, hvad der forventes af børnene, når de befinder sig der (Kirkeby et al. 2005). Nogle børn kan uden videre afstemme sig forventningerne, andre er kropsligt urolige og må irettesættes med henblik på kropslig tæmning. Udendørs er koderne helt anderledes. Her kalder rigtig mange kvadratmeter og legeredskaber som gynger, klatreredskaber, cykler og legetårne på et højt fysisk aktivitetsniveau og kropslige eksperimenter. Naturen og udelivet spiller en særlig rolle i dansk og nordisk kultur, hvor det antages at børn og natur hører sammen, og det der foregår udendørs er stort set noget, der administreres af børnene selv (Ellegaard 2004). For at motivere til fysisk aktivitet for dem, som ikke allerede er i gang, tager pædagogerne i feltinstitutionen initiativ til fælles sanglege med fysisk aktivitet indlagt, de tager på tur i den nærliggende skov, og de forsøger at få børnene til at holde af at bruge sig kropsligt ved at have en fast ugentlig motionsdag.

Nogle elementer, som danske pædagoger værdisætter, hvis de bliver spurgt til den ideelle indretning af en daginstitution, er, at der skal være rum til, at børn kan fordybe sig i konstruktions-, rolle- og til dels bevægelseslege. Børn i fordybet leg er et ideal, og et af de argumenter som fremføres er, at der i fordybet leg gøres plads til udvikling af både sociale, kropslige og sociale kompetencer. Når pædagoger bliver spurgt, hvordan de ideelt set ville indrette en børnehavestue, fremhæves løsninger, som fordeler børnene over hele institutionsområdet, idet det giver bedre mulighed for at lege og være kropslige for den enkelte. For eksempel ved en afgrænsning af mindre legerum på stuen, hvor færre børn kan lege i fred for resten af børneflokket (Herskind 2007). Andre danske børneforskere peger på, at det at lege færre børn sammen på et frit, hemmelighedsfuldt og af andre ubenyttet sted også er af høj værdi, når man spørger børnene selv (Rasmussen 2006, Gitz-Johansen et al. 2001). Mine oplevelser af at børnene i feltbørnehaven bevæger sig langt mere ude end inde bliver understøttet af undersøgelser, som ved hjælp af måleinstrumenter viser, at nordiske børnehalebørn er fysisk aktive og bruger sig kropsligt i langt højere grad, når de er udendørs sammenlignet med indenfor i børnehaven (Grøntved et al. 2009, Giske, Tjensvoll & Dyrstad 2010). Når børnene er ude, er der mere plads både fysisk og mentalt til, at børnene kan udvise kropslig glæde, lyst og bevægelsesglæde uden at forstyrre andre og dermed kolliderer med idealet om den fordybede, udviklende leg. Når børnene er inde, skal leg foregå stille og med kropsligt afdæmpede bevægelser, fordi inderummene er 'fyldt op' af så mange børn, at det i modsat fald vil forstyrre de andre og gøre, at ikke alle får rum til at lege fordybet, udviklende og 'i fred', som det pointeres i dette sidste citat fra mit feltmateriale: *"Da vi sidst havde pædagogiske dage, talte vi om det ideelle børnemiljø, og alle havde mest lyst til at ændre på råberiet i børnehaven. Så vi besluttede, at fremover skulle ingen råbe [indenfor]. I stedet for var det vigtigt med tid og plads til fordybelse og koncentration. Der skal være mere rum til de stille børn, for når man ikke må råbe, løber man heller ikke, de ting følges ad, og det er godt. Så vi startede allerede i dag. Ingen råben. Og vi har sat sedler op flere steder i børnehuset"*.

Idealet om det glade afstemte barn

Når pædagogerne fortæller om henholdsvis det 'forsigtige, men glade barn' og 'den muntre ballademager', nuanceres beskrivelserne af 'det glade apollinske barn' og det ses, hvordan pædagogerne ikke udelukkende har det apollinske barn som ideal, men at deres idealforestillinger om det glade barn er i stand til at rumme både forsigtighed og ballademageradfærd. På nogle punkter kan børn således udvise en adfærd som er atypisk apollinsk, uden at de derved bliver

kendetegnet som uglade eller dionysiske børn. Hverken det forsigtige barn eller ballademageren deltager i aktiviteterne i børnehaven på en måde, som pædagogerne ideelt set forventer af dem. Det forsigtige barn er tilbageholdende, og ballademageren er frembrusende og egenrådig. Pædagogerne accepterer dog den manglende deltagelse, når de kan se, at børnene på andre områder eller på andre tidspunkter magter at afstemme sig det, der forventes af dem: *"Jesper er en meget meget stille dreng, og der gik måneder inden han faldt til, og når man (som voksen) spørger ham om noget, så svarer han ikke. Men så startede der fire andre drenge, som var på hans alder, og så kunne man lige pludselig se, at han var vældig god til at lege og vældig hurtig til at komme i kontakt med dem"*. Pædagogerne fortæller i eksemplerne, hvordan det forsigtige barn kan *presses, hjælpes og skubbes* til at deltage, hvordan ballademageren kan *lære at sætte sig ned*, og lære *ikke behøve at bruge sin krop så meget*, og hvordan det dermed godt med tiden kan lade sig gøre for barnet at afstemme sig de sociale forventninger.

Jeg har følgelig konstrueret en tredje kategori af 'det glade barn', som jeg kalder: *'det afstemte barn'*. I modsætning til de to tidligere kategorier af børn, er *'det afstemte barn'* en analytisk kategori, hvor jeg med betegnelsen 'afstemt', forsøger med ét ord at dække en vifte af forskellige egenskaber, som jeg hører de interviewede pædagoger tillægge det ideelle glade barn i trivsel (harmonisk, velstimuleret, velfungerende, god selvtilid, tilfreds, afbalanceret). Det er et 'reguleret' barn, som er socialiseret, afpasset og tilpasset de forventninger pædagogerne har til glade børn. 'Det afstemte barn' bliver i pædagogernes fortællinger kendetegnet ved at være afbalanceret og hvile i sig selv. Det viser glæde ved at have en positiv udstråling, ved at udvise lyst og liv, have spil i øjnene samt let til smil og latter. Barnet er i stand til at afstemme sig kropsligt til de regler og forventninger pædagogerne har om børns deltagelse i pædagogstyrede aktiviteter, og det er i stand til at holde koncentrationen. 'Det afstemte barn' kan med pædagogens ord i følgende citat finde ud af, at begå sig: *"sådan nogle piger som Silke og Anna ... jeg synes de hviler meget i sig selv. Selvom de selvfølgelig også har nogle ting, altså Silke har lidt brug for tryghed og trygge rammer og sådan noget, men hun er jo et barn der er enormt velstimuleret og kan finde ud af at begå sig og Anna, jeg synes også hun er ... altså hun er sådan i sin egen verden, ... og hun elsker at sidde med sine små dyr, fordyber sig langt ind i den verden der, ikke også ..., men hviler i sig selv og er glad altid, glad når hun kommer om morgenen og kan nogle gange hvine af glæde"*. 'Det afstemte barn' er legende, tør henvende sig, tør udtrykke sig, tør stå frem, tør udfolde sig. På rolig måde, når det er påkrævet og på energisk udtryksfuld måde, når det forventes. En pædagog fortæller: *"... et barn i trivsel er et barn, der også er frit, som tør og henvende sig, tør at give udtryk for sine behov, tør og*

snakke med voksne, tør bruge os, og som også tør og stå frem og fortælle noget eller synge i mikrofon, for eksempel, som vi gør meget i at øve dem i her". Endvidere er det afstemte barn' i stand til at aflæse sociale og kulturelle koder, og fungere godt socialt: "Trivsel kan vi jo se, hvis de har nogle gode sociale kompetencer, for eksempel, hvis de er gode til at dele med andre, er gode til at tage hensyn, for eksempel hjælper de små eller 'vær så god, nu hælder jeg vand op til dig' eller holder en dør eller det der med, at de sådan kan finde ud af at gøre noget for hinanden og tage hensyn til hinanden, ikke også?"

Det afstemte barn er således det børnebillede eller den stereotypi af det glade barn, som ligger tættest op af idealbilledet af det apollinske barn. Fortællingerne om 'det afstemte barn' beretter om et barn, som utvetydigt er i trivsel. Et barn, der udtrykker glæde og tilfredshed størstedelen af tiden, og som tilpasser sig og lever op til de i institutionen gældende normer og forventninger uden nævneværdig modstand. Pædagogerne har det glade afstemte barn som ideal, når de arbejder for børnetrivsel. Også Thomas Ellegaard beskriver, hvordan barnets psykiske velbefindende er noget, der ofte nævnes som mål for pædagogikken i danske børnehaver, og han citerer ligeledes pædagoger for at anvende udtryk som 'glade børn', harmoniske børn' og 'børn, der hviler i sig selv' når de skal forklare, hvad der er vigtigt i den daglige udformning af pædagogikken i børnehaven (Ellegaard 2004). Hvis disse udsagn skal tages for pålydende, løfter pædagoger det lovgivningsmæssige ansvar for børns trivsel ved at bestræbe sig på at befolke børnehaven med glade afstemte børn. Børn, der er i stand til at afstemme sig børnehavens forventninger om, hvordan de skal fordybe sig i lege af forskellig karakter alt afhængig af, hvor de befinder sig. På stuen, i garderoben, ved frokostbordet, på legepladsen eller i skoven. Glade børn, der kan beskrives med udgangspunkt i nogle mytologiske forestillinger om, at børn kan være både apollinske og dionysiske og dette endog oftest i en vekselvirkning, hvor det individuelle barn kan opfattes som skiftevis apollinsk eller dionysisk i forskellige situationer. Situationer, der adskiller sig fra hinanden ved, at de pædagogiske idealer pædagogerne arbejder for at regulere børnene i forhold til er forskellige. Idealene som varierer afhængig af hvor børnene befinder sig i børnehaven, afhængig af hvilken *type af barn* der er tale om (en ballademager, et forsigtigt eller et afstemt barn) og afhængig af, hvordan børnenes *kropslige glædesudtryk* i hvert enkelt tilfælde stemmer overens med de normer der er for brug af kroppen der, hvor de befinder sig i børnehaven netop nu.

Referencer

- Andersen, P. Ø. (2003). Forestillinger om og billeder af børn og barndom. I Bjerg, J. & Andersen, P. Ø. (Red.) *Pædagogik: En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.
- Aristoteles & Stigen, A. (1996). *Aristoteles* (2. udgave ed.). København: Munksgaard.
- Becker-Christensen, C. (2005). *Politikens nudansk ordbog* (19. udgave ed.). København: Politiken.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3. reviderade upplagan ed.). Göteborg: Daidalos.
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Broström, S. (2009). Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogikken - på vej mod educare. I Carlsson, M., Simovska, V. & Jensen, B. B. (Red.). *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme: Teori, forskning og praksis* (side 210-225). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dagtilbudsloven (2010). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. (4. udgave ed.). Valby: Schultz Information.
- Dencik, L. (2005). *Mennesket i postmoderniseringen: Om barndom, familie og identiteter i opbrud* (1. udgave ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn?: Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem: Ph.D afhandling*. Roskilde: Roskilde universitetscenter, Psykologi, Forskningsprogrammet Børns vilkår og velfærd i senmoderniteten.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. Oversat fra fransk. København: Hans Reitzel.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. Oversat fra fransk. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Gallagher, M. (2010). Are schools panoptic? *Surveillance & Society*, 7(3/4), 262--272.
- Giske, R., Tjensvoll, M., & Dyrstad, S. (2010). Fysisk aktivitet i barnehagen. et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en afdeling med 5-åringer. *Nordisk Barnehageforskning* 3(2), 53--62.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme* (1. udgave, 1. oplag ed.). København: Rum, Form, Funktion.
- Grøntved, A., Pedersen, G., Andersen, L., Kristensen, P., Møller, N., & Froberg, K. (2009). Personal characteristics and demographic factors associated with objectively measured physical activity in children attending preschool. *Pediatric Exercise Science*, 21, 209--219.

- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (1. udgave ed., side 21-42). København: Hans Reitzel.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik I etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hacking, I. (1995). The looping effects of human kinds. I Sperber, D., Premack, D. & Premack, J. (Red.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate* (side 351-383). Oxford: Clarendon Press.
- Halse, J. A. (2007). *Negativ social arv: Om tidlig indsats over for risikobørn og deres familier*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2. ed. ed.). London: Routledge.
- Hansen, H. P. (2009). *I grænsefladen mellem liv og død: En kulturanalyse af sygeplejen på en onkologisk afdeling* (1. udgave ed.). København: Munksgaard Danmark.
- Herskind, M. (2007). Indretning, pædagogik og kropslighed - i et personaleperspektiv. I Herskind, M. (red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (1. udgave ed., 219 sider). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hviid, P. (2004). *Om iagttagelse som metode: Hvorfor interessere sig for pædagogikken og fagligheden i Ry kommune?* København: BUPL.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner: På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom* (1. udgave ed.). Oversat fra engelsk. København: Gyldendal.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2. edition ed.). London: Routledge.
- Jensen, B. (2002). *Sundhed og sårbarhed: Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Jespersen, C. (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jørgensen, P. S. & Ertmann, B. (1998). Skoletrivsel og social kompetence. en belysning af 10-årige børns trivsel i skolen. In E. Backe-Hansen, & T. Ogden (Red.), *10-åringer i Norden: Kompetanse, risiko og oppvekstmiljø* (320 sider). København: Nordisk Ministerråd.
- Jørgensen, P. S., Due, P., & Holstein, B. E. (2001). *Sundhed på vippen: En undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd*. København: Hans Reitzel.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi: Fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), 79-94.

- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I Larsen, K. (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (1. udgave ed., 291 sider). København: Hans Reitzel.
- Koch, A. B. (2012). Når børn trives i børnehaven. Ph.d.-afhandling.
- McDonald, M. (1993). The construction of difference: An anthropological approach to stereotypes. I Macdonald, S. (Red.), *Inside European identities. Ethnography in Western Europe*. (side 219-237). New edited edition. Berg Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi*. Oversat fra fransk. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Nader, L. (1974). Up the anthropologist - Perspectives gained from studying up. I Hymes, D. H. (Red.), *Reinventing anthropology* (side 285-311). New York: Vintage Books.
- Nader, L. (1980). The vertical slice: Hierarchies and children. I Britan, G. M. & Cohen, R. (Red.), *Hierarchy and society: Anthropological perspectives on bureaucracy* (side 31-43). Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.
- Nielsen, G. A., & Aaen, S. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20 årige i Danmark*. København: Kræftens Bekæmpelse. Kan downloades fra:
http://www.sst.dk/publ/Publ2006/CFE/MULD/trivsel_sundhedsvaner_16_20_muld.pdf.
- ODS (2010) *Ordbog over det danske sprog*. Gyldendal. Netversion:
http://www.denstoredanske.dk/Samfund_jura_og_politik/Sprog/Dansk/Ordbog_over_det_Danske_Sprog.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel* (1. udgave ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Platon & Ræder, H. (1961). *Staten. bind 1*. København: Hans Reitzel.
- Ploug, N. (2007). *Socialt udsatte børn: Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Pedersen, A. B. (2008). *Mobning 2008*. København: Børnerådet.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering - og noget om dens affortryllelse. I Højlund, S. (Red.), *Barndommens organisering: I et dansk institutionsperspektiv* (1. udgave ed., 196 sider). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Renault, S. (2008). Lidt filosofi om synets betydning for det menneskelige og for fællesskabet. *Unge Pædagoger*, 2008(2), 29-39.
- Sointu, E. (2004). The rise of an ideal: Tracing changing discourses of wellbeing. *The Sociological Review*, 52(2), 255--274.

Statens Institut for Folkesundhed (2012). Set 20. januar 2012 på <http://www.sifolkesundhed.dk/Forskning/Befolkningens%20sundhedstilstand/B%C3%B8rnesundhed.aspx>.

Steeves, V., & Jones, O. (2010). Surveillance, children and childhood. *Surveillance & Society*, 7(3/4), side 187-191.

Svenningsen, G. (2000). *Vejledning om PPR - pædagogisk-psykologisk rådgivning* (1. udgave ed.). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.

Wood, D. (2003). Foucault and panopticism revisited. *Surveillance & Society*, 1(3), 234-239.

Wulf, C., & Gebauer, G. (2001). *Kroppens sprog: Spil, ritualer, gestik* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.

Title in English: Well-being as a balancing act. The well-being of children takes place in the underlife.

Trivsel som balanceakt

Børns trivsel finder sted i undergrundslivet

Anette Boye Koch Syddansk Universitet og VIA University College, Danmark

Abstract

Studies have shown that childhood well-being depends to a great extent on peer-relations, but there is a lack of research with focus on the importance of adults in relation to child well-being in the kindergarten. The article considers well-being from a child point of view and describes well-being as a balancing act. Children challenge adult rules and norms in order to create status in the peer-culture, while at the same time they seek to maintain a positive relation to the adults. Well-being occurs and is created in activities in the 'underlife' of the kindergarten. A child competent in the balancing act is in a good state of well-being.

Keywords: Well-being, children, kindergarten, child perspective

Introduktion

Der er gennem de seneste 25 år opstået et ideal om trivsel som et personligt mål eller ideal i livet, hvor trivsel opfattes som en personlig kvalitet ved tilværelsen, alle har krav på (Sointu 2004). Det øgede fokus på trivsel kan ses i sundhedspolitiske strategier i ind- og udland samt i politiske målsætninger for danske børn i kommunale daginstitutioner (Epløv & Lauridsen 2008; WHO 2004; EU 2008; Dagtilbudsloven 2010). Hvor der er enighed om vigtigheden af trivsel på børneområdet er der imidlertid mange forskellige opfattelser af, hvad trivsel rent faktisk indebærer, hvordan det skal defineres, evalueres og fortolkes (Jensen 2002, Aaen & Nielsen 2006).

I denne artikel vender jeg blikket mod børnene og deres egne oplevelser af og fortællinger om trivsel i børnehaven, eftersom det er blevet almindeligt at inddrage børnenes perspektiv i enhver

undersøgelse af børns forhold²¹. I alt seksten femårige børnehalebørn har besvaret mit spørgsmål: ”*hvad gør dig glad i børnehaven?*” ved parvis at tage en række fotos og i et efterfølgende interview fortælle om det, der giver dem trivsel i deres børnehaveliv. Når jeg i udformningen af min metode oversætter begrebet trivsel til glæde, har jeg afsat i et positiv psykologisk trivselsbegreb, hvor trivsel defineres som afhængig af *tilfredshed* samt balancen mellem *positive og negative affekter* (Diener 2008). Hensigten med børneinterviewene var at få børnene til at fortælle og tale om trivsel i en proces, hvor de først udvalgte motiver i børnehaven, som blev fastholdt med et kamera, således at vi efterfølgende kunne tale ud fra deres valg²².

Mikkel på 5 år har fotograferet tre børn i puderummet. Han uddyber i det efterfølgende interview, hvordan han bliver glad af at lege med puder sammen med sine venner:

”Det er sjovt at lege med puder ... vi gør sådan her med dem (fægter i luften) og nogen gange så laver vi bomber. De grønne og hvide, dem kaster vi med, i hovederne på hinanden. Og nogen gange, så har jeg kæmpet med det store sværd ... og nogen gange, så vælter vi den store pude ned i hovedet på os”.

De seksten børnehalebørn har tilsammen taget knap 200 fotos med et digitalkamera af noget, de hver især oplever, gør dem glade i deres børnehave. Der er billeder af legeredskaber, legegenstande og legekammerater. Børnene har fotograferet steder, personer, bygninger, kunstværker eller anden form for udsmykning. Motiverne har de opsøgt i hele deres børnehave, men samtlige fotos er kendetegnet ved et iøjnefaldende fravær af voksne²³. Jeg har i et forudgående studie beskrevet, hvordan pædagoger har og ser det som en væsentlig opgave at sikre alle børns trivsel, og at pædagoger har det glade barn som ideal, når de skal forklare, hvordan de ved, om et barn er i trivsel (Author 2012 a), men hvorfor indgår de voksne så ikke i *børnenes* foto-fortællinger om glæde i børnehaven? Jeg vil i denne artikel diskutere trivsel i en børnekulturel kontekst og vise, hvordan de voksne i mit studie bliver iscenesat som statister i børnenes konstruktioner af trivsel, idet børnene har deres egenkulturelle agenda for, hvad der giver trivsel i børnehaven.

²¹ Det svarer til intentionen i dagtilbudslovens afsnit om børnemiljø: ”*Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed*” (Dagtilbudsloven 2010 afsnit II kapitel 2 § 8 stk.5).

²² Trivsel blev oversat til glæde fordi det er en konkret følelse, som de 5-årige børn kender og gerne vil fortælle om. For nærmere beskrivelse af metoden, se min ph.d. afhandling (Author 2012 b).

²³ En voksen er min betegnelse for alle de ansatte i børnehaven uanset uddannelsesbaggrund og jobfunktion.

Børns perspektiver på deres børnehaveliv

Der er ikke hidtil publiceret forskning, som direkte omhandler børns perspektiver på trivsel i børnehaven, men en række undersøgelser af børns liv og hverdag i børnehaven griber nogle elementer, som er sammenfaldende med eller har betydning for børns trivsel. Langsted har gennemført et studie af børns perspektiver på *kvalitet* i daginstitutioner. På basis af børneinterviews viste han, at tilstedeværelsen af de andre børn var den største attraktion ved at gå i børnehaven. Herudover fandt han, at familien, legetøj, aktiviteter og institutionens personale var vigtige faktorer for børns oplevelse af kvalitet (Langsted 1994).

Adskillige andre undersøgelser bekræfter vigtigheden af børns indbyrdes venskaber ved at præsentere analyser, som viser, at de faktorer, der har allerstørst betydning i børns børnehaveliv er deres indbyrdes venskaber, samspil og socialiseringsprocesser (Corsaro 2002, Nilsen 2000, Rasmussen & Smidt 2001, Einarsdottir 2011, Stanek 2011, Andersen & Kampmann 1996, Gulløv 1999, Pedersen et al. 2009). Det gode ved at gå i børnehaven handler ud fra børnenes synsvinkel om at lege og have det sjovt sammen med andre børn (Kousholt 2011). Børns forhold til andre børn er i centrum, når der skal sættes ind overfor negative trivselsfaktorer som mobning i børnehaven (Knudsen, Kampmann & Lindberg 2009; Petersen 2008). Unge, som bliver bedt retrospektivt om fortælle om gode oplevelser, der har sat sig spor fra deres børnehavetid, beretter også om de andre børn (Rasmussen & Smidt 2001). Samtlige undersøgelser understreger og nuancerer de sociale relationers store betydning for børns liv og dermed indirekte for deres trivsel og velbefindende i børnehaven.

Mange har således beskrevet *børns forhold til børn* i studier af, hvad der er det gode ved at gå i børnehaven. Børn opholder sig imidlertid ikke alene i børnehaven, idet institutionslivet er betinget af, at de voksne bidrager med rammer og pædagogiske dagsordener. Men hvis de andre børn er så betydningsfulde for børns oplevelser af trivsel, hvilken betydning tilskriver børnene da de voksne, når trivsel finder sted? Det nye i nærværende studie er koblingen mellem trivsel og børnekultur, hvor jeg vil vise, hvordan børns oplevelser af glæde og trivsel tilsyneladende opstår i en sofistikeret form for børnekultur skabt underneden og i opposition til de voksne. Studiets afsæt var at undersøge, hvordan børn selv udtrykker sig om positiv trivsel og glæde. Undervejs i arbejdet med at udvikle og anvende en fotometode til gennemførelse af børneinterviews blev jeg imidlertid forundret

over de voksnes fravær i børnenes fortællinger og begyndte at interessere mig for de parallelle dagsordener, som henholdsvis voksne og børn har for trivsel i børnehaven²⁴.

Anvendelsen af fotografi sammen med interviews er tidligere anvendt til at få viden om danske *skolebørn* (Winther 2006, Rasmussen 2006, Hansen & Nagbøl 2008). Clark har udviklet en metode: 'the Mosaic approach', som hun anvender med henblik på at få børn helt ned til 3 års alderen til at fortælle om deres hverdag og deltage i udformning af deres daglige miljø ved brug af fotos (Clark 2010). Svensson har anvendt levende billeder i form af video til at få børnehavebørn til at fortælle om deres oplevelser af 'den pædagogiske samling' (Svensson 2009). Jeg anvender fotografering som metode, idet fotograferingsprocessen giver børn mulighed for at indfange og fiksere betydningsfulde dele af deres børnehaveliv ved brug af en alternativ udtryksform (Rasmussen 1999). Børneinterviewene er gennemført som en del af et etnografisk feltstudie gennem to måneder i et dagtilbud for 3-6 årige børn i en større dansk provinsby. Feltarbejde er en metode, som er udviklet i antropologien, men som også anvendes i anden kvalitativ forskning (Wadel 1991, Gulløv & Højlund 2006). Den centrale antagelse indenfor kvalitativ forskning er, at menneskelig adfærd er styret af det meningsindhold, der ligger i den enkeltes motiver, tanker og følelser. Man er derfor interesseret i at forstå menneskers handlinger og adfærd ud fra aktørernes eget subjektive perspektiv (Hammersley & Atkinson 1995). Antropologisk børneforskning er en tilgang, der således søger at forstå børns handlinger og fortolkninger ved udforskning af deres hverdagsliv og de betydningssystemer og sociale processer, som de er underlagt (Gulløv & Højlund 2006). I indsamling af det empiriske materiale har jeg bestræbt mig på indlevelse i dagligdagen i børnehaven, og jeg har efterspurgt børn og voksne motiver, handlinger og følelser. Konkret deltog jeg i børnehavens daglige aktiviteter, imens jeg kombinerede observationer, sansninger og notetagning med interviews af pædagoger og børn. Jeg mødte i børnehaven om morgenen og var sammen med børn og voksne på legepladsen, på stuerne, på tur og til de aktiviteter som børnene ellers deltog i²⁵. Omtrent halvvejs i mit ophold gennemførte jeg de pågældende børne-foto-interviews og gav derved de fem-årige børn mulighed for selv at være med til at sætte dagsordenen for, hvad de ville fortælle mig om deres børnehaveliv.

²⁴ De voksnes dagsordener for trivsel i børnehaven er beskrevet i et tidligere studie (Author 2012 a).

²⁵ Andre studier baserer sig på tilsvarende antropologisk tilgang til pædagogisk forskning. Se for eksempel Højlund (2002), Palludan (2005) og Ellegaard (2004). For nærmere beskrivelse af specifikke detaljer ved mit feltarbejde, se min ph.d. afhandling (Author 2012b).

Hvad peger børnene på

Legesteder

En tværgående dimension i mit materiale er børns orientering mod steder. Fælles for langt størstedelen af billederne er, at omtrent alle de fotos, som børnene har taget, når de skal fortælle, hvad der gør dem glade, afbilder *steder* i børnehaven. Børnene fotograferer primært deres *legesteder*, altså de steder, hvor de leger, udfolder sig og er. Der er både fotos af traditionelle legeredskaber som gynger, vipper, legehus og rutsjebane, men ligeså ofte af steder, som børnene selv tildeler status af at være *særlige* legesteder: i et buskads, en hjørne af legepladsen, oppe i et træ, i en hule, eller ved en særlig træstub. Eller fotos af legeobjekter og -genstande. De tilhørende fortællinger beretter om, hvad børnene leger det pågældende sted, med hvem og hvordan: *”det skægge ved rutsjebanen er at rutsje, jeg har allerede lært, hvordan man klatrer op af den, det er let ... eehhh nogen gange så redder man hinanden, så skal man ha fat i den der og så skal man trække den op, og så må de ikke falde ned rutsjebanen, ikke også? Og så skal man holde fast i den og den der ende ... og så skal man rutsje ned, gøre sådan her. Ja, og så dør man, men man bliver ikke spist, for man har vinger, fordi jeg er en fe”*. Nogle af fortællingerne henviser til hemmelige steder: *”det billede har jeg taget, fordi det var et hemmeligt sted og godt at lave mad på (billede af en træstub) ...”*. Generelt er børnene optaget af at fortælle om, hvad de har leget på de enkelte steder, som i billedteksten til foto 1, hvor pigen Anna fortæller hvordan hun leger sygehus på de to skovtursborde bag skurvognen.

”jeg elsker, når jeg må få Salamanda (en bamse) med ud, når hun er syg, så kan jeg lege det her er sygehus ... det er fordi jeg rigtig godt kan lide at lege dyrlæge. (A: ”hvordan leger man det på de to borde?”) Jamen jeg har Salamanda med ude nogen gange, og så så så er hun syg, leger vi, og så skal hun repareres ... jeg leger sammen med Nikoline, for mest leger jeg med hende, og nogen gange også med Annika dernede, og Josefine”



Foto 1 Skovtursbordene bag ved skurvognen



Foto 2 *En hule, hvor vi kan lege*



Foto 3 *Ribberne i gymnastikrummet*

At børn tager billeder af *steder* ses tilsvarende i andre studier af børns institutionsliv (Clark 2010, Einarsdottir 2005, Rasmussen & Smidt 2002, Hansen & Nagbøl 2008, Olwig & Gulløv 2003). Børn tager billeder af legeredskaber, klatretræer, huler og 'hemmelige steder'. Legesteder, der appellerer til børns kreativitet. Steder, som børn bruger, hvor de har gjort sig særlige erfaringer og som tilskrives en særlig betydning og fremkalder bestemte følelser. Rasmussen skelner mellem 'steder til børn' og 'børns steder'. Førstnævnte er institutionaliserede steder, som i vidt omfang er særligt indrettet til børn. Børns steder er derimod defineret af børnene selv og adskiller sig fra 'steder til

børn' ved, at kun børn kan udpege og fremvise dem (Rasmussen 2006). Der kan således godt være sammenfald, som når børnene udpeger de traditionelle legeredskaber og klatretræer voksne også ville kunne benævne som legesteder. I sidste ende er det dog kun børnene selv, som kan identificere deres legesteder, idet det skal være steder de har et forhold til, formelle eller uformelle legesteder. Clark anvender betegnelsen 'in-between-places' og 'uformelle steder' når hun beskriver børns fotos af stier, buskads, hegn og trappeopgange (Clark 2010), som de har et forhold til, men som på ingen måde er formelle legesteder. Børnenes subjektive deltagelse er uundværlig til udpegning af disse legesteder og til at pege på, hvordan det omgivende miljø bedst kan designes og indrettes med henblik på at give de bedste rammer for børns trivsel. I mit studie er børnenes billeder af deres særligt gode legesteder for størstedelens vedkommende taget udendørs og for rigtig manges vedkommende på steder, som de voksne ikke ville have udpeget. Børnene tager billeder af et særligt buskads, en skrænt, en samling træer. De fotograferer det uvejsomme område bagerst på legepladsen 'Skramleren', hvor der er uorden og de har lov til at lege frit. I et studie fra en børnehave på Island fordeler børnenes fotos sig ligeledes sådan, at langt størstedelen er taget udendørs på legepladsen (55 stk) mod 19 på indendørs bevægelsesområder og 33 af andre børn (Einarsdottir 2005).

Hvis man betragter det empiriske materiale ud fra børns perspektiv, er det naturligt, at samtlige fotos er taget af *legesteder*, fordi leg er et helt centralt omdrejningspunkt for børns liv (Andersen & Kampmann 1996, Corsaro 2002). Når jeg analyserer materialet ud fra mit voksne trivselsperspektiv, har jeg dog valgt at skelne mellem to forskellige kategorier af legesteder, som jeg benævner: '*stemning og æstetik*' og '*hvem er jeg*'. Kategorierne er opstillet i forhold til, hvilke typer af glædesoplevelser de afbildede steder giver børnene. Om stederne er forbundet med oplevelser af en særlig æstetik, eller om stederne har betydning for barnets oplevelse af identitet.

Stemning og æstetik

Den første kategori af glædesoplevelser indeholder fotos og medfølgende beretninger om, at børnene forsøger at indfange den gode stemning eller et særligt æstetisk udtryk. Det gør de ud fra en forestilling om, hvad der er pænt, rart eller hyggeligt. Et af de interviewede børn forklarer mig, hvordan maleriet af en stor farvestrålende drage gør hende glad: "*jeg føler også noget med det ... jeg føler at ehm jeg er en lille prinsesse, der er blevet fanget af dragen, når jeg ser på den ... jeg føler noget, når jeg kigger på det*". Børnene tager mange billeder af blomster, udsmykning af børnehaven, billeder på væggene, deres egne produktioner, solen: "*solen gør mig glad*", billeder af

naturen eller af et flot mønster: ”jeg synes bare det er så flot, for der er ligesom et mønster dér, og en trekant dér” og billeder af yndlingsfarver: ”jeg synes bare den er flot, - og fordi det er min yndlingsfarve”. Pigen Signe beskriver en særlig god stemning ved brug af ordet hygge: ”Jeg vil gerne ha et billede med mig selv på. Et billede af, at jeg sidder heroppe i træet og hygger mig. Jeg kan godt lide at hygge mig oppe i træet ... nogen gange leger jeg, at der kommer sådan en maskine og giver mig noget varmt at drikke. En kop te eller en kop varm kakao”. Børnene fotograferer og fortæller om, hvordan den udsmykning og de ting, de er omgivet af i børnehaven påvirker og er med til at få dem til at føle sig godt tilpas. Hvordan æstetiske input giver dem nogle positive sanseoplevelser og får dem til at føle sig glade: ”Jeg har bare taget det billede af fuglen fordi ... jeg synes bare den er rigtig flot!”.

I alt er 30 billeder taget af noget, børnene synes er smukt, pænt eller rart. Børns sensitive erkendelse i hverdagen gennem formgivning og iscenesættelse af sanser og følelser er et af æstetikens genstandsområder (Juncker 2006). Et steds stemning eller atmosfære kan betragtes som et grundlæggende æstetisk fænomen, noget der sanses på det givne sted, når kroppen indtager stedet og retter sin opmærksomhed mod det (Rasmussen 2008). Et steds atmosfære registreres med hele sanseapparatet, det er en fænomenologisk disciplin, som knytter sig til subjektiv oplevelse og iagttagelse (Dupont 2008). Til kategorien hører også fotos af et hul i sandet, som er trampet af et barn på en helt særlig og systematisk måde, et foto af en brandflaske i yndlingsfarven rød og et foto af en måtte på gulvet med et grise-motiv. Motiver, som vidner om, at det børnene anfører som smukt ikke altid er sammenfaldende med de voksnes forestillinger. I børneinterviewene fortælles uddybende om farver, børnene synes er særlig pæne eller motiver, som er særlig flotte. Det æstetiske bliver et argument for meningsfuldhed og for, hvordan det, de er omgivet af, er med til at gøre dem glade i børnehaven. Kirkeby introducerer begrebet hverdagsæstetik frit oversat fra den tyske filosof Böhme, til at italesætte samspillet mellem os og de fysiske omgivelser.

Hverdagsæstetik er, når æstetik bliver et spørgsmål om umiddelbar sansning og om, hvordan vi befinder os kropsligt og sanseligt i et rum (Kirkeby 2008). Clark beskriver i sine empiriske studier, at børn har en eminent evne til at skelne mange forskellige nuancer af en farve på et tidspunkt, hvor de måske ikke endnu er i stand til at benævne farven ved navn, og de tager ofte billeder af særlige æstetiske elementer i naturen, som de fanger på vej rundt i børnehaven (Clark 2010). Jeg havde en tilsvarende oplevelse, når jeg så børn fotografere mønstre og linjer i naturen, træer og blomster, solen over trætoppene. Børns hverdagsæstetik kan kun beskrives ved, at man således interesserer

sig for og udforsker børnenes sansninger og reaktioner, og giver køb på sine voksne forestillinger om, hvad man selv holder af at omgive sig med

"jeg tog det billede af dragen, fordi jeg synes det er ret flot ... (Anette: "hvad er det flotte ved det?") ... jamen, at jeg føler også noget med det ... jeg føler at ehm jeg er en lille prinsesse, der er blevet fanget af dragen, når jeg ser på den ... jeg føler noget, når jeg kigger på det"



Foto 4 *Dragen i kælderen*



Foto 5 *Kaninerne, fordi de er SÅ nuttede!*



Foto 6 *En smuk forårsblomst*

Hvem er jeg

Børnene har taget 57 billeder, som jeg har kategoriseret som noget, der på den ene eller anden vis har at gøre med oplevelse og etablering af identitet. Det er billeder af deres garderobe, af deres navn eller foto på en fødselsdagsoversigt eller af kunstværker de selv har produceret. Der er billeder af dem selv siddende i et træ, på en gynge, på en cykel eller sammen med deres bedste ven. Der er fotografier af legesteder, både formelle og uformelle, hvor børnene beretter om og også gerne demonstrerer, hvis de kan noget særligt. Som at klatre højt op og uden for rækkevidde, springe af en gynge i fuld fart, cykle på to-hjulet cykel uden støttehjul, spille et spil med komplicerede regler eller tegne særlig udfordrende motiver. Denne anden kategori har jeg kaldt 'hvem er jeg' i søgningen efter en samlet betegnelse for børnefortællinger, der refererer til fotos, som på den ene eller anden måde omhandler det børnene *er*, det de *kan* eller det de *har*. Noget, der er med til at definere deres identitet, det der gør dem til netop den de er. Det kan også være at kunne gå armgang, grave dybe huller eller kunne noget andre ikke kan: ” *jeg har taget sandkassen, fordi at jeg synes at det er sjovt når man kan grave der ... det fordi ...engang gravede vi et kæmpe hul i den her sandkasse, det kan bare ...det er ikke med de små skovle ... det kan være det er med de store maskiner eller med jernskovle...*”. Og det er også fortællinger om at have en cykel, en kanin, en hund, have familie, fødselsdag eller en bedste ven: ” *det er faktisk min bedste ven... jeg er næsten altid hjemme ved ham, fordi at vi bor på den samme vej... og min mor følger mig ikke derover, jeg går selv!*” De har fotograferet billeder af dem selv ophængt i børnehaven. Og der er billeder og derpå følgende fortællinger, hvor børn poserer for fotografen og stiller sig an for at fremstille sig selv på en særlig

måde. For eksempel når en lille flok på tre drenge følger to fotografer på deres runde i børnehaven og hver gang der skal tages et billede hopper ind i motivet og tager opstilling for at komme med. I nogle tilfælde ved at vise, hvordan man gynger, i andre ved at fjolle og efterligne en hip-hop attitude med skrævende ben og fingre, som laver V-tegn til fotografen. Iscenesættelsen kan også handle om at se glad ud og smile til fotografen: *"prinsessesmil!"*, eller når et barn vil tage et billede af sin bedste ven, der helst skal se glad ud: *"det er min bedste ven, men han ser rigtig grim ud, jeg synes hellere han skulle have smilet"*.



Foto 7 Vi fjoller og er seje!



Foto 8 Et billede af min søster



"vil du se noget som jeg kan på det der tov? Er du klar, jeg kan også løbe så springe ned ... mig og Mia, vi kan faktisk ... Mia kan hoppe op på det her tov, og så kan jeg hoppe op på hendes knæ og holde fast, så vi er to på tovet på én gang ... men det andet tov, kan over det tov, og så kan man lave sådan en gyngende ... ja, man kan gøre nogle andre ting hvis nogen holder her ... og det tør Mia og Liv (viser at hun kan kravle op i 'gynge' og hænge med hovedet nedad)

Foto 9 *Svingtövet*

Børnene fortæller mange historier om, hvad de *kan*, hvilket understøttes af beskrivelser af, hvordan vi i Vesteuropa kulturelt opererer ud fra en forestilling om, at der i barndommen er nøje sammenhæng mellem alder, størrelse og kunnen. Forskellig alder er forbundet med forskellige rettigheder, pligter og privilegier. Alder, størrelse og kunnen bliver dermed ensbetydende med social status, og også i børns interaktioner er bevidstheden om alder og størrelse et gennemgående tema. At være ældre giver rettigheder og øget social status i forhold til mindre børn (Gulløv 1999; James & Prout 1990). Et barns selvopfattelse er derfor i høj grad defineret ud fra dets alder og kompetencer. Både Clark og Einarsdottir beskriver tilsvarende, hvordan børn interviewet med 'The Mosaic Approach' har lavet selvportrætter, fotograferet deres egne kunstværker og de andre børn i deres dagtilbud (Clark 2010, Einarsdottir 2005). Personlige steder i børnehaven (barnets garderobe, siddeplads eller kunstværker) er vigtige for børns selv-identitet, og selv-identitet er uadskilleligt koblet til børnenes fornemmelse for, hvad Clark kalder *sted-identitet*. Børn lærer netop at skelne mellem sig selv og omgivelserne ved at udforske relationen til forskellige objekter, steder og rum, og derfor er billeder af omgivelserne med til at etablere deres fornemmelse af sig selv (Clark 2010). Børn giver også udtryk for deres fornemmelse af sig selv på de 30 fotos (ud i alt 57 i kategorien 'hvem er jeg'), som har forskellige former for selvscenesættelse som tema. Det lader til, at mange af børnene er vant til at posere, smile, fjolle, stille sig an og se ind i kameraet, og således se ud på en særlig måde, når de bliver fotograferet. Børnene eksperimenterer med deres rolleidentitet. For

eksempel ved at dramatisere og spille en idealrolle som eksempelvis popstjerne eller fotomodel, idet de efterligner de afbildninger, de ser omkring sig i det offentlige samfund. Goffman anskueliggør med en dramaturgisk metafor, hvordan vi som sociale og samhandlende væsener fremviser en flerhed af os selv i mødet med hinanden, som hver især udtrykker noget om os som personer (Goffman 1959). Selvet er i hans forståelse udtryk for *aktiv selvrepræsentation* og er samtidig *iscenesat*, som en følge af det sociale system, der byder mennesket at indtage forskellige roller. Selvet er noget man aktivt *gør* på en måde, så man kan indgå og finde sin plads i hverdagslivets forskellige sociale møder (Jakobsen 2011, Goffman 1959). Når børn fremstiller sig selv på en særlig måde på fotografier, kan det ses som en sådan aktiv selvrepræsentation, hvor børnene eksperimenterer med deres rolleidentitet og ikke mindst den måde, hvorpå de andre børn (og voksne) reagerer på den indtagne rolle. Om rollespillet høster anerkendelse eller misbilligelse. Om de andre børn følger trop og griner med dem eller af dem. Om iscenesættelsen tilfredsstillende en bestemt måde at være på og blive set på. I Goffman'sk forståelse bliver selvet til gennem disse hverdagslivets rollespil, hvor mennesker udfylder socialt producerede roller gennem møder med andre. Selvet bliver formet, blandt andet som resultat af børns kreative rollespil og selviscenesættelse.

Når de interviewede børn skal fortælle om det, der gør dem glade i børnehaven, beretter de altså om deres oplevelser på *steder* i børnehaven. *Steder*, som de forbinder med noget positivt i forhold til hvad det vil sige at være lige præcis 'mig' på dette sted. Eller *steder*, som giver mulighed for, at de kan sanse nogle særlige stemninger eller få andre positive sanseindtryk, som gør, at de føler glæde ved at lege og opholde sig i børnehaven. Empirien bekræfter således andres studier af børns indbyrdes venskaber som det vigtigste i børns børnehaveliv, og at det gode ved at gå i børnehaven ud fra børnenes synsvinkel handler om at lege og have det sjovt sammen med andre børn. De fleste fotos er taget på børns *egne* steder, og der er et bemærkelsesværdigt fravær af voksne både på de afbildede steder og i børnenes fortællinger.

De voksnes betydning

Det børnene *ikke* tager særlig mange billeder af, er de voksne i børnehaven. Endvidere hverken fotograferer eller fortæller de interviewede børn om, at de er glade, når de deltager i nogle af de formelle daglige aktiviteter som spisning, samling og toiletbesøg. Hvad kan der ligge bag dette fravær af voksne? Har de voksne ikke betydning for børns trivsel? Er børns verden og voksnes verden adskilte sfærer med hver deres dagsorden for, hvad der skal til, for at børn trives? Kun en

mandlig pædagogmedhjælper, der fjoller og laver sjov samt en musikpædagog, som de ser i en time én gang hver anden uge er kommet med på to af nær 200 billeder: ”*Jeg har taget et billede af Christiaaaan (synger navnet på den mandlige pædagogmedhjælper). Han gør mig glad ved at fjolle, ved at fjolle og synge hahaha han elsker at synge, Christian ... og han synger hurtigt ... og så kommer han nogen gange op og slås med børnene, med nogen af drengene, mest*”.

Den tendens, at de voksne ikke optræder på børns billeder, kan genfindes eksplicit i to andre studier af børns børnehaveliv (Clark 2010; Einarsdottir 2005). I studier af større skolebørn optræder de voksne heller ikke på de fotografier, som er beskrevet i det materiale, der er publiceret (Rasmussen 2006, Hansen & Nagbøl 2008). Det er dog svært ud fra litteraturen at vurdere, hvor gennemgående tendensen er, eftersom de færreste studier rapporterer, i hvor høj en grad de voksne figurerer i de ofte omfattende mængder af empiri, som ligger til baggrund for de publicerede analyser. Det er som regel lettere at se det, som rent faktisk *er* til stede end at få øje på noget, som er fraværende. Tendensen er imidlertid ikke entydig, hvis vi vender blikket mod andre børneinterviews (foretaget uden brug af fotos). Langsted rapporterer, at børn fortæller om de voksne som vigtige omsorgspersoner (Langsted 1994). Børnehavebørn kan godt lide voksne, som leger med dem og hjælper dem, mens de ikke kan lide voksne, som råber og hæver stemmen (Clark & Moss 2001; Cousins 1999; Wiltsher 1999). Såvel børnehavebørn som SFO-børn foretrækker voksne, der ikke fortæller dem, hvad de skal gøre, og de bryder sig ikke om voksne, der skynder på dem og opfordrer til at afbryde en aktivitet og rydde op (Cousins 1999, Gray & Winter 2011). I mit studie optræder der voksne på 2 ud af nær 200 digitalbilleder. Det første er et fotografi af den mandlige pædagogmedhjælper Christian, som leger, fjoller, slås og laver sjov. Christian kan ifølge børnene noget særligt med hensyn til at få dem til at føle glæde, idet han leger med dem. Han kan skabe en særlige stemning ved at fjolle og lave sjov, og det legende element er medvirkende til, at børnene foretrækker ham frem for andre voksne. Et andet af børnenes billeder er taget af en musikpædagog, der møder det enkelte barn maksimalt en time hver anden uge. Ved anvendelse af musik, sang og en forstærker forbundet til guitar og mikrofon, bliver deltagelse i musiktimen en meget sanselig oplevelse. Børnene synger med, leger sanglege og får lov til at synge solo i mikrofonen foran de andre. Som det fremgår af følgende feltnote bliver besøget af musikpædagogen forbundet med glæde, måske mest fordi det er en særlig æstetisk oplevelse:

”Musikpædagogen Carlo spiller guitar og synger for fra sin plads på taburetten, mens vi synger med på en goddag-sang som børnene tydeligvis kender. De synger med. Jeg synger med. Lyden,

sangen og musikken fylder rummet og giver en ro og fællesskabsfølelse. Forstærkeren sender vibrationerne rundt i hele kælderrummet. Lyden og følelsen af den fylder kroppen. Børnene virker mere afslappede og ser mod hinanden, men især på Carlo, der sidder foran dem, som på en scene og er den, som er 'på' og styrer hvad der skal ske og hvem der skal gøre hvad. Vi i rummet er deltagere i en musisk og performativ sanseoplevelse”.

Rasmussen & Smidt har bedt unge skrive stile retrospektivt omhandlende, hvad de kan huske fra deres børnehavetid. De unge mindes pædagoger, der især er beskæftiget med at holde øje, som ikke deltager i børnenes lege, og som de erindrer som 'siddende'. Historierne omhandler yndlingspædagogen, de skrappe og sure pædagoger og pædagoger, som har ført til skuffelse (Rasmussen & Smidt 2001). Især fortællingerne om yndlingspædagogen er interessante i en trivselssammenhæng, idet børnene i mit studie uopfordret fortæller om to voksne de kan lide. Om børnene vælger de voksne som motiv eller som tema for deres fortællinger om livet i børnehaven afhænger i nogen grad af, hvad interviewerens spørger til. Rasmussen & Smidt spørger, hvad de unge husker, og får følgende fortællinger om både de gode og dårlige oplevelser, som har sat sig spor. Jeg for mit vedkommende spørger til oplevelser af glæde og finder, at børnene i børnehaven ikke tilskriver pædagogerne en særlig betydning i forbindelse med det, der aktivt gør dem glade i børnehaven. Det ville dog være interessant i en senere sammenhæng at gennemføre et studie med særlig fokus på at spørge børn specifikt til, hvordan de opfatter de voksne i børnehaven²⁶.

Det, at børnenes fotografier primært er taget af børnenes egne steder, hvor de leger frit og uden indblanding kunne altså tolkes som, at glæde er børnenes eget projekt, og ikke i særlig høj grad noget de voksne bidrager til. Eller at børnene især bemærker den glæde, som er forbundet med det usædvanlige, afvigelse fra normen, afbræk fra rutinerne. Men fortællingerne om Christian og yndlingspædagoger generelt tyder på, at voksne ikke altid er uden betydning for børns aktive oplevelser af glæde. Der er nogle få voksne, som kan noget særligt, men hvad kendetegner da den rolle børn tilskriver de andre og fleste voksne i børnehaven?

I den følgende analyse vil jeg stille skarpt på børns forhold til voksne i børnenes konstruktion af trivsel i børnehaven. Jeg vil vise, hvordan børnenes glæde trives i et parallelt univers skabt i opposition til de voksnes regler, normer og aktiviteter. Empirien indbefatter nemlig også fotos af

²⁶ Rasmussen og Smidt efterlyser tilsvarende, at et emne om 'skrappe voksne' bliver taget op inden for pædagogikken, om end de påpeger, at det er et både vanskeligt og følsomt emne, men ikke desto mindre livsvigtigt (Rasmussen & Smidt 2001).

steder, hvor børnene oplever glæde ved at eksperimentere med grænserne for deres formåen, lege med reglerne eller balancere netop på den anden side af, hvad der er tilladt.



”Christian gør mig glad ved at fjolle ... og så kommer han nogen gange op og slås med børnene”

Foto 10 *Et billede af Christian*

At balancere på kanten

”rutsjebanen er spærret, men børnene de klatrer bare op. De tager fat i den der (kanten af rutsjebanen) og snoren, og så hopper de bare derop ... og så rutsjer vi bare ned alligevel inden en voksen kommer, for hvis de voksne kommer, så får vi ballade, og så skynder vi os ned inden vi får ballade”

I mit materiale findes beretninger om aktiviteter, hvor børnene oplever glæde ved at eksperimentere og udforske grænserne for deres formåen. For eksempel når et barn fortæller om rutsjebanen: *”når den er våd, så kan man rutsje helt vildt, for så kan man lave sådan nogle tricks, hvor man kan skate på den. Nogen gange putter vi sand på. Så går det faktisk også stærkt”*. Til denne kategori, som jeg har valgt at kalde ’at balancere på kanten’ hører fortællinger om det usædvanlige, når man gør det, man ikke må eller ikke tør, og når man driller: *”nogen gange smider jeg nogen af pigernes handsker op på taget så der kommer en fugl og laver fuglelort på dem. Og så bliver pigerne glade ... (fnisen) hø hø hø”*. Der er også fortællinger om, at man fjoller, laver sjov og bruger humor og latter i børnehaven. At bruge humor, drille og fjolle handler tilsvarende om at bryde med

konventionerne, 'lege' med normerne og balancere på kanten af det, der er normen i børnehaven. Når børnehavebørn bruger humor og laver sjov handler det typisk om klovneri, frække ord, sprogleg eller godmodigt drilleri (Vejleskov 2000).



Foto 11 *Vi er kravlet op på taget*



Foto 12 *Rutsjebanen er spærret – adgang forbudt!*

Gulløv beskriver, hvordan børn handler i den sociale verden i forhold til genkendelige og forudsigelige forløb, såkaldte 'scripts', som de justerer deres handlinger i forhold til, men som de

ikke er passivt underlagt, idet de indimellem bryder med det forudsigelige og finder på noget nyt, der kan overskride både de sædvanlige handlemønstre, rutiner og autoritetsforhold (Gulløv 1999). I modsætning til hvad jeg ser i kategorien 'at balancere på kanten', beskriver hun, hvorledes børn, der behersker de scripts, som er pejlemærker i den sociale praksis har en øget autoritet i forhold til de andre børn idet de véd, hvordan der skal handles i visse situationer. I et senere studie præsenterer hun imidlertid et eksempel på en dreng, der gentagne gange bryder med børnehavens normer, og hvordan det sker i samspil med de andre børn, idet regelbruddene giver social status og medfører beundring fra de andre børn (Bundgaard & Gulløv 2008). Det vil sige, at det meget vel kan give status blandt de andre børn at vide, hvordan man forventes at opføre sig i sociale sammenhænge, men omvendt kan det modsatte også være tilfældet. Et barn kan få social status, hvis det vover at sætte sig op imod de voksnes forventninger, og det er sjovt, når nogen tør at gøre det. Stockholm har gennemført et feltarbejde på en døgninstitution for børn mellem 7 og 15 år, som understøtter dette fænomen. Hun beretter, hvordan det for disse ældre børn er sjovt at gøre de voksne sure og lave ballade. Der er et særligt socialt spil i børnegruppen, som handler om gruppeidentitet og positionering børnene imellem og det at drille, mobbe eller lave ballade er en måde, hvorpå man kan positionere sig og opnå social status (Stockholm 2009). Den amerikanske sociolog Corsaro har skrevet udførligt om børnehavebørns socialiseringsprocesser. Han beskriver blandt andet, hvordan børn omgås voksnes regler ved at producere såkaldte sekundære tilpasninger i fællesskab. Tilpasninger som er kendetegnet ved at indeholde uautoriserede midler eller mål, som giver børnene en vis følelse af kontrol og endvidere er meget værdsatte og statusgivende i kammeratskabskulturen. Børn viser glæde over deres egne lovovertrædelser, de udfordrer vedholdende de voksnes autoritet, og det, at børn udfordrer og gør nar af voksen autoritet bidrager til gruppeidentitet og undergrundsliv (Corsaro 2002), som i et eksempel fra et af mine interviews, hvor en dreng fortæller: *"rutsjebanen er spærret, men børnene de klatrer bare op. De tager fat i den der (kanten af rutsjebanen) og snoren, og så hopper de bare derop ... og så rutsjer vi bare ned alligevel inden en voksen kommer, for hvis de voksne kommer, så får vi ballade, og så skynder vi os ned inden vi får ballade"*. Der er således mange tegn på, at børn yder modstand i forhold til at tilpasse sig voksnes regler uden videre. Børn har en stærk trang til at gøre oprør mod voksenregler og autoritetsudøvelse, fordi børnene efterstræber følelsen af, at have kontrol over eget liv. Modstanden resulterer langt fra altid i direkte konfrontationer med de voksne. Børnene har i stedet udviklet sindrige strategier som de bringer i spil med henblik på at undgå at følge de voksnes regler enten ved direkte eller indirekte modstand (Corsaro 2009, Nilsen 2000). Markström og Halldén har

gennemført et etnografisk studie i en svensk børnehave med henblik på at beskrive børns strategier for at påvirke den sociale orden og opnå kontrol i deres hverdagsliv. De beskriver, hvordan børn udvikler individuelle strategier til at modstå en regulering fra de voksnes side med henblik på i stedet at skabe tid og rum til sig selv. Børn er fantastiske til at lege med grænserne for, hvad der er tilladt, og de yder modstand ved at anvende alternative rum, alternative genstande og alternative regler. Én strategi er forhandling og direkte modstand. En anden strategi er tavshed og undgåelse, hvis de ønsker at undgå en voksen invitation om at være med i en aktivitet. Alt med det formål at opnå kontrol (Markström & Halldén 2009).

I opposition

Når børn søger at opnå styring og kontrol over eget liv ved at udvise modstand i forhold til de voksnes reguleringer skaber det et børnefællesskab, der opstår som en 'modkultur' i opposition til de voksne. Begrebet modkultur er tidligere blevet anvendt af Willis til analyse af, hvordan social reproduktion sker blandt drenge fra arbejderklassen. Han beskriver, hvordan en gruppe engelske arbejderklassedrenge danner en modkultur i opposition til skolen og andre typiske middelklasseautoriteter. Modkulturen er kendetegnet af en social praksis omfattende modstand i form af brud på skolens regler, rutiner og ordninger, som implicit er med til at fastholde drengene i deres arbejderklassekultur idet lærernes kritiske holdning internaliseres i drengene og er med til at forme deres selvforståelse (Willis 1977). Andre har sidenhen gennemført tilsvarende studier i andre sammenhænge. Ferguson beskriver i bogen 'Bad Boys' hvordan en amerikansk folkeskole er medaktør i konstruktion af en særlig kultur af 'sort maskulinitet' blandt afroamerikanske drenge via særlige straffeforanstaltninger i skolens forkontor. Det, at være en ballademager i skolen bliver af de sorte drenge set som en lejlighed til at slippe væk fra det kedelige skolearbejde for en stund. Hen til forkontoret, der er et sted omgærdet af mystik, hvor det bemærkelsesværdige sker, dramaet, temperamenterne og de forbudte ords sted. Ferguson beskriver i sin etnografi, hvordan de forskellige typer af lovovertrædelserne er med til at skabe status for lovovertræderen (Ferguson 2001). Gilliam har lavet en tilsvarende analyse blandt indvandrerdrengene i en københavnsk folkeskole og kortlagt de mekanismer, som er medvirkende til at etniske minoritetsdrengene i høj udstrækning er fastlåst i en muslimsk indvandreridentitet, som står i modsætning til den af skolen promoverede artige og dygtige elev. Gilliam beskriver også, hvordan en etnisk dansk dreng evner at balancere mellem ballade og konformitet: "*Rasmus balancerer ... ved at arbejde uden at knokle og lave sjov i timerne uden at overskride lærernes grænse. Han ved lige præcis, hvor denne grænse er,*

og evner at dukke hovedet og agere autoritetstro i det rette øjeblik” (Gilliam 2006 s.414). I kontrast til de etnisk muslimske drenge, som er fastlåst i en oppositionel identitet, gør Rasmus oprør på en strategisk måde og yder modstand uden at ekskludere sig selv hverken fra skolefællesskabet eller drengefællesskabet. Ved hjælp af en strategisk brug af ballade opretholder han hele tiden den påkrævede relation til lærerne og til drengegruppen. Den modkultur som jeg ser i børnehaven, når jeg forholder mig til børnenes fortællinger er en anden slags modkultur end dem Willis, Ferguson og Gilliam beskriver i deres analyser af minoritetsgrupper. Den er mere på linje med Rasmus' måde at agere på, idet den skabes og finder sted i børnehaven på de voksnes præmisser og indenfor rammerne af acceptabel opførsel på en måde, hvor man *undgår* eksklusion. Spille med, men samtidig spille imod. Balancere på kanten. Corsaro kalder denne særlige modkultur børnehavens *undergrundsliv* (the underlife of preschools) med henvisning til Goffmann, der introducerede begrebet 'underlife' i 1961, som en særlig adfærd eller aktiviteter som går imod, udfordrer eller overtræder de officielle normer eller regler i en institution (Goffman 1961). Corsaro beskriver, hvordan børn har en stærk impuls i retning af at opnå autonomi, hvorfor de aktivt udfordrer de voksnes kontrolmekanismer via særlige strategier for at omgå de voksnes regler. Skabelsen af disse strategier og deling af dem børnene imellem udgør *undergrundslivet* i børnehaven (Corsaro 2009).

I mine børneinterviews var fraværet af voksne i børnenes fortællinger om glæde iøjnefaldende. At børnene ikke tager billeder af eller fortæller om de voksne, betyder ikke, at de voksne i børnehaven ikke har betydning for børnenes trivsel. Det må ses som et udsagn om, at børnene ikke tilskriver de voksne en særlig betydning i forbindelse med det, der *aktivt* gør dem *glade* i børnehaven idet det, der gør de interviewede børn glade, for hovedpartens vedkommende er fænomener skabt i eget børnekulturelt felt. Fænomener som opstår og kreeres i børnefællesskabet enten i overensstemmelse med eller i opposition til de voksnes regler, normer og aktiviteter. De fænomener, som bliver skabt i *opposition* tilhører et børneskabt *undergrundsliv*, som er kendetegnet ved et fravær af voksne, men som på en og samme tid er dybt afhængig af de voksne, idet dets etablering og eksistens er afhængig af, at der er noget at etablere sig under og i forhold til. I *undergrundslivet* har børnene deres egne dagsordener og deres egne aktiviteter kørende parallelt med de pædagogiske aktiviteter. Der er med andre ord altid en eller flere ekstra aktiviteter bag aktiviteten.

Aktiviteter bag aktiviteten

Undergrundslivet i børnehaven trives som et ekstra lag under de voksenstyrede aktiviteter. De voksne har som regel én dagsorden for det, de sætter i gang, og de bestræber sig på at få børnene til at deltage på deres præmisser:

”Der bliver leget blindebuk til samling. Pædagogen Grete har sin opmærksomhed rettet mod de to hovedpersoner, men udbryder ind imellem henvendt til de andre børn: ”Hvad var det, vi aftalte? Når man leger blindebuk, skulle man så stå og hoppe og danse?” eller: ”jeg kan godt se, det var dig, selvom jeg har ryggen til!”. De andre børn i kredsen, som ikke er ’på’ skal stå stille, være stille og følge med i det som sker, mens de venter på, at det (måske) bliver deres tur”.

Under mit ophold i børnehaven skrev jeg feltnoter. Og begyndte på et tidspunkt at interessere mig for det, som foregik børnene imellem *imens* en officiel voksenstyret aktivitet var i gang. Ovenstående feltnote er en beskrivelse af en samling på en af stuerne, hvor børn og en voksen er i gang med en pædagogisk aktivitet. To børn er henholdsvis blindebuk med bind for øjnene og den person, som blindebukken skal gætte ved at føle sig frem med hænderne. Børnene står i en halvkreds om de to hovedpersoner. Det er den voksne, som snurrer blindebukken rundt og fører ham hen til et barn i kredsen som skal gættes. Legens regler indebærer, at alle børnenes skal stå stille og ikke sige noget, der kan afsløre deres identitet, mens de ser til og venter på, at det måske er dem, der bliver valgt næste gang. Men der foregår noget i undergrundslivet *imens* den officielle blindebuds-aktivitet er i gang:

”To drenge bag Grete’s ryg bryder lidt ud af kredsen. Træder 30-50 cm bagud med fokus på hinanden. Begynder at føle hinanden i ansigtet, stikke fingrene ind i hinandens munde, Stiller sig lynhurtigt ind i kredsen igen, når Grete giver tegn til at vende fronten mod dem. En pige står med hænderne samlet på ryggen og ser til. Hun drejer sig lidt fra side til side i rytmiske bevægelser. Få børn holder sig helt i ro. Faktisk kun én pige står stationært og ser til, når blindebukken gætter. Børnene kaster blikke til sidemanden, mod de andre børn i kredsen. Siger blob-lyde med tungen, hvisker, kigger på hinanden rundt i kredsen, så over på blindebukken og Grete igen, så tilbage mod kredsen”.

Det, der foregår børnene imellem bagom eller underliggende de officielle aktiviteter, kalder jeg for ’aktiviteter bag aktiviteten’ som en tilkendegivelse af, at der er langt flere dagsordener i børnehaven, end hvad man umiddelbart ser. Hvis man begynder nuanceret at interessere sig for,

hvad børnene er optaget af, idet de deltager i en aktivitet, og ser det som mere og andet end deltagelse overfor ikke-deltagelse, er der flere lag i blindebuk-legen fra ovenstående eksempel. Børnene i rundkredsen er ganske vist sprogligt stille, som det forventes af dem, og de spiller med på den voksnes regler for, hvordan man leger blindebuk-legen, men der sker konstant noget i *undergrundslivet*. Børnene har kropssproget i brug, og et væld af kommunikation passerer rundt i kredsen. Øjekast, drillerier, smil, fnisen og hvisken med hinanden. De har kun en brøkdel af deres opmærksomhed rettet mod deltagelse i den pædagogiske aktivitet. Størstedelen af deres opmærksomhed bliver brugt på at være en del af den fælles kropslige kommunikation i aktiviteterne bag aktiviteten, men vel og mærke *samtidig* med, at de sørger for ikke at overskride den voksnes grænser. Det kræver, at de også holder opmærksomhed rettet mod hele tiden at være parat til at træde ind og deltage i legen, hvis de står for tur.

Andre studier beskriver aktiviteter i børns egenkultur, der svarer overens med min beskrivelse af aktiviteter bag aktiviteten. Svensson har lavet et studie af den pædagogiske samling i en svensk børnehaveklasse med 5-6 årige børn og beskriver, hvordan børn reagerer forskelligt, hvis de har svært ved at gøre, hvad der forventes af dem i en voksenstyret aktivitet. Nogle børn søger hjælp og bestræber sig på at gøre, hvad der bliver forventet af dem. Andre vælger at protestere enten verbalt eller ved at forlade aktiviteten og gør således oprør mod de voksnes dagsorden. De *balancerer* (min betegnelse) med mere eller mindre held alt afhængig af, hvordan deres protest bliver tolket af henholdsvis lærer og kammeratskabsgruppe. Endelig vælger en stor gruppe af børn at initiere egne lege i smug, idet de håber på, at læreren ikke lægger mærke til deres ulydighed og skaber deres egne 'aktiviteter bag aktiviteten' (Svensson 2009). Også Kousholt har en beskrivelse af en dreng, der med min betegnelse evner at gå balancegang. Han unddrager sig aktiv deltagelse i de fleste voksendefinerede aktiviteter i børnehaven til fordel for, at han kan have gang i sine egne parallelle projekter uden at blive irettesat. Hun peger på, at noget, som er med til at afgøre, om et barn bliver irettesat eller slipper ukommenteret af sted med manglende deltagelse er, om pædagogerne opfatter barnets handlinger som en *forstyrrelse* eller ej (Kousholt 2011). Man kan overføre Kousholts betragtning til min analyse, og bruge det til at foreslå, at noget af det, som er afgørende for, om børns aktiviteter bag den formelle voksendefinerede aktivitet får lov til at udvikles og leve deres eget liv er, hvorvidt de af de voksne bliver opfattet som *forstyrrelser* eller ej.

I mit studie så jeg, hvordan børnefællesskabet trives i 'aktiviteter bag aktiviteten' som er min empiriske betegnelse for en sofistikeret form modkultur. Et børnefællesskab, som er kreativt, men

skabt i opposition. Som på en og samme tid gør oprør imod og er inkluderet i det, de voksne sætter i scene, så længe det ikke bliver opfattet som en *forstyrrelse*. Børnenes *aktiviteter bag aktiviteten* må udfolde sig indenfor grænserne af de voksnes normer for, hvad man kan acceptere i institutionen, idet det er vigtigt for børnenes trivsel ikke at ekskludere sig selv. Børnene balancerer, og jo mere kompetente de er udi balancegangen mellem, hvad de selv synes er sjovt og det, de voksne billiger, jo højere status blandt kammeraterne. På den baggrund tolker jeg, at børnenes *balancekompetence* også er et udtryk for bedre *trivselskompetence*. Eller sagt på en anden måde, at trivsel kommer til at afhænge af, hvor kompetente børnene er til at gøre noget mere og andet, end hvad de voksne forventer af dem, vel og mærke *uden* de voksne bemærker det eller bliver forstyrret af det. De skal være i stand til på en og samme tid at deltage i kredsen af børn, der leger blindbuk, turde træde ud af kredsen, når den voksne har ryggen til for at deltage i det samvær, som er på spil i undergrundslivet, og så skal de evne hurtigt at springe ind på deres plads igen, når den voksne giver tegn til at ville vende sig om. For børnene handler trivsel om at få anerkendelse fra de voksne ved at leve op til deres forventninger samtidig med, at de opnår anerkendelse i børnegruppen ved at være aktive og kompetente deltagere i undergrundslivet. Balancere på kanten. Træde ud af og ind i kredsen og dermed bevæge sig frem og tilbage mellem de parallelle dagsordener, som henholdsvis voksne og børn har for, hvad der giver børn trivsel i børnehaven. Deres trivsel er afhængig af interaktioner med de andre børn, men er også betinget af, at de strategisk er i stand til at bibeholde et godt forhold til de voksne.

Voksne som statister

Børns trivsel og glæde lever i høj grad et eget liv, hvis man spørger børnene selv. Deres trivsel kan opstå og vedligeholdes autonomt uden direkte involvering af de voksne. Men den kan ikke eksistere *uden* de voksne, og børnene inviterer gerne voksne indenfor, hvis de kan noget særligt som at fjerne, lege eller spille musik. De voksne i børnehaven er sammen med forældrene de signifikante andre, der for børn repræsenterer børnehavens kultur og forståelsesformer og er samfundets budbringere til barnet (Frønes 1994). Børnene iscenesætter imidlertid de voksne som statister, idet børnene har deres helt særegne agenda for, hvad der giver glæde i børnehaven. En agenda, som leves ud i undergrundslivet, blandt andet ved at balancere på kanten af, hvad der er tilladt og ved at generere status og fællesskab i *aktiviteter bag aktiviteten*. I min feltinstitution var kun én voksen med i børnenes fortællinger om glæde, fordi han gav sig af med at lege med dem på børnepræmisser. De andre voksne var travlt optaget af at sørge for, ordne og instruere børnene i daglige gøremål og

rutiner i formodning om, at de på den måde tog vare på børnenes trivsel. Det gjorde de også, men måske på en mindre aktiv måde end de selv forestiller sig. Voksne må fortsat planlægge og gennemføre pædagogiske aktiviteter. Ikke udelukkende for selve aktiviteternes skyld, men med henblik på at skabe rum for den dimension jeg kalder *aktiviteter bag aktiviteten*. Et rum, hvori børnene har mulighed for at udleve deres undergrundsliv på kanten. Hvor de kan eksperimentere med balancegangen mellem på en og samme tid at være kreativ, hittepåsom og udvikle situationsfornemmelse. Opøve fornemmelse for, hvornår de kan træde ud af cirklen, og hvornår de atter skal træde ind i rundkredsen for at spille med på de voksnes spil. Trivsel opstår i og med at børnene får mulighed for at udvikle denne balancekunst. Og de voksne må fastholde sig selv i en definerende rolle, også selvom de er bevidste om børnenes balanceøvelser, i respekt for børnenes trivselsagenda. De voksne må beherske den kunst det er at vide, at der er en anden agenda børnene imellem, end den de voksne iscenesætter. De må uanfægtet fortsætte med at gennemføre pædagogiske aktiviteter for *aktiviteten under aktivitetens* skyld. De må påtage sig rollen som instruktør vel vidende, at de i børnenes perspektiv blot er statister, mens trivsel finder sted i undergrundslivet.

Referencer

- Aaen, S., & Nielsen, G. A. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20 årige i Danmark*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur* (1. udgave ed.). København: Gyldendal.
- Author (2012 a).
- Author (2012 b).
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic Approach* (London, National Children's Bureau).
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Abingdon: Routledge.

- Cousins, J. (1999). *Listening to children aged four: time is as long as it takes* (London, National Early Years Network).
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & C. Michael-Sebastian (Eds.) *The Palgrave handbook of childhood studies*, (s. 301-315). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dagtilbudsloven. (2010). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge* (4. udgave ed.). Valby: Schultz Information.
- Diener, E. (2008). Myths in the science of happiness, and directions for future research. In R. J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being*. (pp. 493-514). New York. Guilford Press.
- Dupont, S. (2008) Atmosfære er kropslig. I: Dupont, S. & Liberg, U. (red), *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool Experiences. *European Early Childhood Research Journal*. Vol. 19, No. 3, September, 387-402.
- Eplov, L. F., & Lauridsen, S. (2008). *Fremme af mental sundhed: Baggrund, begreb og determinanter*. København: Sundhedsstyrelsen.
- EU. (2008). *European pact for emantal health and well-being*. Retrieved from http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf
- Ferguson, A. A. (2001). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity* (Paperback ed. ed.). Ann Arbor, Michigan.: University of Michigan Press.
- Frønes, I. (1994). *De ligeværdige. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. Forlaget Børn og Unge.
- Gilliam, L. (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole: Ph.d.-afhandling*. DPU.

- Goffman, E. (1959) *The presentation of Self in everyday life*. Penguin Books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, N.Y.: Anchor Books.
- Gray, C. & Winter, E. (2011) Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 19, No. 3, September, 309-320.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn* (1. udgave ed.). København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2. ed. ed.). London: Routledge.
- Hansen, M., & Nagbøl, S. (2008). *Det nye skoleliv: Om krop, rum, bevægelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- Jakobsen, M. H. & Kristiansen S. (2011) Erving Goffman – det situationelle selv og selvets dramatiske effekter. I: Petersen, A. (red), *SELVET. Sociologiske perspektiver*. Hans Reitzels Forlag.
- James, A., & Prout, A. (1990). Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. I James, A. & Prout, A. (Red.): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jensen, B. (2002). *Sundhed og sårbarhed: Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Juncker, B. (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne skifter.
- Kirkeby, I.-M. (2008) Atmosfære og rum. I: Dupont, S. & Liberg, U. (red), *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Knudsen, R. K., Kampmann, J., & Lindberg, S. (2009). *Fri for mobberi - erfaringer med børneinterview i forskningssammenhæng* No. 5. delrapport. Center i Barndoms- og Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter.

- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem* (1. udgave ed.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In A. R. Pence, & P. Moss (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28-42). London: P. Chapman.
- Markström, A., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children and Society, 23*, 112-122.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003). *Children's places. Cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Pedersen LT, Timmermann AG, Albeck CK, Jensen BB, & Holstein BE. (2009). *Børns fortællinger om social kapital i daginstitutionen*. Charlottenlund: Børn og Forebyggelse, Gentofte Kommune.
- Petersen, K. S. (2008). *Mobning i børnehaven?: Et kvalitativt studie af, hvorvidt og hvordan der konstitueres mobning blandt femårige børn i én dansk børnehave* (1. udgave ed.). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Rasmussen, K. (1999). Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning. *Dansk sociologi 1/99*, 63-78.
- Rasmussen, K. (2006). *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn* (1. udgave ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, K. (2008). Atmosfærernes steder – stedernes atmosfære. I: Dupont, S. & Liberg, U. (red), *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzel.
- Sointu, E. (2004). The rise of an ideal: Tracing changing discourses of wellbeing. *The Sociological Review, 52*(2), 255-274.

- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Roskilde: Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Stokholm, A. (2009). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger: En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*: Ph.d.-afhandling: Institut for antropologi, arkæologi og lingvistik, humanistisk fakultet, Aarhus universitet. December 2006 (1. udgave ed.). Århus: ViaSysteme.
- Svensson, A. S. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Unicef (2007). *Child poverty in perspective. an overview of child well-being in rich countries. a comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Innocenti Research Centre, Florence.
- Vejleskov, H. (2000). *Latter, morskab og humor: Med ustadigt henblik på børnepsykologien*. København: Akademisk Forlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs* (Reprinted ed.). Aldershot, Hampshire: Gower.
- Wiltsher, A. (1999) After thoughts, *Nursery World*, 99, 23.
- Winther, I. W. (2006). *Hjemlighed: Kulturfænomenologiske studier* (1. udgave ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- World Health Organization (2004). Department of Mental Health and Substance Abuse, Victorian Health Promotion Foundation & The University of Melbourne. *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice. Summary report*. Geneva: WHO.

Assessment of well-being in kindergarten children – how do qualitative and quantitative methods communicate?

Anette Boye Koch, Henrik Hein Lauridsen og Karsten Froberg

Abstract

Child well-being is a major concern in Danish kindergartens, but well-being is a multi-dimensional concept that may be evaluated in a variety of ways. This article explores the well-being of kindergarten children from a methodological perspective. It presents results from a quantitative survey study and from a parallel qualitative interview study in the same population and discusses how the disparate findings communicate. The strategy of choosing a standard survey did not directly provide us with new insights of childhood well-being in a kindergarten setting, but the meaning ascribed to well-being in the two approaches are compared, and the article points to development of a future mixed methods study, in which child well-being is defined and evaluated with attention to play, social well-being, bodily skills and aesthetics.

Introduction

In Denmark, as in other Scandinavian countries, the ‘trivsel’ of children is of great concern to politicians, child professionals and parents²⁷. ‘Trivsel’ is a Scandinavian concept, which translates to the English words ‘thrive’ or ‘flourish’. Within the scientific fields, the most common translation nevertheless seems to be the concept of ‘well-being’ with ‘mental health’ in second place. This paper hence will consider ‘trivsel’ an equivalent to the English term well-being, though it might lack some of the dimensions of ‘thriving’ related to growth, development and prosperity if well-being is understood at the most basic level (as just ‘being well’).

In 2008 well-being was reintroduced in the Danish public day care legislation after years of absence, now as one of the uppermost aims of early childhood services in line with development and learning²⁸. Internationally, the mental health dimension likewise has been emphasized in political documents during the last ten year period (Eplov & Lauridsen, 2008; Jané-Llopis &

²⁷ The word is part of the vocabulary of National Day Care Curricula and of Social Pedagogy.

²⁸ The Ministry of Social Affairs 2011.

Anderson, 2005; World Health Organisation, 2001), reflecting the rise of an ideal of well-being in society (Sointu, 2004). Numerous “state of the child” reports have been published in which governments, academic institutes and child organizations attempt to monitor the well-being of children in a given geographic region (Ben-Arieh & Goerge, 2006; Brown & Moore, 2001; Land, Lamb, & Mustillo, 2001; Ottosen, 2010; UNICEF, 2007). Thus, child well-being is on the agenda internationally as in Danish childhood services, but what do we mean by well-being, how do we generate knowledge of the mental state of kindergarten children, and by which methods do we evaluate a concept as multi-dimensional and debatable as childhood well-being?

The philosopher James Griffin recommends a combination of both objective and subjective accounts of well-being not only paying interest to all-purpose means, but also to substantive conceptions of a good life. Evaluations of well-being should include subjective accounts, basic needs, as well as objective items, and he states that governments need a standard of well-being that comes into many sizes depending on its use. (Griffin 1986). Subjective experiences of well-being are typically explored by qualitative methods, and objective well-being is measured by quantitative methods on the basis of objective well-being indicators. Within the field of development studies research, recent studies of childhood well-being have examined the potential of mixed methods approaches for exploring well-being in developing countries (Camfield et al., 2008; Sumner & Jones, 2008; Crivello et al., 2008). Jones and Sumner confirm the distinctiveness and complexity of the well-being concept and suggest a mixed methods approach in order to produce findings that speak to academics, policy makers and practitioners (Jones & Sumner, 2008). Camfield et al. argue that qualitative studies are useful for capturing people’s subjective experiences of well-being, and that they are to be used as basis for developing well-being indicators in order to measure those experiences quantitatively (Camfield et al., 2008).

As the meaning of well-being is contestable, the aim of this article is to explore the concept of well-being in Danish kindergarten children by comparing a quantitative study of childhood well-being with findings from a qualitative study, to discuss how the very different approaches communicate and eventually present some answers to the political question concerning how to conceptualize and explore child well-being in childhood services and future research.

Two parallel studies of child well-being were performed in a population of Danish five-year-old kindergarten children: A *quantitative survey* asking the parents of 615 children to fill out a

questionnaire booklet concerning the health related well-being of their child and a *qualitative inquiry* asking 16 children their subjective perspectives on well-being in the kindergarten. The results from the two studies are not immediately comparable, as they represent two very different research paradigms and as they consider the perspectives of parents and children, respectively. Nevertheless, a discrepancy between the child point of view and the questionnaire point of view indicates that the well-being factors, which seem important to the children, do not correspond with the preconceptions of well-being that are embedded in the questionnaire. A discrepancy that will be examined further in the article, applying a pragmatic approach as an alternative paradigmatic stance (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Morgan, 2007) in the hope, that a re-reading of the research might enrich our understanding and inform the decision of how to conceptualize well-being in future studies of kindergarten children.

Background

The impetus for our work emerged while participating in an interdisciplinary research group conducting research on the impact of physical activity on different aspects of childhood health. Our wish was to develop understandings not only of physical health but also of a mental health dimension. The choice of well-being as focus of research arose from the ubiquitous presence of the word in political texts, day care curricula and in objectives for specific kindergartens²⁹ formulated by practitioners themselves. Thus, well-being of children is a mental health dimension that appears to be important to everybody in texts, but intriguingly without any specifications of what it actually implies. Our original contribution to the interdisciplinary co-operation was to perform two qualitative studies of well-being from an ethnographic approach asking practitioners and children the meaning and the implications of the state of well-being (Koch, in review; Koch, 2012 a). As research colleagues were involved with quantitative inquiry, we were provided with the opportunity to perform a parallel survey study of well-being within the same population of children. When we set out to do the study, the well-being of five-year-old children attending Danish kindergartens had not earlier been studied with the use of a validated quantitative survey method. Nordahl et al. have just recently published a survey in Danish concerning quality in the Day Care System from the child point of view. It is part of a pilot study with focus on how to create better conditions for the

²⁹ In Denmark, 97% of all children in the age from 0-5 years of age attend public kindergartens, in which they are educated and cared for by professional pedagogues holding a 3 ½ year BA education (Statistics Denmark 2011). All kindergartens formulate their individual objectives and curricula with base in the general governmental curriculum. See Kampmann & Nielsen, 2004 for additional information of socialized childhoods in Denmark.

learning, well-being and social development of kindergarten children (Nordahl et al., 2012). Our decision to perform a survey in addition to our qualitative inquiries was taken in order to examine, how studies from quite different paradigms and fields of science might bring new insights to the field of early childhood studies. Furthermore to discuss how we could read the data from a quantitative survey in different ways acknowledging different scientific paradigms and contexts.

Our epistemological interest is a search for extensive knowledge that may guide policy-makers and child care professionals in their practice. We believe that versatile knowledge and professional reflections are important prerequisites when pursuing child well-being in an early childhood institution. In order to make a dedicated effort, child professionals need to consider multifaceted factors. For instance, they must decide how to conceptually define what well-being implies. They need to reflect on the general state of well-being in a group of children and when to pay extra attention to the state of a specific child. Likewise, they must consider the influence of aspects such as acute illness and social relations on well-being. Such considerations can only be qualified with access to both qualitative and quantitative knowledge. Hence we consider both qualitative and quantitative evaluations of high importance to the field.

The well-being of children

Child well-being is typically defined and measured by two different approaches. Either it is considered a multi-dimensional concept, and researchers decide which life dimensions to consider using a quantitative approach, or children are directly asked how they view their well-being making a qualitative inquiry (OECD, 2009).

Measuring well-being using questionnaires

Quantitative studies³⁰ have led to publication of various “state of the child” reports assessing indicators of child well-being during the last 10 year period (Ben-Arieh & Goerge, 2006; Bradshaw, Hoelschr, & Richardson, 2006; Brown & Moore, 2001; Land et al., 2001; OECD, 2009; Ottosen, 2010; Qvortrup, 1994; UNICEF, 2007). Indicator studies aim to assess common indicators of overall child well-being in order to compare the state of children between countries and possibly influence policy-making (Ben-Arieh, 2001; Ben-Arieh & Goerge, 2006; Ben-Arieh, 2010).

Comprehensive assessments of the lives and well-being of children and adolescents in OECD

³⁰ We recognize, that questionnaires are not ‘pure’ quantitative approaches as they contain elements of qualitative work, for instance when generating the items for measures.

countries were performed (Bradshaw et al., 2006; OECD, 2009; UNICEF, 2007) pointing to the fact that Danish children are generally in good health and well-being compared to children in other rich countries. An extensive indicator survey evaluating the state of Danish children measured 102 different indicators of child welfare and well-being in 5 different age-groups concluding that the well-being and welfare of most Danish children is high during early childhood and during the first years in school (Ottosen, 2010). The different studies evaluating child well-being are hard to compare due to differences in conceptual definition of child well-being and to differences in theoretical framework (Aaen & Nielsen, 2006; Ben-Arieh & Goerge, 2006; OECD, 2009). Within health research, mental health status is often evaluated using various assessment questionnaires developed and available for research either for free or by license (Bowling, 2005). Children's 'health related quality of life' (HRQL) have been studied in pediatric trials examining the impact of different conditions and illnesses on child well-being (Matza et al., 2004; Raat et al., 2006). A diversity of either condition-specific or generic questionnaires for measuring well-being or HRQL has been developed (Wallander & Schmitt, 2001). The condition-specific methods are of no interest to a normal population of children. Generic measures on the other hand, are devoted to consider well-being as a construct that is applicable to all children (Wallander & Schmitt, 2001). They may be used on all children, and in order to compare well-being across various populations (Matza et al., 2004). The use of a questionnaire is fast and of relatively low cost, but development of a valid and reliable instrument is a time- and work- consuming process, which may very well take years to accomplish. A recommended shortcut in practice is to search and find a questionnaire, which has already been evolved and tested properly, and the use of a standardized questionnaire also allows comparison of results in between studies (Beaton et al., 2000; Thorsen, 2005). Some additional pros and cons using questionnaires versus qualitative inquiry are presented in Table 1.

Exploring well-being using qualitative methods

The child perspective on everyday life in kindergartens has been described in qualitative studies (Corsaro, 2002; Einarsdottir, 2011; Langsted, 1994; Rasmussen & Smidt, 2001). These studies describe experiences and values in the kindergarten from a child point of view and though, they do not explicitly ask to the concept of well-being, they implicitly point to factors that are important in order for a child to feel well. Qualitative research methods in general are concerned with meanings, feelings and experiences. They describe social phenomena as they occur in the natural setting, and qualitative empiric data is used to develop concepts and theories that help us to understand the

social world rather than testing theories that have already been proposed (Creswell, 2009).

Qualitative ethnographic methods are powerful tools for understanding how people conceptualize well-being and the meanings they ascribe to specific experiences and sensations of well-being (Camfield et al., 2009). This is especially important when studying child well-being, as children's interests and priorities often differ and conflict with those of the adults (Prout & James, 1997; Qvortrup, 1994). Children's participation via qualitative interviews in data generation can increase the reliability of the findings (Ben-Arieh & Goerge, 2006). Visual and interactive methods may be used, especially in relation to younger children, to avoid any questions of imbalanced power relation and to allow all participants to engage in generating and reflecting on the data (Camfield et al., 2009; Crivello, Camfield, & Woodhead, 2009).

	Advantages	Disadvantages
Questionnaires	<ul style="list-style-type: none"> - Large amounts of data from a large number of people - Offer anonymity - Avoid interviewer bias - Quick calculation of results - Cheap to run 	<ul style="list-style-type: none"> - Limited amount of information - No individual nuances - Questionnaires are not always returned - Delay in responses - Validation takes time and cost
Qualitative ethnographic methods	<ul style="list-style-type: none"> - In-depth, comprehensive empiric data - Seeks a wide understanding of the entire situation - Subjective information - Good response rate 	<ul style="list-style-type: none"> - Time consuming - Researcher dependant - Hard to judge the reliability and validity - Re-searcher induced bias or contribution to results

Table 1

Some advantages and disadvantages using survey method versus qualitative method (Adapted from Ackroyd & Hughes, 1981; Camfield, Crivelly, & Woodhead, 2009; Creswell, 2009; Creswell, 2011; Gunter, 2011; Popper, 2002; Wolcott, 1990)

Methods used

The Quantitative study

Participants

43 kindergartens³¹ were selected by a stratified sampling strategy considering family socio economic status, rural/urban status and the measured surface area of the preschool including the playground. All children born in 2003 (5 to 6 years of age at the time of collection of data) attending the selected kindergartens were invited to participate in the study. The parents of 615 children were requested to fill out a questionnaire booklet. Parents were instructed to take into consideration the 4-week period preceding the compilation of the questionnaire. The study was approved by the Danish Data Protection Agency.

The Child Health Questionnaire CHQ-PF50

The Child Health Questionnaire was chosen as a starting point for measuring well-being in 615 children participating in the Odense Preschool Study (TOPS)³². It is reported to be a valid and reliable tool developed in the 1990'ies amongst health professionals in order to measure the generic physical and psychosocial well-being of children five years of age and older. It is cross-culturally validated and available in Danish (Hepner & Sechrest, 2002; Landgraf, Abetz, & Ware, 2008; Nielsen et al., 2001; Ruperto et al., 2001; Thastum, 2008). When we decided to do a quantitative study of child well-being, we did not find any valid alternative to the CHQ. The instrument evaluates two core concepts: *physical well-being*, the child's ability to perform a variety of physical activities usual for a healthy child; and *psychosocial well-being*, a psychological state that is registered by asking parents questions about moods, feelings and observational behaviors. Internal consistency, validity and test-retest reliability of CHQ were reported to satisfy the requirement for application of the instrument in clinical as well as public health outcome research (Nielsen et al., 2001; Raat et al., 2002). The scoring of the CHQ-PF50 is well described in the manual (Landgraf et al., 2008) and converted into 13 health concepts (PF physical functioning, REB role/social-

³¹ The survey is part of the Odense Preschool Study (TOPS), which is an interdisciplinary research project conducting research related to the physical activity and health in a group of 5 to 6 year old children and the 43 kindergartens they are attending. The purpose of carrying out the Odense Preschool Study in different kindergartens in a community in Denmark was to use a representative sample of children in order to search for factors having implications for physical activity, well-being, health and development.

³² For further information of the Odense Preschool Study see:

http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/rich/forskning/forskningsprojekter/boernehaveprojektet?sc_lang=en

emotional-behavior, RP role/social-physical, BP bodily pain, BE behavior/getting along, MH mental health, SE self-esteem, GH general health perceptions, PE parental impact – emotional, PT parental impact – time, FA family activities, CH change in health, FC family cohesion) and two summary scores – the PHS physical summary score and the PPS psychosocial summary score (Landgraf et al., 2008). The relationship between illness (deficiencies in health) and well-being is a premise in the conceptual construction of the CHQ-PF50 (Landgraf et al., 2008). We consequently decided to add an extra question to the original questionnaire asking the parents if their child had suffered from any acute episodes of illness during the last 4 weeks period and to name or otherwise characterize the character of any illness.

Analysis of data

The CHQ-PF50 was scored according to the instructions in the CHQ manual and converted into two final grouping scores PHS and PSS (Landgraf et al., 2008). Descriptive statistics were calculated in addition to mean and SD of all CHQ concepts and summary scores using STATA® v. 11 IC (StataCorp).

The Qualitative study

The child interviews

The qualitative study took place in one of the kindergartens participating in TOPS. The methods used were ethnographic fieldwork during two months, participant observations and interviews with 16 children and 6 practitioners³³ concerning the general well-being of the children. Our method is described elsewhere in detail (Koch, 2012 b). A central assumption within qualitative research is the belief that human behavior is guided by the meanings embedded in the motives, thoughts and feelings of the individual. Human actions are not caused in a mechanical way but are based upon social meanings, continually constructed and reconstructed on the basis of people's interpretations of their situation (Hammersley & Atkinson, 1995). Thus, in our qualitative study, we were interested in understanding the actions and the behaviors of children and practitioners from their own subjective perspectives using an approach that gave access to the meanings that guide their behavior. We participated as social actors paying special attention to the social processes and the systems of meanings that the children are subject to (Gulløv & Højlund, 2006). The first month in the field was spent participating in the daily activities while writing field notes and getting

³³ Only the findings resulting from our child interviews are compared with the CHQ survey in the present paper.

acquainted with children and practitioners. During the second month qualitative child interviews were carried out with the use of a digital camera and an audio recorder. Children were paired and asked to take photos depicting: “What makes you feel well in your kindergarten?” Similar approaches have earlier been used by child researchers investigating children’s perspectives on the physical environment (Clark & Moss, 2001; Rasmussen, 2004). After the photo-session the children were asked to tell stories of their life in the kindergarten with reference to each of their own photos. In this manner, the children were given the opportunity to set the agenda of the interviews. The concept of well-being explored in the qualitative inquiry is very open, but is based on positive psychology when asking the children to photograph anything that make them feel well, glad or satisfied in their kindergarten. The positive psychologists define well-being as dependent on the relationship between positive affects, negative affects and satisfaction (Diener, 2008).

Data processing

Qualitative analysis typically starts to take shape already in the course of fieldwork, when ideas about direction for analysis occur as part of the field notes and make the collection of empiric data become more focused over its course (Hammersley & Atkinson, 1995; Patton, 2002). When data collection had formally ended, field notes were transferred into an electronic document. All audio recorded child interviews were transcribed into written text and the photographs taken by the children were arranged in the manuscript next to their corresponding text passages. In order to identify patterns and themes in the collected data, a content analysis was performed. Content analysis usually refers to a qualitative data reduction that takes a volume of qualitative material and attempts to identify cores consistencies and meanings (Patton, 2002). Mind maps³⁴ were drawn for each pair of children grouping the themes of both text and photos searching for common patterns. Eventually four categories of pictures and stories were identified that appeared central in all the child interviews expliciting well-being. These generated concepts were named at a descriptive level: participation in play, peers and positive relations in general, bodily skills and aesthetic elements. The quantity of photos and stories in each category was decided by counting. The category ‘bodily

³⁴ Mind maps were drawn on a piece of paper using graphical figures, lines and pens in different colours in order to intuitively classify the themes of each photo interviews into groups, branches or areas and illustrate possible connections and overlaps between the constructed categories.

skills' did not figure on the photos but was prevalent in many stories, especially those accompanying photos of playground items meant for physical play³⁵.

Results

Quantitative questionnaire CHQ-PF50

419 (69%) parents returned the form. Participants in the study were parents representing girls (52.2%) and boys (47.8%). The survey was undertaken in March 2009, when the children were 5.71 years of age (SD 0.41).

The data from the survey showed a ceiling effect³⁶, as a high proportion of the parents answered questions in the questionnaires by ticking the boxes that corresponded to the best of possible answering categories, and only few answers fell in the worse categories. Between 0.2 and 2.3 % of the children were *dissatisfied* with their kindergarten, their friendships and their life in general; 0.2-4% were *to some extent dissatisfied*, 2.4-7.9% were *neither satisfied nor dissatisfied*, 23-32% were *to some extent satisfied* and 60-70% *very satisfied*. This makes discrimination among children on the basis on data analysis difficult, as some actual variation in the data may not be reflected in the scores obtained from the instrument. Besides, the summary scores turned out to have a low spread, which shows in the standard deviations of PHS (SD: 6.9) and PSS (SD: 4.4), respectively.

The results thus points to the fact that most children in the participating kindergartens do have a high and homogenous well-being when considering the thirteen health concepts and the two summary scores assessed in the CHQ-PF50. Mean values of the summary scores in our study did not seem to differ from the US norms for children 5 years of age (Landgraf et al., 2008, data not shown). Thirty percent (30%) of the parents answering a question concerning episodes of illness did confirm that their child had been ill during the last 4 week period, primarily by infectious diseases. Children with no illness were found to have a significantly higher score in PHS as compared to those with illness ($t=8.78$, $df=394$, $p<.001$). No statistically significant difference in PSS scores between groups was detected at the .05 probability level.

³⁵ Following the generation of categorical concepts, an ethnographic analysis (Hammersley and Atkinson 1995) was written on the basis of field notes and child statements exploring the importance of peers and adults, respectively, in the active creation of well-being and positive affects from the children's point of view³⁵ (Koch, in review). The ethnographic analysis is not included in this comparative study.

³⁶ A ceiling effect is seen to occur, when a high proportion of the subjects have scores on a variable in the upper limit of what an instrument reports (Vogt, 2005).

Variable	Total		Illness (n=114)		No illness (n=282)	
	Mean	(SD)	Mean	(SD)	Mean	(SD)
Physical Functioning (PF)	95.8	(12.1)	89.8	(16.2)	98.3	(9.0)
Role/social limitations – Emotional/Behavioral (REB)	96.8	(11.9)	94.2	(13.8)	97.8	(10.9)
Role/social limitations – Physical (RP)	96.5	(13.6)	90.5	(20.8)	98.9	(8.1)
Bodily Pain (BP)	81.2	(19.1)	66.6	(19.0)	87.2	(15.6)
Behavior (BE)	74.9	(11.9)	73.0	(12.8)	75.7	(11.5)
Mental Health (MH)	82.6	(8.3)	80.3	(9.0)	83.6	(7.9)
Self Esteem (SE)	89.1	(11.8)	86.2	(12.7)	90.4	(11.2)
General Health Perceptions (GH)	77.7	(13.6)	73.5	(15.1)	79.4	(12.6)
Parental Impact – Emotional (PE)	85.1	(16.3)	81.3	(17.1)	87.0	(15.3)
Parental Impact – Time (PT)	39.8	(14.4)	43.2	(17.0)	38.4	(13.0)
Family Activities (FA)	84.1	(15.6)	80.9	(16.2)	85.5	(15.2)
Global Health (GGH)	88.5	(14.5)	82.8	(18.9)	90.8	(11.5)
Global Behavior Item (GBE)	79.5	(16.9)	79.0	(17.0)	80.1	(16.7)
Change in Health (CH)	3.4	(0.7)	3.4	(.68)	3.4	(.67)
Family Cohesion (FC)	75.6	(20.7)	72.6	(21.1)	77.1	(20.2)
Physical Summary Score (PHS)	51.5	(6.9)	47.0	(8.5)	53.2	(5.2)
Psychosocial Summary Score (PSS)	50.0	(4.4)	49.7	(5.0)	50.2	(4.2)

Table 2 Differences in Mean (SD) in total and when illness / no illness during the last 4 week period

Qualitative inquiry

In the qualitative study, child perspectives on well-being were explored by encouraging children to take pictures and tell stories of anything that made them feel well in their daily kindergarten life. The premise thus was an assumption that kindergarten children five years of age are generally in a good general condition when it comes to being and feeling well. This premise was confirmed by the survey study. The qualitative inquiry though points to somehow different items of importance, when it comes to explaining the preconditions or determinants leading to child well-being, compared to those chosen by the inventors of the CHQ questionnaire. As depicted in Table 2, the children themselves point to the vast importance of peers and positive social relations in general, to play, bodily skills and aesthetic qualities in the environment when explaining what makes them feel well in their kindergarten (Koch, in review).

Pattern (Category)	Sub-category
Places for play 140 photos	Playground items – such as swings, slides, rockers, towers etc.
	Children’s private places – in a tree, a bush, a cave, a corner of the playground
	Play-objects – primarily toys
Peers and positive relations 28 photos and 66 stories	Friends
	Self portraits
Bodily skills 41 stories	Climb a tree or a building
	Ride a bicycle
	Jump off the swing or down from a tree
	Specific bodily mastery – to do something special that other children can’t
Aesthetic elements 30 photos	Nature – trees, flowers, sunshine,
	Artwork – colors, motifs, patterns, symbols
	Atmosphere – a sensation of cosiness, beauty

Table 3 Some results from the qualitative interviews with children

Discussion

The well-being of Danish children

Our findings using the childhood health questionnaire (CHQ-PF50) show that the health-related well-being of Danish children participating in the study is generally high. This is supported by other studies comparing the state of Danish children with children in other rich countries (Bradshaw et al., 2006; OECD, 2009; UNICEF, 2007) and by a Danish study (Ottosen, 2010). Also Nordahl et al. show that the well-being of 80% of the Danish children participating in their survey is above average, but while they report a lower well-being in boys compared to girls, we detected no difference in well-being associated with gender (Nordahl et al., 2012). Thirty percent (30%) of the children in our study had suffered from illness during the last four weeks. For those children in our study, who had been ill, the illness was found to affect their physical well-being in the last 4 weeks, but not their psychosocial well-being. The survey did not contribute with any remarkable new information, as the CHQ-PF50 is designed to assess the health-related well-being of children and therefore is expected to detect deviations in childhood well-being related to disease.

In our qualitative interviews with children, we have explored child well-being with the purpose of elucidating what well-being implies from the point of views of healthy children themselves. Our qualitative inquiry points to the importance of peers, to positive social relations in general, to bodily

skills, play and aesthetic qualities in the kindergarten environment, when children are encouraged to explicit their experiences of well-being. The importance of play and peers is supported by a vast amount of qualitative inquiries (Andersen & Kampmann, 1996; Andersen & Kampmann, 1996; Corsaro, 2009; Einarsdottir, 2005; Gulløv, 1999; Langsted, 1994; Nilsen, 2000; Pedersen LT, Timmermann AG, Albeck CK, Jensen BB, & Holstein BE, 2009; Rasmussen & Smidt, 2001; Stanek, 2011). The survey study confirmed the qualitative pre-assumption that kindergarten children are generally in a good general condition, and that they therefore have subjective experiences to share, when it comes to being and feeling well.

How do our qualitative and quantitative studies combine?

How is it possible to make such apparently different approaches as a qualitative study and a quantitative study communicate? The CHQ survey provides a different perspective using an entirely different methodology than the ethnographic in order to elucidate the well-being of children, but where does that direct us? Ethnographic methods are meant to capture the social meanings and ordinary activities of people in naturally occurring settings (Brewer, 2000). The questionnaire rather aims to convert the statements of people into measurable and reliable data depicting to which degree a child is in well-being on a scale from 1 to 100. The different outcomes do not immediately appear to talk the same language, but could we possibly make them communicate in order to inform the decision of how to define childhood well-being?

Different 'foods for thought'

Flyvbjerg advocates for the fact that social science is more objective when employing a variety of perspectives and affective interpretations in the service of knowledge (Flyvbjerg, 2001). He states that "*the more eyes the more complete*" with reference to Nietzsche (Flyvbjerg, 2006). In this sense the CHQ can be seen as one of more approaches contributing with each their interpretation of childhood well-being and thereby meet the epistemological interest driving our research. The results from the survey thus opens for testing in relation to the interpretations growing out of the interview study, but what if the answers point in different directions, not contradicting each other, just valuing and taking very different factors into consideration in their answers? The results from the CHQ survey evaluating the health related well-being of the vast amount of five to six year old kindergarten children do not consider nor capture elements such as peer relations or participation in play, nor does it consider aesthetic elements of the environment. Flyvbjerg pleads that social

sciences should not imitate the natural sciences in producing predictive theory. It is not possible for social theory to be complete and predictive as the hard core natural sciences, which do not have the problem of self-interpretive subjects of study. He advocates for a *phronetic social science*, in which social scientists rather strive to produce ‘food for thought’ for the ongoing process of public deliberation, participation and decision making more than to produce insights into social theory in order to solve social problems (Flyvbjerg, 2001). Thus the results from such different research approaches do not necessarily have less value because they do not confirm or validate each other. We suggest, that they be considered metaphorically as very *different* ‘foods for thought’ contributing with each their specific *taste* to form a unique quality of the served meal. A meal available for intake and digestion in a wide variety of ways by the public, by politicians and child professionals concerned with the well-being of children.

Different research paradigms

It has long been suggested, that a combination of objective and subjective approaches is preferable for assessing well-being in children as well as in adults (Camfield et al., 2009; Cummins, 1997; Griffin, 1986; Wallander & Schmitt, 2001; Griffin, 1986). Lincoln and Guba confirm that it might be possible to blend elements of one research paradigm into another, so that one is engaging best of both worldviews (Lincoln & Guba, 2000), but then how do the paradigms of the CHQ survey and the ethnographic approach differ, and is it plausible that they may eventually combine? A paradigm is defined as the underlying assumptions and intellectual structure upon which research and development in a field of inquiry is based (Kuhn, 1996). The paradigm shapes how researchers perceive the world they study, and it will reflect how the research is designed, how data is collected, analyzed, interpreted and disseminated.

The research paradigm of the CHQ questionnaire is characterized by the philosophical doctrine of post-positivism. This paradigm was proposed by Guba and Lincoln in 2005 (Guba & Lincoln, 2005) and can be recognized in the methodological endeavoring of the CHQ for reliability and validity in the sense that the questions posed must measure exactly what they intend to with reference to psychometric theory (Landgraf et al., 2008). The CHQ assessment tool hereby refers to a validity system presented by Cook and Campbell in 1979, which is universally accepted in modern quantitative methodology and is explicitly rooted in post-positivism rather than positivism (Cook & Campbell, 1979; Kleven, 2008; Shadish, Cook, & Campbell, 2002). According to Lincoln et al. research done within a paradigm of post-positivism believes in a ‘real’, but only imperfectly

apprehensible reality and considers findings probably 'true' (Lincoln et al., 2011). Researchers aim at depicting the social and physical reality as approximate as possible by the use of statistics and other techniques. The methodology or the process of post-positivist research is typically experimental falsification as in statistical testing of a 0-hypothesis. Methods such as validated questionnaires may be included in a post-positivist inquiry (Lincoln et al., 2011). In addition, the CHQ questionnaire intends to produce time and context free generalizations typical of positivist and post-positivist ideas when claiming to be a tool that can be used in a wide variety of settings as independent of those who observe as possible.

In comparison, our qualitative inquiries asking practitioners and children to share their subjective ideas of well-being is based on an interpretive and constructivist research paradigm characterized by a presumption that reality is relative. When applying a qualitative approach 'reality' is perceived as locally and specifically constructed/co-constructed through the meanings and understandings developed socially and experimentally between children and researcher, more than as 'real' reality. The findings from the ethnographic studies hence may be considered transactional from the point of view that it is impossible to separate ourselves from what we know. The transactional view on knowledge production is in opposition to post-positivist search for the establishment of probable facts and laws by falsification of hypotheses (Lincoln et al., 2011).

The idea of a norm

Another contradiction between the two approaches is the profound idea of a *norm* as a central core in scoring and statistical analysis of data from the questionnaire, while within a constructivist paradigm, it does not make sense at all to talk of a *norm* in the sense of 'a normal body', as the ontological dedication to relativism leads to a view on the body as local and specifically co-constructed (Lincoln et al., 2011). The data generated in the survey is constructed with base in a presumption that it is possible to compare the scores of individual children with a norm in order to decide the well-being of the individual child. The idea of 'norm' and 'normal' is typical for positivist and post-positivist way of thinking. It emerged in medical practice and biomedicine over the past three centuries when knowledge produced about the body transformed the idea of the body into 'objectified nature' (Lock & Nguyen, 2010). The idea of 'normal' in this sense is understood as normative or 'what it takes to be healthy'. In biomedical science normality is equated with the desirable range to be, making a distinction between the 'normal' and the 'pathological' (Lock & Nguyen, 2010). The philosopher Ian Hacking argues that the sterile-sounding word: *normal* has

become one of the most powerful ideological tools of the 20th century, diffusing from the field of medicine into the sphere of almost everything (Hacking, 1991), but several social scientists have long disproved the idea that the body is everywhere the same. They claim, that *normal* does not exist and question the idea of a biological norm without reference to specific population and their sociocultural characteristics (Canguilhem, 1988; Lock & Nguyen, 2010; Mishler, 1981; Redlich, 1957).

A pragmatic approach

Our qualitative and quantitative studies do not agree on the research paradigms they are based on, neither do they agree, if bodies are readily ‘standardizable’. Nevertheless, Morgan 2007 in line with several other scientists (Fink & Hastrup, 1990; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Lincoln & Guba, 2000; Lund, 2005; Patton, 2002) speaks for the appearance of a new paradigm encouraging combined methods research. With reference to the funder of the paradigm concept, Thomas Kuhn, Morgan argues that there is nothing about the nature of paradigms that prevents followers of different ontological beliefs to understand the claims of the other. The question is rather, how effectively the two parts are able to communicate (Morgan, 2007). A new *pragmatic approach* is suggested as a future paradigmatic stance (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Morgan, 2007). The pragmatic approach is characterized by shared meanings and joint actions of qualitative and quantitative research with emphasis on actual behavior, the beliefs behind those behaviors and the workability of the mixed methodological design: “... *one of the defining features of pragmatism would be an emphasis in “what difference it makes” to believe one thing versus another or to act in one way rather than another*” (Morgan, 2007).

What difference does it make?

In the last part of our discussion we will take up a pragmatic approach in our search for a common ground when combining our qualitative and quantitative findings. Accordingly we will consider ‘what difference it makes’ studying the well-being of children using either the survey or the ethnographic methods. The studies are based on quite different research paradigms, which do make a considerable difference and furthermore, the qualitative versus the quantitative inquiry do not seek answers to the same kinds of questions. The survey evaluates *the state of the children* in comparison to a standard by asking the parents to answer predefined questions, formulated with base in a prior conception of well-being established by the developers of the questionnaire. The answers are

transformed to numbers on a scale from 1 to 100. On the other hand, the qualitative inquiry explores the preconditions or the *requirements that are important to well-being* by asking the children themselves. In order to make such different approaches communicate, we first need to decide the target or objectives of our concern. It is not relevant nor is it possible to combine the results of the qualitative inquiries with the results of the survey, if these answer two entirely different questions. Rather, it would make sense to compare the answers from the children with the corresponding preconceptions embedded in the questionnaire. In this way we could end up with two different voices providing each their contribution to which factors that are important when evaluating child well-being in a kindergarten. To make such a comparison, a closer examination of the conceptual framework of the CHQ and the questions asked, would be necessary.

Comparing conceptual frameworks

In order to identify the indicators of child well-being that are implicitly embedded in the questionnaire, we must read the theory behind the CHQ, the manual and the results once again and identify which parameters are regarded important by the developers. Cherryholmes advocates for a pragmatic way of reading research, in which the researcher tries to clarify the meaning of a text in the light of his own purposes. The findings in form of theories or statistical explanations do not speak for themselves, but the researcher exposes data to a certain way of 'reading' in order to recognize some practical consequences of his findings (Cherryholmes, 1993). In development of the CHQ, health is conceptualized as having at minimum two unique yet complementary dimensions of physical and psychosocial well-being (Landgraf et al., 2008). Physical well-being is defined as the child's ability to perform a variety of observable physical activities usual for a child in good health. Psychosocial well-being accordingly is defined as a state of mind that cannot be inferred from observable behaviour alone. Thus, the questionnaire assesses the psychosocial dimension by asking parents questions about moods, feelings and observable behaviours of their children (Landgraf et al., 2008). This equates the intentions we had in the interview study, in which we asked children of elements that made them feel well (moods and feelings). When comparing the findings in this manner, we identify *one* or to some extent *two* overlaps in the indicators of child WB, which are taken into account in both the quantitative and the qualitative inquiry. These common indicators are first the physical abilities or bodily skills of a child and secondly, the experience of being engaged in positive relations.

Negative or positive evaluations

The children have taken lot of photos of places, primarily outside on the playground. They accompany 41 of the photos with stories of things they find themselves good at doing. This includes bodily competences as to climb a tree or a building, dig a deep hole, ride a bicycle or swing along a playground equipment in the arms. Mostly they emphasize abilities that not all children possess. Bodily skills that provide the competent child with a certain status in the peer-group and make the child feel 'old', self-confident and well (Koch, in review). The CHQ likewise values the bodily abilities of the children, but the questions concentrate mainly on the limitations that a child might have experienced in physical abilities due to illness, pain or emotional problem rather than advantages gained. The questionnaire hence evaluates the physical abilities of a child in a negative perspective with focus on limitations, while the child interviews evaluate the positive benefits to well-being that children yield from possessing certain physical skills. A similar relationship can be seen in regard to the significance of social relations. The children themselves speak of their positive relations to peers and highlight these as factors most important to experience well-being in the kindergarten. The questionnaire, on the other hand, considers constraints in relation to parents, professionals and peers that may affect the psychosocial well-being of the child in a negative way. Not only do the CHQ not evaluate all the parameters as those pointed to by the children. Nor do the two approaches value the parameters that they *do* have in common in the same way. Measures of negative factors are not the same as measures that gauge protective factors or positive behaviours (Aber & Jones, 1997), as the absence of problems not necessarily indicate proper growth, success and well-being (Ben-Arieh, 2001; Moore, Lippman, & Brown, 2004).

Future evaluations of childhood well-being

If adopting a phronetic, pragmatic and participatory approach as suggested in the previous section, both our quantitative survey study and the qualitative interview study could contribute to addressing the political question of which meaning to ascribe to child well-being in Danish kindergartens. If we are to answer the question of how to conceptualize and explore child well-being in practice and in future research, a critical reading of the two studies lead us to suggest that future studies of well-being in kindergarten children should be designed to provide more subtle accounts than those encountered so far. With reference to Griffin, both subjective and objective accounts need to be considered (Griffin, 1986), and we point to mixed methods evaluations in future research that may be used as 'foods for thought' by professionals, who pursue well-being in a kindergarten setting.

Findings that could serve as inspiration to those concerned with childhood education and care, when they consider the state of a specific child, when they document the state of the children in their care, or when they consider possible pedagogical efforts that may improve the general state of kindergarten children. A future mixed methods study should be performed from a pragmatic approach without use of any prefabricated questionnaires that do not entirely fit the elements that the children point to, no matter their psychometric validity. We do not recommend this short-cut, even if the instrument is well tested, it may save time, and the results may be compared with results from other studies using the same questionnaire. Choosing a prefabricated questionnaire implies the use of questions and themes, which are predefined by the developer neither taking the specific setting, the specific study nor the experiences of specific children into account.

Danish professionals are given the legal responsibility to secure the well-being of all children in their care, and we must not settle for an evaluation of the concept barely from an adult point of view. The concept ought to include dimensions informed by those it concerns: the children themselves. Listening to the children in our qualitative study, well-being seems to be a state that belongs in the life world of a child. A state children encounter while playing, interacting and while they ascribe meaning to their daily experiences in the kindergarten setting. We do not find the CHQ suitable, in order to evaluate well-being in a Danish kindergarten setting with respect to the factors children themselves point to as central in their everyday life. Rather a future study design could consist of a sequential combination of qualitative and quantitative methods: *“where the inductive results from a qualitative approach can serve as inputs to the deductive goals of a quantitative approach and vice versa”* (Morgan, 2007). If we, in this manner, were to complement our own qualitative study with a quantitative follow-up, a next step could be to take the subjective child perspectives into account and develop a quantitative survey including well-being indicators that assess elements of play, social well-being, bodily skills and aesthetic elements. Another ambition could be to enrich the study subsequently by even more qualitative exploration, digging deeper into how children and professionals ascribe meaning to elements as ‘aesthetics’, ‘bodily skills’, ‘play’ and ‘social well-being’.

Conclusion

The meaning ascribed to childhood well-being should be evaluated with respect to both subjective and objective accounts and possibly with the use of both qualitative and quantitative approaches. The strategy of choosing a well validated and psychometrically sound quantitative instrument from

the pediatric clinic did not directly provide us with new insights concerning the well-being of healthy children in a normal kindergarten setting. The Child Health Questionnaire (CHQ-PF50) may be used in order to assess the health related well-being of children in a kindergarten setting, but primarily as a screening tool, able to detect a difference in physical summary scores in those children that have been ill. Nevertheless, our survey study and our qualitative study both contribute to addressing the question of which meaning to ascribe to childhood well-being in Danish kindergartens. Findings from the qualitative and the quantitative studies were combined by applying a pragmatic approach, and the frameworks conceptualizing well-being in the two studies were compared. We identify two overlaps in elements that are considered important by both children and the developer of the questionnaire: positive relations and bodily skills, while the questionnaire fails to evaluate the impact of play and aesthetic dimensions pointed out by the children in the interviews. In order to explore child well-being in childhood services and future research, we suggest a mixed methods approach with development of an alternative questionnaire that assesses more specifically subjective child perspectives on well-being such as play, social well-being and aesthetic elements considering protective factors and positive behaviours rather than negative risk factors.

References

- Aaen, S., & Nielsen, G. A. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20 årige i danmark* (Version: 1,0; Versionsdato: Maj 2006 ed.). Kbh: Sundhedsstyrelsen.
- Aber, L., & Jones, S. (1997). Indicators of positive development in early childhood: Improving concepts and measures. In R. Hauser, B. Brown & W. Prosser (Eds.), *Indicators of children's well-being* (pp. 395-408). New York: Russel SAGE Foundation.
- Ackroyd, S., & Hughes, J. A. (1981). *Data collection in context*. London: Longman.
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Gyldendal Uddannelse.
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *SPINE*, 25(24), 3186-3191.
- Ben-Arieh A, G. R. (2001). Beyond the number: How do we monitor the state of our children? *Children and Youth Services Review*, 23(8), 603-631.

- Ben-Arieh, A. (2010). From child welfare to children well-being: The child indicators perspective. *Children's Well-being: Indicators and Research*, 1(1), 9-22.
- Ben-Arieh, A., & Goerge, R. M. (2006). *Indicators of children's well being: Understanding their role, usage and policy influence*. Dordrecht: Springer.
- Bowling, A. (2005). *Measuring health: A review of quality of life measurement scales* (3. ed. ed.). London: Open University Press.
- Bradshaw, J., Hoelschr, P., & Richardson, D. (2006). *Comparing child well-being in OECD countries: Concepts and methods* No. Innocenti Working Paper No. 2006-03). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, B. V., & Moore, K. A. (2001). *The youth indicators field in research and practice: Current status and targets of opportunity*. Washington DC: Child Trends.
- Camfield, L., Crivelly, G., & Woodhead, M. (2009). Wellbeing research in developing countries: Reviewing the role of qualitative methods. *Social Indicators Research*, 90, 5-31.
- Canguilhem, G. (1988). *Ideology and rationality in the history of the life sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cherryholmes, C. H. (1993). Reading research. *Journal of Curriculum Studies*, 25(1), 1-32.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureay.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. London: Hougton Mifflin.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Gyldendal Uddannelse.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & C. Michael-Sebastian (Eds.), (pp. 301-315). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. ed. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4. ed. ed., pp. 269-284). Thousand Oaks: Sage.
- Crivello, G., Camfield, G., & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their WellBeing? exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research, 51*, 51-72.
- Cummins, R. (1997). Assessing quality of life. In R. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities. models, research and practice* (2nd ed., pp. 116-150). London: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Diener, E. (2008). Myths in the science of happiness, and directions for future research. In R. J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being*. (pp. 493-514). New York, NY US: Guilford Press.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care, 175*(6), 523-541.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences. *European Early Childhood Research Journal, 19*(3), 387-402.
- Epidata. *Epidata*. Retrieved 22nd of February, 2012, from <http://www.epidata.dk/>
- Eplov, L. F., & Lauridsen, S. (2008). *Fremme af mental sundhed: Baggrund, begreb og determinanter*. Kbh.: Sundhedsstyrelsen.
- Fink, H., & Hastrup, K. (1990). *Tanken om enhed i videnskaberne*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again* (12th printing ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Social science that matters. *Foresight Europe, 2*, 38-42.
- Griffin, J. (1986). *Well-being. its meaning, measurement and moral importance*. Oxford: Clarendon Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-215). California: SAGE Thousand Oaks.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1. udgave, 2. oplag ed.). København: Gyldendal.

- Gunter, B. (2011). The quantitative research process. In K. Bruhn Jensen (Ed.), *The handbook of media and communication research: Qualitative and quantitative methodologies* (pp. 209-234). New York: Routledge.
- Hacking, I. (1991). *The taming of chance* (Reprint ed.). Cambridge: Cambridge University Press: 1990.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2. ed. ed.). London: Routledge.
- Hepner, K., & Sechrest, L. (2002). Confirmatory factor analysis of the child health questionnaire-parent form 50 in a predominant minority sample. *Quality of Life Research, 11*, 763-773.
- Jané-Llopis, E., & Anderson, P. (2005). *Mental health promotion and mental disorder prevention: A policy for europe*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Johansen, A. (2009). *Danske børns sundhed og sygelighed*. Kbh.: Statens Institut for Folkesundhed.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik, 28*(3), 219-233.
- Koch, A. B. (2012 a). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, In Press
- Koch, A. B. (2012 b). *Når børn trives i børnehaven*. Ph.d.-afhandling.
- Koch, A. B. (in review). Trivsel som balanceakt. børns trivsel finder sted i undergrundslivet. *Nordic Studies in Education*.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed. ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Land, K., Lamb, V., & Mustillo, S. (2001). Child and youth well-being in the united states, 1975-1998: Some findings from a new index. *Social Indicators Research, 56*(3), 241-320.
- Landgraf, J. M., Abetz, & Ware. (2008). *The CHQ user manual* HealthActCHQ Inc.

- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In A. R. Pence, & P. Moss (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28-42). London: P. Chapman.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.,). London: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4. ed. ed., pp. xvi, 766 p.). Thousand Oaks: Sage.
- Lock, M., & Nguyen, V. (2010). *An anthropology of biomedicine: An introduction*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Lund, T. (2005). The qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132.
- Matza, L., Swensen, A., Flood, E., Secnik, K., & Leidy, N. (2004). Assessment of health-related quality of life in children: A review of conceptual, methodological, and regulatory issues. *Value in Health*, 7(1), 79-92.
- Bekendtgørelse Af Lov Om Dag-, Fritids- Og Klubtilbud m.v. Til Børn Og Unge (Dagtilbudsloven), LBK nr 668 af 17/06/2011 (2011).
- Mishler, E. G. (1981). *Social contexts of health, illness, and patient care*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, K. A., Lippman, L., & Brown, B. (2004). Indicators of child well-being: The promise for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Sciences*, 591, 125-145.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.

- Nielsen, S., Ruperto, N., Herlin, T., & Pedersen, F. (2001). The danisk version of the childhood health assessment questionnaire (CHAQ) and the child health questionnaire (CHQ). *Clinical and Experimental Rheumatology*, 19(Suppl. 23), S50-S54.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, 2000.
- Nordahl, T. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børneøjne: En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud* (1. udgave ed.). [Aalborg]: Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis.
- OECD. (2009). *Doing better for children*. Paris: OECD.
- Ottosen, M. H. (2010). *Børn og unge i danmark: Velfærd og trivsel 2010*. Kbh.: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. edition, 8. printing ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Pedersen LT, Timmermann AG, Albeck CK, Jensen BB, & Holstein BE. (2009). *Børns fortællinger om social kapital i daginstitutionen*. Charlottenlund: Børn og Forebyggelse, Gentofte Kommune.
- Popper, K. R. (2002). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood. In A. James, & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. xvii, 260 s.). London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Raat, H., Mohangoo, A. D., & Grootenhuis, M. A. (2006). Pediatric health-related quality of life questionnaires in clinical trials. *Current Opinion in Allergy & Clinical Immunology*, 6(3), 180-185.
- Raat, H., Bonsel, G., Essink-bot, M., Landgraf, J., & Gemke, R. (2002). Reliability and validity of comprehensive health status measures in children: The child health questionnaire in relation to the health utilities index. *Journal of Clinical Epidemiology*, 55, 67-76.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children - children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173.

- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Redlich, F. (1957). The concept of health in psychiatry. In J. A. Clausen, A. H. Leighton & R. N. Wilson (Eds.), *Explorations in social psychiatry* (pp. 138-164)
- Ruperto, N., Ravelli, A., Pistorio, A., Malattia, C., Cavuto, S., Gado-West, L., et al. (2001). Cross-cultural adaptation and psychometric evaluation of the childhood health assessment questionnaire (CHAQ) and the child health questionnaire (CHQ) in 32 countries. review of the general methodology. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 19(Suppl. 23), S1-S9.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sointu, E. (2004). The rise of an ideal: Tracing changing discourses of wellbeing. *The Sociological Review*, 52(2), 255--274.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde: Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Statistics, D. (2009). *Befolkningens højst fuldførte uddannelse* (Statistikbanken - data og talDanmarks Statistik).
- Thastum, M. (2008). Livskvalitetsmål og børn. *Ugeskrift for Læger*, 170(10)
- Thorsen, H. (2005). Spørgeskemaer i klinisk forskning. fokus på oversættelse, tilpasning og afprøvning af fremmedsprogede spørgeskemaer. *Forskning i Fysioterapi*, 2, 1-10.
- UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries: A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre.
- Vogt, W. P. (2005). *Dictionary of Statistics and Methodology: A Nontechnical Guide for the Social Sciences* (Third edition). SAGE.
- Wallander, J., & Schmitt, M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescent: Issues, instruments and applications. *Journal of Clinical Psychology*, 57(4), 571-585.

- Wolcott, H. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. In E. W. Eisner, & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College, Columbia University.
- World Health Organisation. (2001). Strengthening mental health promotion. *Fact Sheet no. 220, Genova, 25/3/2012.*

Diskussion

Målet med ph.d.-projektet var overordnet at bidrage til en øget forståelse og begrebsliggørelse af børnehavebørns trivsel. Diskussionen vil derfor være struktureret, så den indledningsvis opsummerer de væsentligste fund vedrørende fænomenet børnetrivsel. Efter en diskussion af de anvendte metoders gyldighed følger en diskussion af børnetrivselsbegrebet og afslutningsvis diskuteres blandede metoders (mixed methods research - MMR) potentiale i forskning indenfor området på baggrund af projektets resultater og analytiske fund.

Ph.d.-projektet (delstudie I) viser, at pædagoger ikke arbejder fordomsfrit med trivsel, men at de navigerer med udgangspunkt i en række kulturbestemte forestillinger om børn og normer for børns adfærd, hvilket understøttes af Jenks, der beskriver, hvordan der er nogle dominerende måder at tænke og omtale børn på, som kan genfindes tværkulturelt og i alle historiske tider (Jenks, 2005). Trivsel bliver af pædagogerne implicit forbundet med en forestilling om glæde og glade børn. Deres forståelse af trivselsbegrebet ligger her tæt op af det følelses-associerede trivselsbegreb, som defineres som samspillet mellem de tre komponenter positive følelser, negative følelser og generel tilfredshed (Diener, 2008; Keyes et al., 2002). Pædagogerne har endvidere nogle helt særlige forventninger til, hvordan denne glæde skal udtrykkes kropsligt. Indendørs bliver barnekroppen reguleret og skal udtrykke glæde på en afdæmpet og kontrolleret måde, hvilket også påpeges af (Palludan, 2005). Den bliver til gengæld givet mere fri på legepladsen, hvor børn forventes at løbe, råbe og gerne huje deres begejstring ud. At børn er mere fysisk aktive udendørs end inden døre understøttes i studier, der ved hjælp af måleinstrumenter kortlægger børns fysiske aktivitetsniveau i børnehaver i henholdsvis Norge og Danmark (Giske, Tjensvoll, & Dyrstad, 2010; Grøntved et al., 2009). De kvalitative analyser peger på idealet om det afstemte barn som et gennemgående tema i pædagogernes tanker og fortællinger om glade børn, hvor pædagogerne genkender trivsel hos de børn de omgås ved at trække på egne kropslige erfaringer med glæde og afstemthed. De perciperer med andre ord trivsel i børnenes kropssprog ved at engagere deres egen krop i tydningen af børns signaler og sameksistere med dem, således at barnets trivsel og glæde bliver inkarneret i hele pædagogens eksistenssæt, som Merleau-Ponty udtrykker det (Merleau-Ponty, 2006). Det kvalitative studie konkluderer således, at pædagogerne løfter deres lovgivningsmæssig ansvar for børns trivsel ved at bestræbe sig på at befolke børnehaven med glade afstemte børn, der er i stand til at afstemme sig pædagogernes forventninger om, hvordan de skal fordybe sig i lege af forskellige karakter afhængig af, hvor de befinder sig.

Når glæde og subjektiv trivsel i børnehaven ansues ud fra børnenes eget perspektiv (delstudie II), bliver børns trivsel beskrevet som en balanceakt. Analysen peger på, at børns subjektive trivsel og glædesoplevelser primært opstår i børnefællesskabet, og at børnene ikke tildeler de voksne nogen særlig betydning i denne henseende. Også Clark og Einarsdóttir beskriver, hvordan voksne er fraværende i børns fotos og fortællinger om deres børnehaveliv (Clark, 2010; Einarsdóttir, 2005). Det skyldes måske, at børnene opfatter pædagogerne som vigtige omsorgspersoner (Langsted, 1994), at børn kan lide voksne, som hjælper dem og ikke fortæller dem, hvad de skal gøre (Clark & Moss, 2001; Cousins, 1999), men at de interviewede børn ikke forbinder omsorg med aktiv oplevelse af glæde. Børn kan ikke lide voksne, som råber og hæver stemmen, som skynder på dem og opfordrer til at afbryde en aktivitet og rydde op (Clark & Moss, 2001; Gray & Winther, 2011; Wiltsher, 1999). Børn, der på den foranledning udfordrer de voksnes regler og normer får øget status i kammeratskabsgruppen (Ferguson, 2001; Stokholm, 2009; Willis, 1981), det er sjovt og er med til at øge deres trivsel, så længe det pågældende barn samtidig formår strategisk at bibeholde den positive relation til de voksne ved at fornemme, hvor langt det er muligt at overskride reglerne, hvordan eller hvor længe det er muligt at balancere på kanten af, hvad der er tilladt. Corsaro beskriver, hvordan børnehavebørn omgås voksnes regler ved at producere sekundære tilpasninger indeholdende uautoriserede midler eller mål, som giver børnene en vis følelse af kontrol, og som er statusgivende i kammeratskabskulturen (Corsaro, 2002). Andre børneforskere har ligeledes beskrevet, hvordan børn konstruerer sindrige strategier for at undgå at følge de voksnes regler (Markström & Halldén, 2009; Nilsen, 2000).

Ideen om trivsel som en balanceakt er ikke uforenelig med pædagogernes idealforestilling om det glade afstemte barn, men beskriver to perspektiver på det samme fænomen. Børn i trivsel er i gang med en balanceakt, som indbefatter på den ene side at leve op til idealet om at være afstemte børn, der gør, hvad de voksne forventer, mens de på den anden side etablerer status i børnefællesskabet ved at reagere imod de selvsamme forventninger og opnå status og en vis følelse af kontrol. Set ud fra pædagogernes perspektiv er barnet i trivsel det glade afstemte barn, som leger med sine kammerater, men fra børnenes synsvinkel er der langt mere på spil end at afstemme sig de voksnes forventninger. De skal også afstemme sig de forventninger, som er indlejret i børnefællesskabet. Det, der fører til trivsel er på en og samme tid at *opfylde* og *udfordre* de voksnes forventninger om afstemthed, så barnet får en vis kontrol og en position i børnefællesskabet. En kompetence til at handle strategisk og på en sådan måde, at det ikke forstyrrer de voksnes forestillinger om

afstemthed. Det barn, der magter balanceakten mellem at være et afstemt barn, men også udfordre idealet på en måde, så kun de andre børn og ikke de voksne opdager det, har en god trivsel.

Projektet (delstudie III) bekræfter, at hovedparten af danske børn generelt er i god trivsel, på linje med det der konkluderes i en række andre kvantitative studier af børns sundhed og trivsel (Nordahl, 2012; Ottosen, 2010). Spørgeskemaundersøgelsen underbygger således min primære antagelse, hvor jeg argumenterer for at gennemføre en kvalitativ undersøgelse af børns subjektive trivsel i en af børnehaverne i *Børnehaveprojektet*, fordi jeg ønsker at studere subjektive dimensioner af positiv trivsel ved at studere raske og glade børn, som allerede har en god objektiv trivsel. I studiet har jeg sammenlignet interviews med en spørgeskemaundersøgelse og undersøgt, om de to databaser konvergerer eller divergerer i deres forståelse af et forskningsproblem – med henblik på at blive bevidst om, det formålstjenlige i at kombinere metoderne og på hvilken måde - i et fremtidigt studiedesign. Det kan ses som et forsøg på at gøre, hvad Creswell benævner som "*justifying mixed methods and giving it legitimacy*" i forhold til at retfærdiggøre, at miksede metoder kan føre til en bedre forståelse af et forskningsspørgsmål end enten kvantitativ eller kvalitativ metode hver for sig (Creswell, 2011). Projektet afviser på den baggrund CHQ som et optimalt instrument til vurdering af objektiv børnetrivsel, både fordi den underliggende trivselsforståelse ikke korresponderer med det børnene peger på i det kvalitative studie, fordi spredningen på måleværdierne er for ubetydelig til, at der kan detekteres en forskel på børnenes trivsel ved anvendelse af det pågældende instrument, og fordi spørgeskemaet viste en *ceiling effekt*, hvor en stor del af besvarelserne lå i de bedste kategorier, og der var få besvarelser i de dårligste kategorier. Med mindre børnene er ramt af sygdom er deres objektive trivsel med andre ord for høj og homogen til, at det giver mening at sammenligne deres trivsel på basis af de trivselsdimensioner, som ligger til grund for spørgeskemaet³⁷. I stedet peges mod et MMR studie med henblik på fremadrettet at udvikle nuanceret viden om trivsel i børnehaven. Viden som er multi-dimensionel ligesom trivselsbegrebet, og hvor subjektive og objektive trivselsopgørelser planlægges i et sekventielt design med henblik på at få 1+1 til at give mere end 2. Eller med andre ord, hvor styrken af et MMR studie bliver bedre end styrken af de enkelte kvantitative / kvalitative delelementer hver for sig (Creswell, 2011).

De anvendte metoders gyldighed

Hver af de metoder, jeg har anvendt i projektet, har deres indbyggede styrker og svagheder. Ikke desto mindre er troværdighed et kriterium indenfor alle former for forskning, og projektets

³⁷ CHQ er dels udviklet indenfor det børnepædiatriske område, dels i USA, hvor børns vilkår er mindre homogene end i Danmark.

resultater må læses ud fra en vurdering af metodernes gyldighed. Logikken bag validering går på en rationel diskussion af alternative fortolkninger, omend de praktiske valideringsstrategier er forskellige indenfor kvalitativ og kvantitativ forskning (Kleven, 2008). Afhængig af metoden, vil jeg i det følgende vurdere fundenes gyldighed på forskellig vis. For kvalitativ metodes vedkommende ved brug af begreberne troværdighed, pålidelighed og overførbarhed (Lincoln & Guba, 1985; Selmer, 1998), idet kvalitativ forskning frembringer situeret viden, hvor validitetskriterierne fra kvantitativ metode ikke umiddelbart kan overføres (Lincoln & Guba, 1985; Selmer, 1998; Wolcott, 1995). Validiteten af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse vil blive beskrevet med afsæt i de klassiske validitetskriterier intern og ekstern validitet, reliabilitet og begrebsvaliditet (Aadahl & Lund, 2003; Kleven, 2008; Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Det kvalitative studie

Gyldighed i kvalitativ forskning kan diskuteres som viden, der kan begrundes i forhold til kriterierne troværdighed, pålidelighed og overførbarhed (Dehlholm-Lambertsen & Maunsbach, 1997; Selmer, 1998).

Troværdighed opnås gennem håndværksmæssig kvalitet i alle faser af forskningsprocessen (Kvale, 1997; Patton, 2002; Selmer, 1998), og de teknikker, som typisk anvendes med henblik på etablering af troværdighed, er gennemførelse af feltstudier af en vis varighed, vedvarende observation og triangulering (Lincoln & Guba, 1985). Jeg tilbragte godt to måneder i min feltinstitution, hvilket ikke er længe sammenlignet med traditionelle etnografiske feltstudier foretaget af antropologer. Det gav mig ikke desto mindre mulighed for, både at møde kulturen i børnehaven med 'den fremmedes' øjne til en start, men også nå at etablere tryghed og kontakt til pædagoger og børn og dernæst bestræbe mig på at se stedet og foretage vedvarende observation af de fænomener jeg mødte med 'deres øjne', inden jeg gik i gang med også at gennemføre interviews i den anden halvdel af mit ophold. Det, at jeg tidligere havde tilbragt kortere perioder (i to omgange af omkring en måneds varighed hvert sted) på feltstudier i børnehaver gjorde, at jeg havde et forhåndskendskab til børnehavekultur generelt, og at jeg havde træning som observatør, notetager og interviewer af både pædagoger og børn. Det kan både være en ulempe med henblik på produktion af troværdige fund og fortolkninger, idet jeg måske kan være 'blind' overfor nogle af de forhold, som den 'helt fremmede' måtte få øje på, men også en fordel for fundenes troværdighed, at jeg hurtigt faldt ind i institutionen som en, der 'hørte til' og forholdsvis hurtigt blev accepteret som en voksen, der bare var til stede og påtog mig en rolle, som var fleksibel i forhold til de rutiner og aktiviteter, som udspillede sig i

børnehavens hverdagsliv. Richardson afviser triangulering som en valid metafor til etablering af kvalitative funds gyldighed, idet han påpeger, at der er mere end tre perspektiver på verden. Han anfægter, at vi studerer et fikseret objekt, som der er muligt at triangulere og peger i stedet på krystallen som et billede på, hvordan vi kan have et utal af forskelligartede tilgange til den verden vi studerer: ”*crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns and arrays, casting off in different directions. What we see depends upon our angle of repose*” (Richardson, 2000). Troværdigheden af de kvalitative fund er ud fra krystalliseringsmetaforen forøget ved, at børns trivsel i mit studie er belyst såvel ud fra pædagogernes som børnenes perspektiver. Herved fremkommer to refleksioner af samme fænomen, der på mange måder bekræfter hinanden, men som også nuancerer og åbner op for mere nuancerede mønstre eller forklaringer på de mekanismer, som er på spil. Forskellige informanter besvarer samme spørgsmål, ikke for at nå til identiske svar, men for at teste, hvorvidt der eksisterer en sådan overensstemmelse (Patton, 2002).

Pålidelighed opnås ved hjælp af teoretisk åbenhed, feltnote-evidens samt en gennemsigtig beskrivelse af ’etnografens sti’ (Selmer, 1998). Endvidere er det et krav, at ens forskningspraksis er forbundet med systematik og konsistens (Lincoln & Guba, 1985). I mit studie har jeg bestræbt mig på at være ’teoretisk åben’ og fremlagt såvel mit teoretiske udgangspunkt samt de metodiske valg jeg har foretaget på baggrund heraf undervejs i analyserne. Jeg har søgt at præsentere den sti, jeg har fulgt undervejs, ved i metodeafsnittet at eksplicitere den information, som mine analyser er baseret på og forklare relationen mellem empirisk materiale og endelig tekst ved at underbygge mine analyser i de to kvalitative artikler med citater fra interviews og feltnoter. Endelig har jeg bestræbt mig på systematik og konsistens i så høj udstrækning, som det er muligt i et etnografisk feltarbejde, hvis vilkår er en høj grad af uforudsigelighed, idet fænomener udspiller sig og ideer opstår undervejs. Jeg søgte en vis orden i, hvilke områder jeg havde fokus på i mine feltoptegnelser. Alle interviews med de seks pædagoger var struktureret ud fra en interviewguide for at sikre systematik i de emner, der blev belyst undervejs. Børneinterviewene foregik efter samme skabelon, og interviews og feltnoter var transskriberet af mig selv efter identiske principper. Både for at sikre konsistens, men også, fordi der sker en løbende tolkning på common-sense niveau undervejs i et interview (Kvale, 1997), og tilsvarende var det min erfaring, at der skete en løbende tolkning i den efterfølgende transskriberingsproces. Analyser af interviewene foregik ved at gå åbent til værks uden forudbestemte kategorier, en induktiv analyse, som tilstræbte hypotese- og teori-generering, men ligeledes ud fra en systematik, hvor halvdelen af materialet først blev læst igennem med

henblik på at finde kategorier, der dernæst blev styrende for, om de samme kategorier kunne genfindes i sidste halvdel af materialet, hvormed jeg kunne kontrollere og stille spørgsmål til de mønstre, som fremkom undervejs.

Spørgsmålet om et studies overførbarehed (forstået som argumenteret analytisk generaliserbarhed og relevans) besvares ved en åben fremlæggelse af forskelle og ligheder mellem den case man har studeret og andre, hvorved spørgsmålet om overførbarehed kan vurderes af andre (Selmer, 1998). Overførbarehed er således en arbejdshypotese, ikke en konklusion (Patton, 2002). Præsentationen af et kvalitativt studie har således tre formål: Først at præsentere resultaterne, dernæst at argumentere for gyldigheden og endelig at gøre det muligt for læseren at bedømme overførbareheden af arbejdet ved at synliggøre alle undersøgelsens valg, metodologiske overvejelser og overvejelser om forskerens egen person (Dehlholm-Lambertsen & Maunsbach, 1997). De former for personlig og professionel information, som kan have påvirket dataindsamling, analyse og fortolkning negativt eller positivt må ekspliciteres som et led i en sådan fremlæggelse. Jeg har ført feltdagbog undervejs i projektføreløbet, hvoraf det fremgår, at jeg ved mit primære møde med felten havde en forforståelse om, at trivsel kan genkendes i de børn man møder som voksen ved aflæsning af deres kropssprog og adfærd. Jeg mødte således op i feltinstitutionen med en forestilling om, at et barn i trivsel var et barn med øjenkontakt, i dialog, som er nysgerrigt, glad, udstråler god energi, er kreativt, talende og i leg. Et barn, som har lyst til at deltage i det, der sker i børnehaven, og som interagerer ligeværdigt med de voksne. En forståelse, jeg i høj udstrækning genkendte blandt de pædagoger jeg var sammen med og interviewede, og først for alvor fik nuanceret og fjernet mig fra i analyseprocessen, ved inddragelse af teori til at inspirere og åbenbare nye vinkler på betydningen af pædagogernes kategoriseringer. Jeg mødte også op med en grundlæggende opfattelse af, at pædagoger har en stor betydning for det enkelte barns positive trivsel, hvis børnene bliver mødt med anerkendelse og accept. Men på det punkt fik jeg undervejs også blik for nogle pædagogiske idealer og normaliseringsbestrebelse, som så ud til at begrænse børns trivsel og kropslige frihed i feltinstitutionen. Jeg bevægede mig her fra at have en meget idealistisk forestilling om, hvad der foregår i en børnehave, nok grundet nogle lidt naive og tænkte forestillinger om eksemplarisk pædagogisk arbejde qua mit arbejde som underviser på pædagoguddannelsen, til pludselig at få øje på, at børnene ikke tog billeder af de voksne og tilsyneladende tillægger de voksne langt mindre betydning for deres trivsel, end hvad jeg hidtil havde antaget. Forforståelser, som har betydning for at jeg så, hvad jeg så, og som må tages med i betragtning i vurdering af de kvalitative analysers overførbarehed.

Spørgeskemaundersøgelsen

Valg og anvendelse af det standardiserede spørgeskema CHQ-PF50 skete med udgangspunkt i, at det var en allerede etableret og valideret metode til vurdering af børns trivsel. Instrumentet er specifikt udviklet til børn og unge, og dets psykometriske egenskaber med hensyn til reliabilitet og statistisk validitet er rapporteret som tilfredsstillende (Nielsen et al., 2001; Raat et al., 2002; Thastum, 2008). Det er tværkulturelt valideret og oversat til dansk (Hepner & Sechrest, 2002; Landgraf et al., 2008; Nielsen et al., 2001; Ruperto et al., 2001; Thastum, 2008), hvilket er med til at behæfte det med en høj intern validitet. De 43 børnehaver, hvori samtlige børn født i 2003 blev inkluderet i Børnehaveprojektet, blev udvalgt repræsentativt og der blev stratificeret efter socioøkonomisk status, lokalitet og institutionsareal, således at det endelige sample havde samme fordeling med hensyn til disse parametre, som i den totale danske population af børnehaver. Samplingsprocessen var derfor med til at sikre en høj generaliserbarhed af undersøgelsens resultater. Svarprocenten på 69 % må dog også indgå i vurderingen. Jeg har ikke gennemført en reel frafaldsanalyse, eftersom jeg ikke havde adgang til relevant data på de børn, hvis forældre ikke besvarede spørgeskemaet. Fordelingen af de indkomne besvarelser, hvor kun 5,6 % af børnene tilhører den lave uddannelsesgruppe, kan dog holdes op mod, at 17 % af alle danskere mellem 25 og 44 år tilhører den lave uddannelsesgruppe i den samlede danske befolkning (Danmarks Statistik, 2009), hvilket tyder på en underrepræsentation af børn af forældre med lav uddannelsesniveau i vores undersøgelse, der videre får betydning for resultaternes eksterne validitet. Begrebsvaliditeten og indholdsvaliditeten i CHQ-PF50 blev to afgørende punkter, som undervejs i projektet førte til en forkastning af det konkrete spørgeskema i sin nuværende form i fremtidige evalueringer af børnehavebørns trivsel. Jeg vurderede undervejs, at testen ikke målte det, den var tiltænkt at skulle måle efter de kriterier, som fremkom ved sammenligning med data fra de kvalitative studier. Begrebsvaliditet refererer til, om de svar man indhenter kan siges at repræsentere den komplekse underliggende tilstand eller fænomen, man ønsker at undersøge (Aadahl & Lund, 2003). Svarene fra spørgeskemaundersøgelsen havde en dårlig spredning og viste sig mest egnet til at detektere, hvorvidt de undersøgte børns fysiske trivsel var påvirket af sygdom, hvilket medførte en ringe begrebsvaliditet. Indholdsvaliditet refererer til, om et spørgeskema dækker alle relevante aspekter eller områder man ønsker at måle med skemaet, og om udvalget af spørgsmål er relevante og repræsentative for det fænomen, man faktisk ønsker at afdække og belyse (Aadahl & Lund, 2003). De svar jeg fik fra forældrene omfattede ikke alle de perspektiver ved fænomenet trivsel, som

børnene pegede på i det kvalitative studie, og jeg finder derfor heller ikke dets indholdsvaliditet optimal i forhold til at undersøge børnehavebørns objektive trivsel.

Diskussion af trivselsbegrebet

Ph.d.-projektet har bibragt ny viden på to forskellige planer. For det første har analyserne bidraget med konceptuel viden og forståelse for børns trivsel i børnehaven. For det andet har studiet genereret en metodologisk viden, som kan bringes i anvendelse i fremtidige studier af fænomenet børnehavetrivsel. Inden jeg går videre og diskuterer det metodologiske udbytte af studiet, vil jeg anvende studiets fund i en diskussion af børnetrivselsbegrebet med afsæt i den teoretiske baggrund jeg indledningsvis lagde til grund for projektet.

Børnetrivsel bliver af pædagogerne i delstudie I beskrevet med fortællinger om glade børn, der leger og har en god kontakt til både voksne og jævnaldrende børn. Børn som er afbalancerede og i stand til at afstemme sig kropsligt til de varierende forventninger de voksne har til dem, afhængig af, hvor de befinder sig i børnehaven. Børn hvis glæde pædagogerne aflæser ved at spejle det, de ser hos børnene, i deres egne oplevelser med trivsel. Pædagogernes beskrivelser af børnetrivsel er baseret på en intuitiv og common sense forståelse af, hvad trivsel er, men de har afsæt i et *følelses-associeret subjektivt trivselsbegreb*, når de påpeger glæde og tilfredshed som væsentlige indikatorer på børnenes trivsel. Et trivselsbegreb, som jeg bragte med mig videre i gennemførelse af børneinterviews, og som også ligger til grund for Ryff & Keyes' *vækst-associerede psykologiske trivselsbegreb* med de seks trivselsparametre i forsøget på at udarbejde en i højere grad objektiv model. Den vækst-associerede psykologiske trivselsdefinition præger mange af de trivselsundersøgelser, som er gennemført i det seneste årti i et forsøg på at indfange nogle objektive sider af børnetrivsel. Et interessant spørgsmål er imidlertid, hvordan elementerne i denne objektive trivselsmodel (udarbejdet af voksne psykologer ud fra teoretiske refleksioner over trivsel som generelt begreb) spiller sammen med det, børnene *selv* viser og formulerer ud fra deres subjektive perspektiv på børnetrivsel. Er det en objektiv model, der kan siges at gælde for alle børn? I lyset af min analyse af børnenes billeder og fortællinger og den derpå følgende beskrivelse af børns balancegang i børnehaven i delstudie II, handler børns subjektive trivsel om at få anerkendelse og om at have kompetence til at *balancere*. Et barn, der trives, har endvidere nogle gode erfaringer med at indgå i positive relationer både med voksne, men i særdeleshed med de andre børn i børnehaven, idet dét at etablere og bevare en positiv relation er et af elementerne i balanceakten. Der vil altid være en risiko for, at de gode relationer til de andre børn skabes på bekostning af

forholdet til den voksne. Den vækst-associerede trivselsmodel peger på seks determinanter for trivsel, hvoraf de positive relationer er én determinant. Udover positive relationer, skal et menneske opleve selv-accept, autonomi, kompetence, kunne se en mening med tilværelsen og være i personlig vækst for at være glad (Keyes et al., 2002). Spørgsmålet er, hvordan den vækst-associerede psykologiske definition spiller sammen med de opgørelser som fremkommer, når vi tager børnenes egne fortællinger om glæde i børnehaven for pålydende. Hvis den vækst-associerede model skal have gyldighed for børnene, må de også selv finde det vigtigt for deres trivsel, at de har det godt med sig selv og den de er (oplever selv-accept). Selv-accept *ser* ud til at være vigtig for børnene, når man spørger dem selv. Det fremgår både af udsagn om, at de oplever glæde ved at *kunne* eller *have* noget i kategorien 'hvem er jeg', og det ses, når børnene stiller sig an på billeder og udtaler sig om, hvordan man skal 'se rigtig ud'. Børn tager selvportrætter, billeder af private steder eller egne tegninger – motiver, som er betydningsfulde med hensyn til etablering af selvidentitet og selvaccept (Clark, 2010; Einarsdottir, 2005). At have en familie er et andet centralt element i børns opfattelse af sig selv, og her lapper dimensionerne *selv-accept* og *positive relationer* over hinanden. Børnene fortæller for eksempel om sig selv i forhold til forældre, søskende og bedsteforældre: "*jeg har taget af billede af borgen, fordi sådan en har min kusine*". Det er svært at få femårige til at forklare, hvad det konkret *er*, som bør dem glade ved at have en familie, idet den bliver taget for givet, men på den måde bliver alle andre forhold i et barns liv set i relation til familien og familiære forhold (Langsted, 1994). Børn fortæller om deres billeder med reference til, hvad de har lavet sammen med deres søskende det pågældende sted, især hvis det er søskende de har et særligt godt forhold til (Clark, 2010). Familien har altså en stor betydning for børnenes oplevelse af selv-accept, ligesom den er arnestedet for deres erfaringer med positive relationer i tilværelsen. De to næste dimensioner *autonomi* og *kompetence* løber som røde tråde i hele substudie II's beskrivelse af børns underkulturelle balanceakt. Balanceakten er noget, børnene udøver kompetence udi, og hvis *børns trivsel* opstår i børneunderkulturen i en slags opposition til de voksnes regler, dagsordener og restriktioner, har underkulturen implicit sin helt særlige autonomi. Den opstår og definerer sig selv i reaktion mod voksne regler og grænser, idet børnene stræber efter at opnå en vis form for kontrol med deres eget liv (Corsaro, 2009). De to sidste trivselsdimensioner, som den objektive model peger på som væsentlige forudsætninger for trivsel er *personlig vækst* og *mening*. Det er to temmelig abstrakte begreber, som måske nok kan identificeres på tværs af alle børnenes fortællinger om den gode leg, den gode stemning, hygge og det vigtige i at være sammen med jævnaldrende, men hvor fortolkningen i så fald må finde sted ud fra et voksent børnetrivselsperspektiv mere end at

børnene formulerer sig selvstændigt om dem. For børn *er* vækst vigtig for at være glad, men mere i fysisk end psykisk forstand, idet børn måler sig med andre børn og går meget op i alder og hvem der er yngst eller ældst. Børnefødselsdage er vigtige begivenheder for børn, og jo ældre man er, jo højere status (Gulløv, 1999). Hvad angår mening, så har Gulløv også vist, hvordan børnehavebørns betydningsdannelse og den måde, hvorpå de giver omgivelserne mening er uadskillelig fra sociale spil, erfaringer, viden og det enkelte barns holdninger (Gulløv, 1999). Meningsfaktoren må derfor være til stede i samtlige af børnenes fortællinger som et gennemgående element, idet dét at noget giver mening, er udslagsgivende for valget af motiv. Som når børnene forklarer, hvorfor de har taget et billede med, at de har søgt at fotografere særlige gode stemninger eller æstetiske kvaliteter ved børnehaven. De børn jeg har interviewet er altså i nogen grad enige, og deres fortællinger kolliderer ikke med den vækst-associerede psykologiske model, når det kommer til at beskrive, hvad der giver dem trivsel i børnehaven. På baggrund af mine kvalitative studier er det dog ikke muligt at konkludere hvorvidt den objektive vækst-associerede trivselsmodel *kan* siges at gælde for alle børn, til et sådant formål vil en kvantitativ evaluering være mere velegnet. På den anden siden kan modellens objektivitet heller ikke anfægtes på baggrund af mine kvalitative studier, men fotos og børneinterviews viser sig især velegnede til at nuancere og udfolde elementer af børns trivsel, som *ikke* allerede er indeholdt i den objektive model. Subjektive bud fra børnene selv, som er et nødvendigt supplement til voksnes evalueringer af børnetrivsel. Hvis målet med en undersøgelse er at udforske, hvornår og hvordan specifikke børn oplever trivsel i deres lokale børnehavekontekst bliver det interessante ikke, *om* der er overensstemmelse mellem børnetrivsel og børns trivsel. Det interessante bliver derimod det væld af subjektive nuancer, som kun børnene kan bidrage med og som er nødvendige til at få en mere komplet forståelse af deres trivsel. På hvilken måde børns og voksnes perspektiver på børnetrivsel adskiller sig, og dermed hvordan krystallisering af de mange dimensioner ved begrebet trivsel tager sig ud. Og på hvilken måde vi som voksne pædagoger, forskere og politikere mest hensigtsmæssigt evaluerer og arbejder for øget trivsel blandt børn i danske børnehaver ud fra en trivselsforståelse, hvor også børnene er taget med på råd. Med afsæt i Griffin's trivselsfilosofiske overvejelser kan børnehavebørns trivsel tænkes som sammensat af tre dimensioner. Subjektive lystdimensioner, der indeholder alt, som vedrører børns trivsel. Objektive dimensioner, som har til mål at forklare en smallere forståelse, der til gengæld må gælde for alle børn og en perfektionistisk dimension, som har til mål at forklare det særlige ideal for trivsel, der måtte være fælles for hele menneskeheden (Griffin, 1986). I en sådan forståelse ses de objektive trivselsopgørelser som en delmængde af de subjektive opgørelser, og eftersom deres præmis er, at

de gælder for alle børn, kan de anvendes som rettesnor for mål- og rammestyring i en pædagogisk institution, til sikring af børnenes objektive trivsel. For at få indblik i de subjektive trivselsopgørelser og altså en bredere forståelse, må vi til gengæld spørge børnene selv. Og afhængig af, hvilke mønstre og strukturer vi kan konstruere i samspil med børn om deres trivsel, kan vi måske systematisere de subjektive elementer på en måde, så de kan bidrage til at kvalificere den daglige pædagogik og det trivselsskabende møde mellem børn og voksne i børnehaven. Børnenes fortællinger om trivsel nuancerer og konkretiserer de overordnede kriterier. Sætter ansigt på de objektive kriterier, folder dem ud.

Nordahl et al. har i 2012 udgivet en rapport fra et pilotprojekt angående børns bud på kvalitet i dagtilbuddet. De konkluderer, at drenges trivsel er ringere end pigers, når trivsel evalueres ved anvendelse af et spørgeskema, hvor børnene selv besvarer spørgsmål om venskaber, drillerier og om de har det godt i børnehaven samt hvorvidt de får meget skæld ud af de voksne. Udover at spørge til trivsel viser rapporten endvidere, at drengene har en tydelig dårligere relation til de voksne. De får langt mere skæld ud, får mindre trøst og synes mindre om de voksne end pigerne (Nordahl, 2012). Resultaterne fra min spørgeskemaundersøgelse underbygger ikke de pågældende kønsforskelle, men de to undersøgelser er ikke sammenlignelige, eftersom jeg spørger børnenes forældre fremfor børnene selv. Til gengæld peger de kvalitative fund i samme retning som Nordahl et al.'s kortlægningsundersøgelse, ikke specifikt for drengenes vedkommende, idet jeg ikke har inddraget kønsperspektivet i min undersøgelse, men for den stereotypi af det glade barn, som jeg kalder 'ballademageren' (delstudie I). Den glade ballademager er aktiv, fuld af energi og kommer hyppigt i konflikt med de voksne, hvilket medfører irettesættelser. Det springende punkt er så, om ballademagerens særlige karakteristika får betydning for, om han (eller hun) selv oplever trivsel og glæde i børnehaven. Hvis fundene i delstudie II skal tages til indtægt, kan de pågældende ballademagere godt være i trivsel herfor til trods, idet min analyse peger på, at positiv trivsel ikke så meget afhænger af de voksne som af forholdet til de jævnaldrende i børnehaven. Det åbner videre op for et spørgsmål om, hvorvidt, i hvor høj grad og i hvilke situationer, der eventuelt ville kunne påvises en mere generel forbindelse mellem et barns subjektive oplevelse af trivsel og dets forhold til pædagoger henholdsvis de andre børn i dets børnehave. Med henblik på at få yderligere viden om sådanne spørgsmål, vil det være hensigtsmæssigt at udvide designet af min undersøgelse og foretage en kvantitativ kortlægning af den pågældende eller tilsvarende hypoteser i et fremtidigt studie, som kombinerer kvalitativ og kvantitativ metode på en mere hensigtsmæssig måde.

Miksede metoder i studier af børns trivsel

”an equally important result of combining information from different sources is divergence or dissimilarity, which can then provide greater insight into complex aspects of the same phenomenon and/or to the design of a new study or phase for further investigation”

(Teddlie & Tashakkori, 2011)

Citatet fra Teddlie og Tashakkori understøtter den konklusion jeg drog på basis af delstudie III: En kombination af information fra forskellige typer af studier (som min spørgeskemaundersøgelse og mine kvalitative børneinterviews) kan føre til modstridende beskrivelser af det samme fænomen, men en sådan divergens vil kunne bibringe en bedre forståelse af et komplekst fænomen og vil endvidere kunne pege frem mod et nyt studie i forlængelse af den opnåede indsigt. Den sammenlignede undersøgelse af trivselsbegrebet, som det ekspliciteres af børnene selv henholdsvis den, som er indlejret i 'The Child Health Questionnaire' peger frem mod et fremtidigt MMR studie ved anvendelse af en alternativ kvantitativ metode, der i højere grad end CHQ-PF50 har øje for positive elementer ved børns trivsel som leg, æstetiske oplevelser og relationelle elementer i et sekventielt design frem for et parallelt. Målet med et sådant MMR studie kunne være at undersøge, i hvor høj grad det er muligt at generalisere på baggrund af de fokusområder, som opstod i arbejdet med den kvalitative analyse. Er der tale om mere og andet end specifikke børns subjektive bud på, hvad der giver glæde i en lokal børnehavekontekst, eller må de pågældende mønstre afvises som i højere grad objektive kendetegn, der kan give en generel viden om børns trivsel i danske dagtilbud?

Jones and Sumner præsenterer en række af argumenter for det hensigtsmæssige i at anvende MMR specifikt til studier af børnetrivsel. Også de henviser i deres argumentation til begrebets kompleksitet og multi-dimensionalitet. Deres arbejde har afsæt i udviklingsstudier, men de foreslår en trivsels-linse med henblik på at studere børns subjektive bud på blandt andet følelser, autonomi, glæde, relationer og status som et alternativ til områdets hidtidige interesse for fattigdom og afsavn (Jones & Sumner, 2009). Crivello et al. præsenterer et bredt udvalg af forskellige metoder anvendt i et andet projekt om børns trivsel i udviklingslande og argumenterer for relevansen i at inddrage tre nye kvalitative metoder undervejs i et projekt, der ellers var projekteret som et rent kvantitativt longitudinalt studie over en femten års periode (Crivello et al., 2009).

Det overordnede brede formål med mixed methodology research (MMR) er at udvikle en bedre forståelse af det fænomen, som man ønsker at studere (Creswell, 2011; Greene, 2008; Teddlie &

Tashakkori, 2011). En bedre forståelse kan dog både betyde en øget gyldighed af fundene i betydningen 'at have forstået det rigtigt', det kan betyde en bredere og mere inklusiv forståelse, eller det kan indebære, at man beviser eller udfordrer det givne ved anvendelse af flere perspektiver (Greene, 2008). Det konkrete design af et MMR studie kan først besluttes, når man har identificeret, hvad man gerne vil vide (mere) om sit emne, men det må også påregnes, at forskningsmål er sammensatte størrelser, som meget vel kan ændre sig over tid (Teddlie & Tashakkori, 2011). Mange forskellige typologier af MMR designs er blevet opstillet med henblik på både at skabe en fælles sprog indenfor feltet og inspirere forskere, som skal i gang med at designe et MMR studie (Creswell, 2009; Greene, 2008; Patton, 2002; Teddlie & Tashakkori, 2011). Teddlie and Tashakkori beskriver, hvordan MMR designs kan forløbe enten parallelt eller sekventielt, de skelner mellem, om integration af kvalitativ og kvantitativ metode sker på ét eller flere niveauer i processen samt mellem *mixed* og *quasi-mixed* designs (Teddlie & Tashakkori, 2011). Alternative måder at beskrivelse de samme overvejelser på er at vælge design efter overvejelse af, om de to implicerede metoder skal anvendes samtidig eller på forskellige tidspunkter, i hvor høj grad de kvalitative og kvantitative elementer vægtes ligeligt og på hvilket niveau kombinationen skal foregå (Creswell, 2009; Leech & Onwuegbuzie, 2009).

På baggrund af de tre delstudier, som tilsammen udgør mit ph.d.-projekt, har jeg fået en bredere og mere nuanceret viden om børns trivsel i børnehaven. De kvalitative analyser foreslår nogle subjektive, relative og kontekstafhængige beskrivelser af nogle af de mekanismer og betingelser, som ligger til grund for, at fænomenet trivsel finder sted i det faktiske domæne jævnfør Bhaskars tredeling af verden (Bhaskar, 1975). På baggrund af formidlingen af mine fund og de videre omstændigheder om deres tilblivelse i denne afhandling, er det videre op til læseren og læserens refleksivitet at vurdere fundenes overførbarhed til den kontekst de selv måtte befinde sig i. Mit mål med projektet om, at producere 'foods for thought', som kan inspirere pædagoger i danske daginstitutioner til refleksion og selvanalyse er nået, men jeg kunne få mere viden om de objektive dimensioner i børnetrivsel, hvis jeg anvendte kvantitative metoder med henblik på at teste udbredelsen af de kvalitative fund i en bredere population af børn i et fremtidigt studie af børnetrivsel og igen inddrog kvalitative metoder på et senere tidspunkt i forskningsprocessen med henblik på yderligere nuancering af trivselsbegrebets implikationer.

Målet med et (fremtidigt) MMR studie af børns trivsel kunne ud fra den tankerække være at

1. kortlægge nogle mønstre eller nogle mekanismer med betydning for børns trivsel i en konkret børnehave, der måske vil kunne overføres til en større gruppe af børnehavebørn (har jeg gjort i delstudie I og delstudie II).
2. afprøve de pågældende mønstres udbredelse i en større population af børnehavebørn (ny kvantitativ spørgeskemaundersøgelse til udforskning af betydningen af venner, familie, leg, status, de voksne i børnehaven, kropslig kompetence og æstetiske oplevelser for børnenes oplevelser af trivsel og glæde i børnehaven). Spørgeskemaet tænkes besvaret af børnene selv, eventuelt sammen med en voksen, hvor svarkategorierne kunne bestå af ikoner, der udtrykker følelser i form af smileys ☺³⁸.
3. udvælge spørgeskemarespondenter med henholdsvis lave og høje trivselsscorer og gennemføre follow-up fokus gruppe interviews med interesse for, hvilke faktorer, som er relateret til trivsel og mistrivsel for de to grupper af børn.
4. gennemføre yderligere kvalitative studier af mekanismer, der tegner sig som objektive kendetegn i spørgeskemastudiet med henblik på at få øje på flere nuancer og nye mekanismer samt udforske deres betydning for pædagogisk praksis (etnografisk metode/aktionsforskning, hvor børn er med-forskere).
5. gentage spørgeskemaundersøgelsen med henblik på at undersøge forskelligheder samt udvikling i børns trivsel over tid. For eksempel ved de samme børn på et senere tidspunkt i deres skoleliv eller forskellige børn i den samme børnehave på to forskellige tidpunkter.

I det ovenfor skitserede MMR projekt er formålet med at mikse metoder både *udvikling*, hvor én metode anvendes til at informere udviklingen af en anden og *ekspansion*, hvor man mikser med henblik på at evaluere et fænomen med en større rækkevidde end ved anvendelse af en metode alene (Greene, 2008). I modsætning til mit studie (delstudie I, II og III), som er et quasi-mixed design jf. Teddlie and Tashakkori's definition uden integration af de kvalitative og kvantitative fund, er det ovenfor skitserede studie et sekventielt MMR studie (Teddlie & Tashakkori, 2011). Fundene fra fase 1 (mine kvalitative studier af børns trivsel henholdsvis fra et pædagog- og et børneperspektiv) føres videre og integreres i udviklingen af en ny spørgeskemaundersøgelse i fase 2. Resultaterne fra fase 2 føres med over i fase 3 til udformning af narrativer om henholdsvis trivsel og mistrivsel. Resultaterne fra fase 1, 2 eller 3 føres videre i fase 4, der afhængig af, hvilke elementer, der fremstår som nogle objektive kendetegn ved trivsel i en større population af børnehavebørn, kunne udforske temaer som: 'børns tanker om de voksne i børnehaven', 'de

³⁸ Også anvendt af Nordahl et al. 2012

æstetiske oplevelsers betydning for børns trivsel' eller 'børns kropslige kompetencer og deres betydning for trivsel i børnehaven'.

En essentiel karakteristik ved MMR er metodologisk eklekticisme, som involverer udvælgelse og synergistisk integration af de teknikker, som vurderes som mest passende. Fra et bredt udvalg af kvalitative, kvantitative eller MMR metoder udvælges de mest egnede med henblik på at udføre tilbundsgående udforskning af det fænomen man interesserer sig for (Teddlie & Tashakkori, 2011). Det jeg reelt ønsker med blandingen af metoder er at opnå en bedre forståelse af fænomenet 'trivsel i børnehaven' end den forståelse enten kvalitativ eller kvantitativ metode kunne bibringe hver for sig ved at vælge uden skelen til konversioner og de paradigmer, som knytter sig til de metoder som findes, men ud fra et pragmatisk anvendelsesorienteret perspektiv. De kvalitative studier er for eksempel velegnede, når det kommer til at udforme spørgsmål i spørgeskemaer med afsæt i informanternes subjektive livsoplevelser frem for med afsæt i en predetermineret forståelse af et begreb. Samtidig bidrager spørgeskemaet til, at undersøgelsen bibeholder en rigid udvælgelse af informanter og forudbestemte skalaer og bidrager med en bred populations-baseret sampling. Det er derfor medvirkende til, at de bestemte individer som studeres i det kvalitative studie samtidig bliver lokaliseret i en generel population (Greene, 2008). Når jeg foreslår et MMR design indebærer det en forståelse af, at de valgte metoder siger noget om samme fænomen (børns trivsel) med forskellig pålidelighed og ud fra forskellige perspektiver. Validiteten af MMR studier er dog endnu sværere at vurdere end tilfældet er med de enkelte metoder hver for sig. Validering af MMR fund er i særdeleshed komplekse, eftersom genren involverer en kombination af komplementære styrker og ikke-overlappende svagheder, som må håndteres undervejs, men som stadig mangler at blive grundlæggende belyst og diskuteret indenfor feltet (Onwuegbuzie & Johnson, 2006).

Konklusion

Danske børnehalebørn er generelt i god trivsel, hvis man evaluerer deres trivsel på baggrund af en række objektive trivselsindikatorer. Hvis man imidlertid ønsker at få et mere nuanceret svar på spørgsmålet om børns trivsel i danske børnehaver, er det påkrævet at anlægge et mere nuanceret syn på begrebet, som tager både subjektive og objektive elementer i betragtning. Dette studie har givet en bredere og mere nuanceret viden om børns trivsel i børnehaven end det, som forelå hidtil.

Pædagogerne i min feltinstitution genkender trivsel hos børn ved at pejle efter kropslige glædestegn, som de *ser* ved hjælp af særlige se-teknikker. De anvender primært se-teknikken det *kropslige øje* i trivselsarbejdet og opererer ud fra en forestilling om 'det glade barn'. Pædagogernes idealbillede af barnet i trivsel er et *afstemt barn*, der således udtrykker glæde og tilfredshed, og som endvidere er i stand til at afstemme sig kropsligt til de i institutionen gældende normer og forventninger. Den trivselsforståelse, som kan identificeres i pædagogernes fortællinger om 'det glade afstemte barn' er en følelses-associeret subjektiv trivselsforståelse, hvor glæde og tilfredshed ses som de væsentlige indikatorer på trivsel.

Når de interviewede børnehalebørn skal forklare, hvad der giver dem glæde i børnehavelivet, og dermed formulere sig om trivsel ud fra en tilsvarende følelses-associeret subjektiv trivselsforståelse, er de især optaget af deres egne legesteder. De fortæller herudfra om deres venner, leg, kropslige færdigheder og oplevelser af glæde i forbindelse med æstetiske oplevelser eller oplevelser af en særlig stemning. Der er et bemærkelsesværdigt fravær af voksne i børnenes fortællinger, hvilket peger mod, at børns positive trivsel og glæde i høj grad lever sit eget liv, hvis man spørger børnene selv. For børnene handler trivsel om at få anerkendelse og status i børnegruppen, hvilket blandt andet kan ske ved at sætte sig op imod de voksnes regler, men på en måde, hvor børnene stadig bibeholder anerkendelsen fra de voksne.

Der er ikke en konflikt mellem børnenes og pædagogernes beskrivelser af trivsel i børnehaven, men de kan ses som to forskellige perspektiver på samme fænomen. Pædagogerne ser 'det afstemte barn' i trivsel. Børnene på deres side, er primært optaget af det, der giver status i børnefællesskabet, og for at opleve trivsel, må de evne at balancere mellem på en og samme tid at *udfordre* og *opfylde* de voksnes forventninger.

Børnehalebørns trivsel kan ikke evalueres objektivt uden først at tage en politisk beslutning om, hvilke elementer af trivsel, man interesserer sig for. Om det er afstemthed, glæde eller status i

børnegruppen, æstetik, balancegang eller de seks dimensioner i den vækst-associerede psykologiske trivselsmodel. Først derefter er det muligt at nærme sig en kvantitativ karakteristik af, hvilke underliggende mekanismer og strukturer, som fører til trivsel eller mistrivsel i børnehaven, samt hvilke objektive indikatorer vi kan evaluere på baggrund af.

Hvis børns trivsel i danske dagtilbud skal bestemmes eller beskrives på en måde som bare nogenlunde står mål med dets multi-dimensionelle karakter, foreslås et fremtidigt kombinationsstudie, hvor udbredelsen af de mønstre, jeg her har beskrevet, afprøves i en større population af børnehavebørn. Endvidere kan resultaterne fra en sådan kvantitativ undersøgelse med fordel efterfølges af yderligere kvalitative studier.

Perspektivering

I 2006 blev indført en ny lov om Børnemiljø i Dagtilbud (lovteksten blev senere indskrevet i Dagtilbudsloven), hvormed det blev obligatorisk for samtlige dagtilbud at udarbejde en skriftlig børnemiljøvurdering. Her skal en kortlægning af det fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljø dokumentere, at børnene har et børnemiljø, som fremmer deres *trivsel*, sundhed, udvikling og læring. Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan i samtlige institutioner, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø er en integreret del af det pædagogiske arbejde, og børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv under hensyntagen til børnenes alder og modenhed (Socialministeriet, 2010). Det kræves altså fra politisk hold, at samtlige pædagoger forholder sig til, hvad børns trivsel indebærer, og hvordan den sikres, men på hvilken måde tjener det øgede fokus fra pædagoger og politikeres side børnenes positive trivselsinteresser? Hvis mine analyser skal tages til indtægt, er normale børns positive trivsel i høj udstrækning deres eget projekt, som finder sted børn imellem. Man kan følgelig spørge sig selv, hvilke konsekvenser det mon får for børnenes trivsel, når de særlige følelser og forhold omkring den bliver genstand for så stor opmærksomhed. På hvilken måde tjener den viden, projektet har genereret, til børnenes bedste, og ville de mon være bedre tjent med, at de voksne professionelle omkring dem ikke uafvendeligt interesserede sig for alle aspekter af deres psykosociale velbefindende? Lynn Fendler problematiserer det forhold, at pædagoger og lærere i stadig højere udstrækning interesserer sig for 'det hele barn' og kritiserer den diskurs, som foreskriver uddannelse af 'det hele barn', idet det ifølge hende indebærer, at børn skal uddannes, formes og motiveres ikke kun kognitivt, affektivt og adfærdsmæssigt, men at også ved at pædagoger og lærere taler til børns allerinderste følelser som lyst, frygt, kærlighed og håb eller som hun udtrykker det: 'education of flexible souls' (Fendler, 2001). Daginstitutionen er en arena, hvor

pædagogik, regler og rammer bliver stadig mere styrende for hvad de voksne, samfundet, politikerne ønsker af børn mere end af hvad børn gør af egen fri vilje. Vi udsætter børnehavebørn for børnemiljøvurderinger, læreplaner, sprogvurderinger og forbereder dem til skole. Det er mit håb, at projektets resultater kan være et oplæg til debat om, på hvilken måde vi bedst tjener børns trivsel i børnehaven, så vi søger at minimere børns mistrivsel, men samtidig giver den positive trivsel rum til at leve sit eget liv.

Referencer

- Aadahl, M., & Lund, H. (2003). Grundliggende principper for valg og anvendelse af test og målemetoder i fysioterapi. *Forskning i Fysioterapi*, 20. okt. 2003, 1-9.
- Aaen, S., & Nielsen, G. A. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20 årige i Danmark* (Version: 1,0; Versionsdato: Maj 2006 ed.). Kbh: Sundhedsstyrelsen.
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Ben-Arieh, A., & Goerge, R. M. (2006). *Indicators of children's well being: Understanding their role, usage and policy influence*. Dordrecht: Springer.
- Bengtsson, J., & Husserl, E. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och merleau-pontys fenomenologi* (3. reviderade upplagan ed.). Göteborg: Daidalos.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. London: Routledge.
- Boesen Pedersen, A. (2008). *Mobning 2008*. København: Børnerådet.
- Broström, S. (2009). Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogikken - på vej mod educare. In M. Carlsson, V. Simovska & B. Bruun Jensen (Eds.), *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme: Teori, forskning og praksis* (pp. 210-225). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christensen, P. (2000). Etik og taktik i forskning med børn. In P. Schultz Jørgensen, & J. Kampmann (Eds.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.

- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children and Society, 18*, 165-176.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Abingdon: Routledge.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & C. Michael-Sebastian (Eds.), (pp. 301-315). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cousins, J. (1999). *Listening to children aged four: Time is as long as it takes*. London: National Early Years Network.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. ed. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4. ed. ed., pp. 269-284). Thousand Oaks: Sage.
- Crivello, G., Camfield, G., & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their WellBeing? exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research, 51*, 51-72.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos, 18*(1), 5-47.

- Danmarks Statistik. (2009). *Befolkningens højest fuldførte uddannelse* (Statistikbanken - data og talDanmarks Statistik).
- Danmarks Statistik. (2010). *Sociale forhold, sundhed og retsvæsen. børnepasning m.v.* No. NYT fra Danmarks Statistik. Nr. 80)
- Dehlholm-Lambertsen, B., & Maunsbach, M. (1997). Videnskabsteori og anvendelse. *Nordisk Medicin, Vol. 112, nr. 1 (1997), 24-27.*
- Diener, E. (2008). Myths in the science of happiness, and directions for future research. In R. J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being.* (pp. 493-514). New York, NY US: Guilford Press.
- Eid, M., & Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being.* New York: Guilford Press.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care, 175(6), 523-541.*
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn?: Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem: Ph.D afhandling.* Roskilde: Roskilde universitetscenter, Psykologi, Forskningsprogrammet Børns vilkår og velfærd i senmoderniteten.
- Emerson, R. M. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes.* Chicago: University of Chicago Press.
- Eplov, L. F., & Lauridsen, S. (2008). *Fremme af mental sundhed: Baggrund, begreb og determinanter.* København: Sundhedsstyrelsen.
- Fattore T, Mason J and Watson E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research, 80, 5-29.*

- Fendler, L. (2001). Educating flexible souls. In K. Hultqvist, & G. Dahlberg (Eds.), *Governing the child in the new millenium* (pp. x, 298 s.). New York: RoutledgeFalmer.
- Ferguson, A. A. (2001). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity* (Paperback ed. ed.). Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker: Hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. København: Akademisk.
- Gawlicz, K. (2009). *Preschools play with power: Constructing the child, the teacher and the preschool in two polish childcare institutions*. Roskilde: Graduate School in Lifelong Learning, Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University.
- Geertz, C. (1993). Deep play: Notes on the balinese cockfight. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (). London: Fontana.
- Giske, R., Tjensvoll, M., & Dyrstad, S. (2010). Fysisk aktivitet i barnehagen. et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med 5-åringer. *NORDISK BARNEHAGEFORSKNING*, 3(2), 53–62.
- Gray, C., & Winther, E. (2011). Hearing voices: Participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 306-320.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7.
- Griffin, J. (1986). *Well-being. its meaning, measurement and moral importance*. Oxford: Clarendon Press.

- Grøntved, A., Pedersen, G., Andersen, L., Kristensen, P., Møller, N., & Froberg, K. (2009). Personal characteristics and demographic factors associated with objectively measured physical activity in children attending preschool. *Pediatric Exercise Science, 21*, 209--219.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn* (1. udgave ed.). København: Gyldendal.
- Hacking, I. (1992). World-making by kind-making: Child abuse for example. In M. Douglas, & D. Hull (Eds.), *How classification works: Nelson Goodman among the social sciences* (pp. vi, 281 s., ill.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Halse, J. A. (2007). *Negativ social arv: Om tidlig indsats over for risikobørn og deres familier*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2. ed. ed.). London: Routledge.
- Hansen, M., & Nagbøl, S. (2008). *Det nye skoleliv: Om krop, rum, bevægelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- Hansen, H. (2009). *I grænsefladen mellem liv og død: En kulturanalyse af sygeplejen på en onkologisk afdeling* (1. udgave ed.). København: Munksgaard Danmark.
- Hastrup, K. (2010). Den antropologiske videnskab. *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode* (2. udgave ed., pp. 9-34). København: Hans Reitzel.
- Hepner, K., & Sechrest, L. (2002). Confirmatory factor analysis of the child health questionnaire-parent form 50 in a predominantoy minority sample. *Quality of Life Research, 11*, 763-773.
- Herskind, M. (2005). *Guldguiden: Læring i dagtilbud* (1. udgave ed.). København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

- Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: Methodological considerations. *Children & Society, 10*(2), 129-144.
- Hood S. (2007). Reporting on Children's well-being: The state of London's children reports. *Social Indicators Research, 80*, 249-264.
- Hoonard, W. C. v. d. (1997). *Working with sensitizing concepts: Analytical field research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner: På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Høyer, K. (2007). Hvad er teori, og hvordan forholder teori sig til metode? In L. Koch, & S. Vallgård (Eds.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (3. udgave ed., pp. 301 sider, ill.). København: Munksgaard Danmark.
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2011). Flourishing across europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, Pre-print version*(Online First™, 15 December 2011)
- James, A. (2001). Ethnography in the study of children and childhood. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (Reprint ed.,). London: SAGE.
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- James, W. (2008). Well-being: In whose opinion, and who pays? In A. C. Jimenez (Ed.), *Culture and well-being. anthropological approaches to freedom and political ethics* (). London: Pluto Press.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.

Jenks, C. (2005). *Childhood* (2. edition ed.). London: Routledge.

Jensen, B. (2002). *Sundhed og sårbarhed: Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.

Jespersen, C. (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Jones, N., & Sumner, A. (2009). Does mixed methods research matter to understanding childhood well-being? *Social Indicators Research*, 90(2), 33.

Justitsministeriet (2000). Lov Om Behandling Af Personoplysninger (Persondataloven), Lov nr. 429 om behandling af personoplysninger.

Jørgensen, P. S., & Ertmann, B. (1998). Skoletrivsel og social kompetence. en belysning af 10-årige børns trivsel i skolen. In E. Backe-Hansen, & T. Ogden (Eds.), *10-åringer i Norden: Kompetanse, risiko og oppvekstmiljø* (pp. 320 sider, ill.). København: Nordisk Ministerråd.

Jørgensen, P. S., Due, P., & Holstein, B. E. (2001). *Sundhed på vippen: En undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd*. København: Hans Reitzel.

Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. In P. Schultz Jørgensen, & J. Kampmann (Eds.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.

Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. København: Børnerådet.

- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi: Fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), 79-94.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kjær, B., Nørgaard, C., & Jensen, N. E. (2004). *Sølvguiden* (2. udgave ed.). København: Socialministeriet.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), 219-233.
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Landgraf, J. M., Abetz, & Ware. (2008). *The CHQ user manual* HealthActCHQ Inc.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In A. R. Pence, & P. Moss (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28-42). London: P. Chapman.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Madsen, M. (1991). *Børns sundhed ved skolestart 1988/89*. København: Dansk Institut for Klinisk Epidemiologi (DIKE).

- Markström, A., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children and Society*, 23, 112-122.
- Maso, I. (2001). Phenomenology and ethnography. In P. Atkinson (Ed.), (Paperback ed. ed.,). London: SAGE.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi* (2. udgave ed.). [Helsingør]: Det lille Forlag.
- Møhl, P. (2010). Synliggørelsen. med kameraet i felten. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode* (2. udgave ed.,). København: Hans Reitzel.
- Nielsen, S., Ruperto, N., Herlin, T., & Pedersen, F. (2001). The danisk version of the childhood health assessment questionnaire (CHAQ) and the child health questionnaire (CHQ). *Clinical and Experimental Rheumatology*, 19(Suppl. 23), S50-S54.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, 2000.
- Nordahl, T. (2012). *Kvalitet i dagtilbudet - set med børneøjne: En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud* (1. udgave ed.). [Aalborg]: Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis.
- Nørholm, M. (1994). Det dobbelte brud. In S. Callewaert (Ed.), *Pierre bourdieau: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori* (1. udgave ed., pp. 109). København: Frydenlund.
- Onwuegbuzie, Anthony J & Johnson, R Burke. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools - LA English*, 13(1), 48.

- Ottosen, M. H. (2010). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2010*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Ougaard, M. (2000). Det kommer an på hvor man begynder: Roy bhaskars kritiske realisme som erkendelsesteoretisk strategi. *Grus*, 21(60), 17-34.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel* (1. udgave ed.). København: DPU.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. edition, 8. printing ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Peirce, C. S., Houser, N., & Kloesel, C. (1992). *The essential peirce: Selected philosophical writings*. Bloomington: Indiana University Press.
- Petersen, E. (1997). *Livskvalitet, resignation og overlevelse: En prospektiv undersøgelse af 292 kræftbehandlede kvinder, beskrevet ud fra trivselsteorien*. Risskov: Psykologisk Institut.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: SAGE.
- Ploug, N. (2007). *Socialt udsatte børn: Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Prosser, J. (2011). Visual methodology: Towards a more seeing research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4. ed. ed., pp. xvi, 766 s.). London: Sage.
- Raat, H., Bonsel, G., Essink-bot, M., Landgraf, J., & Gemke, R. (2002). Reliability and validity of comprehensive health status measures in children: The child health questionnaire in relation to the health utilities index. *Journal of Clinical Epidemiology*, 55, 67-76.
- Rasmussen, K. (2007). Når børn kommunikerer i foto. *Down and Up*, 3, 8-11.

Rasmussen, K. (2006). *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn* (1. udgave ed.).

Værløse: Billesø & Baltzer.

Richardson, L. (2000). Writing. A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (2nd edition ed., pp. 923-948). Thousand Oaks: Sage.

Ruperto, N., Ravelli, A., Pistorio, A., Malattia, C., Cavuto, S., Gado-West, L., et al. (2001). Cross-cultural adaptation and psychometric evaluation of the childhood health assessment questionnaire (CHAQ) and the child health questionnaire (CHQ) in 32 countries. review of the general methodology. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 19 (Suppl. 23), S1-S9.

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), pp.719-727.

Schultz Jørgensen, P., Due, P., & Holstein, B. E. (2004). *Sundhed på vippen: En undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd* (2. reviderede udgave ed.). København: Hans Reitzel.

Selmer, B., & Aarhus Universitet. Afdeling for Etnografi og Socialantropologi. (1998). *Overvejelser om gyldighed og etnografisk metode*. Højbjerg: Afdeling for Etnografi og Socialantropologi, Aarhus Universitet.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Socialministeriet. (2010). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)* (4. udgave ed.). Valby: Schultz Information.

Bekendtgørelse Af Lov Om Dag-, Fritids- Og Klubtilbud m.v. Til Børn Og Unge (Dagtilbudsloven), LBK nr 668 af 17/06/2011 (2011).

- Sointu, E. (2004). The rise of an ideal: Tracing changing discourses of wellbeing. *The Sociological Review*, 52(2), 255-274.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i udviklingspsykologien - er et børneperspektiv muligt? In I. P. Samuelsson, E. Johansson & D. Sommer (Eds.), *Barns perspektiv och barnperspektiv* (pp. 85--100). Göteborg: Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs Universitet.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- Sørensen, H. V. (2011). Anvendeligheden af ECERS-R (early childhood environment rating scale-revised) til vurdering af danske børnehaver, med fokus på børns muligheder for at være fysisk aktive. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 6, 498-539.
- Stokholm, A. (2009). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger: En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution: Ph.D-afhandling: Institut for antropologi, arkæologi og lingvistik, humanistisk fakultet, aarhus universitet. december 2006* (1. udgave ed.). Århus: ViaSysteme.
- Svenningsen, G. (2000). *Vejledning om PPR - pædagogisk-psykologisk rådgivning* (1. udgave ed.). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet : Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research: Contemporary issues in an emerging field. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4. ed. ed., pp. 285-300). Thousand Oaks: Sage.

Thastum, M. (2008). Livskvalitetsmål og børn. *Ugeskrift for Læger*, 170(10)

Toren, C. (1996). Ethnography: Theoretical background. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (). Leicester: British Psychological Society.

UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries: A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre.

Wad, P. (2000). Kritisk realisme. *Grus*, 21(60), 53-68.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.

Willis, P. E. (1981). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs* (Reprinted ed.). Aldershot, Hampshire: Gower.

Wiltsher, A. (1999). After thoughts. *Nursery World*, 99(23)

Winther, I. W. (2006). *Hjemlighed: Kulturfænomenologiske studier* (1. udgave ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Wolcott, H. F. (1995). *The art of fieldwork*. Walnut Creek: Alta Mira Press.

Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Zahavi, D. (2007). *Fænomenologi* (3. opl. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Bilag

Interviewguide pædagoger

Børnehaveprojektet. Skriftlig information til forældre

Tilladelse til børneinterviews

Brev om indholdsvalidering af interviews

INTERVIEW-GUIDE

- pædagoger

Briefing: Tid, sted, personer. Interesseret i oplevelser fra dagligdagen og hvilken betydning du tillægger hverdagen i børnehaven. Praktisk: Jeg bånder, transskriberer, kondenserer og sletter optagelsen efterfølgende. Anonymisering af alle personer (børn såvel som informant).

1. Demografi

Alder
Uddannelse
Ansættelser
familieforhold

5. Trivsel i P-gruppen

Hvad er det for dig?
Betydning for voksne?
Betydning for

2. Trivsel

Beskriv et barn i trivsel!
Hvordan ser du det?

- Kropssprog, tegn, konkrete eksempler!

Hvilken betydning har dit kendskab til barnet?
Hvad gør du for at skabe trivsel? Eksempler!
Hvilken sammenhæng tror du, der er mellem fysisk aktivitet og trivsel?

4. Krop / fysisk aktivitet

UDE

- Fortæl om motionsdag, legepladsen o.a. aktiviteter
- Hvad gør du, hvad er vigtigt, hvordan reagerer børnene?

INDE

- Regler for at gå/tale – fortæl!
- Hvordan gør I?
- Hvad hvis regelbrud?

3. Egne oplevelser

Kropslige oplevelser fra barndom/voksenliv?

Hvornår er du i trivsel?
Hvad er kropslig velvære for dig?

Debriefing: Mit udbytte, videre bearbejdning, hvordan var det (evaluering fra informanten).

Til forældre med børn født i 2003

Information om dataindsamling i foråret og forsommeren 2009

Projekt; ”Fysisk aktivitet blandt børnehavebørn”

I efteråret 2008 blev et sundheds- og tværvideenskabeligt forskningsprojekt sat i gang i 43 børnehuse i Odense.

Jeres barns børnehus er et af de 43 børnehuse, som har sagt ja til at deltage i dette projekt, og begrundelsen for at vi henvender os til Jer og Jeres barn.

Formål

Formålet med projektet er at finde ud af hvilke faktorer, der har betydning for fysisk aktivitet, og faktorenes indflydelse på barnets trivsel, sundhed og udvikling.

Projektansvarlige

Projektet gennemføres af ansatte og ph.d. studerende ved Center for Forskning i Børns Sundhed, RICH (Research in Childhood Health) Syddansk Universitet, som ledes af lektor Karsten Froberg, der også er overordnet ansvarlig for Børnehaveprojektet.

Tidsplan

Projektet begyndte i august 2008, og i løbet af foråret 2009 vil data blive indsamlet.

Hvad skal der foregå?

Forældrene/værge

- Forældrene/værge til de deltagende børn vil blive bedt om at udfylde et spørgeskema omkring børnenes trivsel, som det anslås vil tage ca. 15 minutter at besvare. Spørgeskemaet omdeles sammen med dette informationsbrev og bedes returneret med posten i medfølgende svarkuvert indenfor en uge fra modtagelsen.
- Forældrene/værge til de deltagende børn vil blive bedt om at udfylde et spørgeskema omkring børnenes- og egne aktivitetsvaner samt generelle forhold hvad angår bolig, nærmiljø, kost, helbred, familieliv og personoplysninger, som det anslås vil tage ca. 30 minutter at besvare.
- Forældrene/værge til de deltagende børn vil over en periode på ca. 10 dage, blive bedt om, dagligt at hjælpe barnet med at på- og afmontere en aktivitetsmåler (accelerometer).
- Forældrene/værge til de deltagende børn bedes være behjælpelig med, at aktivitetsmåleren (accelerometeret) og spørgeskemaet, bliver returneret til børnehuset og afleveret til den pædagog, der er tilknyttet barnet, så snart de ca. 10 dage er gået. Dette er vigtigt, da aktivitetsmåleren hurtigt skal i brug igen.

Børnene

- Aktivitetsmønsteret hos børnene, bliver målt ved hjælp af en aktivitetsmåler (accelerometer), som registrerer aktivitet og aktivitetens intensitet. Måleren sættes i et bælte om livet på barnet.
- Børnenes højde, vægt og taljeomkreds vil blive målt.
- Der vil blive lavet forskellige motoriske tests på børnene, hvor de skal hoppe, hinke, løbe og balancere.

Personalet

- Personalet, som er tilknyttet børnene, vil ligeledes få målt deres aktivitetsmønster ved hjælp af en aktivitetsmåler (accelerometer).
- Personalet i alle børnehaver vil blive bedt om at udfylde et spørgeskema, og evt. blive stillet uddybende spørgsmål om deres pædagogiske overvejelser, deres planlægning af aktiviteter, ture i naturen, osv..
- Personalet bedes hjælpe med at påmontere aktivitetsmålerne på børnene og indsamle aktivitetsmålere (accelerometer) og spørgeskemaer.

Enkelte udvalgte børnehaver vil få besøg af en projektmedarbejder i længere tid, når der skal laves interviews og mere omfattende observationer af den almindelige dagligdag i børnehaven. Før aktiviteterne påbegyndes vil der blive bedt om tilsagn fra pædagoger, forældre og børn. Interview af børn vil ske gruppevis, og på et tidspunkt, hvor de er trygge ved den forsker, som skal interviewe dem.

Hvem er forskerne?

Forskerne i projektet har forskellige delprojekter og fokusområder, men de samarbejder naturligvis om at gennemføre projektet for at indhente mest mulig betydningsfuld viden.

- Børnenes fysiske aktivitet, motorik, højde, vægt og taljeomkreds vil blive undersøgt ud fra et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv, af Line Grønholt Olesen
- De pædagogiske processer og børns udviklingsmuligheder undersøges ud fra et pædagogisk og psykologisk perspektiv, af Hanne Værum Sørensen
- Trivsel og pædagogisk kropskultur undersøges ud fra et sundhedsvidenskabeligt og antropologisk perspektiv, af Anette Boye Koch.

Resultater

Projektet vil bidrage med epokegørende ny viden om hvad der betyder noget for børns sundhed herunder aktivitet og trivsel, og kan medvirke til at formulere retningslinjer for forebyggende sundhedsarbejde for børn og sundhedsfremmende initiativer i daginstitutionen.

I offentliggørelsen af resultaterne fra dette projekt, vil de deltagende børnehuse, personalet, børnene og deres forældre blive anonymiseret.

Pædagoger, børn og forældre

Projektets gennemførelse er afhængigt af Jeres, børnenes og de ansattes velvilje til at lade os følge med i, hvad der foregår i børnenes hverdagsliv. Projektmedarbejderne bestræber sig på at være til mindst mulig gene for børn og personale.

Dette børnehus har sagt ja til at deltage i projektet. Da undersøgelsens resultater derudover er meget afhængige af, børnenes og jeres aktive deltagelse i projektet, håber vi på et godt samarbejde.

Med børnehusenes tilsagn om deltagelse er I automatisk med i projektet. Hvis børnene eller I som forældre/værge ikke ønsker at deltage i projektet, eller dele af projektet, kan I til enhver tid trække jer fra videre deltagelse.

Ønsker I at trække jer fra videre deltagelse gøres dette ved at henvende jer til lederen af det børnehus, hvor jeres barn er tilknyttet.

Når tidspunktet for de fysiske test nærmer sig, vil I der i institutionerne være et opslag der viser hvornår Jeres barn vil få udleveret aktivitetsmåler og spørgeskema samt deltage i de motoriske test.

Har I yderligere spørgsmål er I velkomne til at kontakte os på telefon eller via mail, anført nedenfor.

Med venlig hilsen

Projektansvarlige ph.d.-studerende ved Institut for Idræt og Biomekanik
Syddansk Universitet; Odense

- Anette Boye Koch, e-mail: abk@viauc.dk, tlf: 6061 0710
- Hanne Værum Sørensen, e-mail: hsor@viauc.dk, tlf. 6011 0744
- Line Grønholt Olesen, e-mail: linego@gmail.com, tlf. 40680997
- Projektleder, Lektor Karsten Froberg, e-mail: kfroberg@health.sdu.dk, tlf. 6550 3457

Århus, 5. august 2009

Kære

XX.

Som lovet kommer her en foreløbig respons på de interviews jeg gennemførte med jer i foråret, og som jeg nu har fået omformet til tekst.

De endelige interviews fylder hver mellem 20 og 30 A4-sider.

Jeg sender jer hver især et resumé af det interview jeg har lavet med jer hver, for at give jer lejlighed til at se et sammenkog af noget af det I har fortalt mig, og fordi jeg gerne vil sikre mig, at I kan genkende jer selv.

Det kondenserede interview ligger i en lukket kuvert, fordi jeg i sin tid lovede jer anonymitet.

I den endelige analyse kommer ingen navne til at indgå.

Når jeg starter den egentlige analyse af alt mit materiale, vil jeg anvende alle interviewene i deres fulde længde og ikke kun resuméet, men jeg vurderer, at det er en rimelig måde at få bekræftet, at det jeg citerer jeg for ikke er helt henne i skoven.

Hvis der er nogle af de ting jeg citerer jer for i den tekst jeg har sendt jer, som I ikke kan stå inde for, må I meget gerne sende mig en mail: abk@viauc.dk eller ringe på 60610710.

Hvis I derimod ikke giver lyd, betragter jeg det som grønt lys til at gå videre med mine analyser.

Mange sensommerhilsner fra

Anette ☺

Anette Boye Koch

Ph.d. studerende, Centre of Research in Childhood Health (RICH), SDU
Lektor, VIA University College, Pædagoguddannelsen, Jydske

abk@viauc.dk

TEL: 8755 3509

MOBIL: 6061 0710

18.marts 2009

Kære

Jeg hedder Anette og er i marts og april på feltarbejde i XXXXX Børnehus, hvor jeg blandt andet interesserer mig for hvad børn og voksne forstår ved børnetrivsel.

Jeg vil i den kommende tid lave børneinterviews med nogle af de 5-årige børn i XXXXX Børnehus og vil hermed bede om tilladelse til at jeg interviewer og taler med jeres barn.

Den metode jeg anvender, når jeg laver børneinterviews er baseret på, at jeg beder børnene tage billeder af det de er glade for i børnehaven, og så taler vi efterfølgende om hvad de har valgt.

Da jeg tidligere har anvendt metoden ved jeg, at børnene som regel synes det er sjovt og spændende at deltage.

Børnene skal selvfølgelig kun deltage, hvis de har lyst på den dag jeg konkret spørger dem om de vil være med. De kan til enhver tid sige fra og lave noget andet i stedet.

Alle resultater fra undersøgelsen vil blive anonymiseret.

☺ Mange hilsner fra Anette

Afleveres til en af medarbejderne i børnehaven:

Vi giver hermed tilsagn til, at vores barn må deltage i kameraleg og børneinterview i XXXXX Børnehus

Forældrene til:

Dato:

Underskrift: