

Anette Boye Koch

NÅR BØRN TRIVES I BØRNEHAVEN

ABSTRACT

Trivsel figurerer forrest i Dagtilbudslovens målbeskrivelse, men begrebet er komplekst og flertydigt. Hvordan ved pædagoger, at børn er i trivsel og hvilken betydning har de voksne for børns trivsel i børnehaven? Artiklen søger at besvare spørgsmålet ved at præsentere pointer fra et ph.d.-projekt, som viser børn og pædagogers forskellige opfattelser af trivsel i børnehaven. Pædagogerne arbejder med afsæt i idealet om det glade afstemte barn, hvis kropslige glædesytringer ses med en særlig se-teknik: Det kropslige øje. Børnene selv peger på børnefællesskabet og børns egne aktiviteter som væsentlige glædesfaktorer, og tildeler ikke de voksne stor betydning, når de skal fortælle, hvad der gør dem glade i børnehaven. Voksne er ikke uvigtige for børns trivsel i børnehaven, men børnene skaber selv trivsel ved på en og samme tid at leve op til og udfordre de voksnes forventninger som deltagere i undergrundslivet, der finder sted parallelt med de pædagogstyrede aktiviteter.

Børns trivsel er et politisk mål, som figurerer i mange sammenhænge (Eplov & Lauridsen, 2008). Trivsel står anført forrest i målet for danske dagtilbud, hvor pædagoger tildeles ansvar for at tilrettelægge en pædagogik og skabe et miljø, som fremmer børns *trivsel*, udvikling og læring (Socialministeriet, 2010). Bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen peger på, at forhold vedrørende brugernes *trivsel* er et vigtigt fagligt kompetencemål for faget pædagogik, og brugernes *trivsel* og livsbetingelser nævnes ligeledes som centrale for alle tre specialiseringsområder i pædagoguddannelsen (Undervisningsministeriet 2010). Politikerne kalder således på pædagogers 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 bestræbelsen på at konstruere en videnskabelig forklaring på et så komplekst 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).

Positiv trivsel

I det følgende redegøres for fund i forbindelse med et forskningsprojekt om daginstitutionsbørns trivselⁱ. Forskningsprojektets interessefelt er normale børn, som tilbringer deres hverdag i danske daginstitutioner, idet der søges viden om trivsel ved at studere en gruppe børn, der på mange måder allerede *er* i trivsel samt deres pædagoger. Når pædagoger og børn opfordres til at dele ud af og fortælle om børnetrivsel ud fra hver deres perspektiv, gøres det ud fra en antagelse om, at trivsel i sin mest elementære form er en tilstand, som de fleste mennesker, heriblandt børnehavebørn, kender og har erfaringer med. 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). Ved at stille skarpt på positive elementer i det gode børneinstitutionsliv, kan man få viden om nogle forhold i børns liv, der ofte er upåagtede i hverdagen.

Etnografisk metode

Undersøgelsen baserer sig på empirisk materiale fra to måneders feltophold i en børnehave i en dansk provinsby i foråret 2009. Målet med feltstudiet var at afdække pædagogers forestillinger om børnehavebørn i trivsel, og de 5-årige børns egne bud på, hvad der fører til trivsel i børnehaven. Der blev gennemført deltagerobservationer og semistrukturerede interviews med seks pædagoger (Koch, 2012b). Omtrent halvvejs i perioden blev foretaget børneinterviews ved anvendelse af en fotometode, hvor seksten femårige børn besvarede spørgsmålet: "Hvad gør dig glad i børnehaven?" idet de parvis tog en række fotos og i et efterfølgende interview fortalte om det, der giver dem trivsel i deres børnehaveliv. Når begrebet trivsel oversættes til glæde i udformningen af metoden, sker det med afsæt 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 valgⁱⁱ.

Pædagogernes bud

Da pædagogerne i feltinstitutionen blev interviewet med en opfordring til at fortælle, hvordan de ved, at børn er i trivsel, var der to temaer, som gik igen. For det første, at trivsel er noget, pædagogerne *ser*. For det andet, at børns *glæde* er en gennemgående værdi og pejlemærke i deres pædagogiske praksis. Den efterfølgende analyse havde til mål at stille skarpt på pædagogernes forestillinger om børn i trivsel. Hvordan de handler i deres pædagogiske møde med børn, og hvilke mekanismer og strukturer, de tilrettelægger deres pædagogiske trivselspraksis i forhold til.

Se-teknikker

Når de interviewede pædagoger blev opfordret til at beskrive, hvad de forstår ved et barn i trivsel, er et gennemgående tema, at trivsel er noget de kan se ved hjælp af øjne og synssans. Med udgangspunkt i Helle Ploug Hansens beskrivelser af se-teknikker i klinisk sygeplejepraksis (Hansen, 2009), blev den måde pædagogerne i feltinstitutionen *ser* børn på inddelt i tre analytiske kategorier, som blev benævnt henholdsvisⁱⁱⁱ: 'det vurderende blik', 'det skuende blik' og 'det kropslige øje' (Koch, 2012b).

Når pædagogerne ser børn, med 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. Observationer eller iagttagelser med det formål udarbejde en objektiv beskrivelse af et barns adfærd er et grundlæggende aspekt af den pædagogiske praksis. Når pædagogerne ser med et vurderende blik bliver selve se-handlingen dog til noget relativt i og med, at pædagogerne ser barnet i forhold til noget. Dette 'noget' kan enten være en standard for, hvad pædagogerne forventer af børn, et ideal, som er målet for de pædagogiske socialiseringsbestræbelser, men det kan også være den måde det enkelte barn plejer være på (Koch, 2012b).

Det skuende blik er en se-teknik, der tillader pædagoger 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. Blikket arbejder ved at bevæge sig let henover det, der skal ses og kun hvile flygtigt på det, der passer. Implicit i det skuende blik 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. Blikket er derfor også ensbetydende med tryghed og omsorg, og på legepladsen skal pædagogerne gøre sig selv synlige for børnene, så de udover at blive passet på også føler sig passet på (Koch, 2012b).

Det kropslige øje

Pædagoger tolker primært børns kropslige glædesudtryk ved brug af den tredje se-teknik, som her benævnes det kropslige øje. Det kropslige øje anvendes, til at *fornemme* børns glæde, deres positive udstråling og kontakt. Pædagogerne anvender denne se-teknik, når de sanser børns trivsel. Det 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 aflæser barnets følelser og psykiske tilstand, fortolker hun altså alle de kropslige udtryk og signaler, hun sanser. Se-teknikken 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. Vores sansende krop er ikke genstand for et 'jeg tænker', men udgør en helhed af oplevede betydninger, som stræber efter ligevægt, og hvor nye betydninger af og til dannes (Merleau-Ponty, 2006). Det usynlige og endnu ikke erkendte i verden, kan blive gjort delvist synligt, ved,

at de kropslige synsindtryk uden tankens indvirkning integreres med alle de andre kropslige sansninger ved brug af det kropslige øje. Det resulterer i en ny helhed eller ligevægt, som med et kan bibringe en dybere forståelse af et barns trivsel, som pædagogerne ikke hidtil var bevidste om (Koch, 2012b).

Kategorier af glade børn

Når de interviewede pædagoger fortæller om børn i trivsel, beretter de om to kategorier af glade børn, som de navngiver som henholdsvis 'det forsigtige barn' og 'ballademageren'. Herved signalerer de både noget om, hvordan de oplever forskellige børnetyper adskiller sig fra hinanden, men også hvordan de ser sig selv i forhold til børnene. Med afsæt i de to typer af glade børn er foretaget en analytisk konstruktion af en tredje kategori af børn: 'det afstemte barn'. Et analytisk begreb dannet ved dels at trække på børnebilleder beskrevet indenfor moderne barndomssociologi, dels ved at sammenholde med feltobservationer, som viser at der er stor forskel på, hvad *barnet i trivsel* tilskrives af pædagogerne afhængig af, om det befinder sig udendørs eller indenfor i børnehaven (Koch, 2012b).

Idealet om det glade og afstemte barn

Det glade barn i trivsel er et afstemt barn, hvor også det fysiske rum er med til at bestemme, hvad pædagogerne ser. Afhængig af, hvor barnet befinder sig, ser pædagogerne nemlig børnenes kroppe og glædesudtryk forskelligt. Barnekroppen kulturaliseres i forhold til, om den befinder sig ude eller inde. Der er minimum to måder at være glad på. Dels en rolig og reguleret glæde, som er kendetegnet af mindre bevægelser og kulturtilpassede følelsesudtryk *inde*, hvor børnene socialiseres til at regulere deres kropslige glædesignaler og ikke løbe, larme og råbe. Dels en fri glæde kendetegnet ved større bevægelser med basis i barnets kropsligt iboende drifter *ude*, ud fra en sundhedsdiskurs om, at børn bør være engageret i fysisk aktivitet. Det ideelle barn i trivsel magter at afstemme sig kropsligt til de varierende regler og forventninger, der er til kroppen, afhængig af hvor den befinder sig netop nu. Det er et reguleret barn, som er socialiseret og tilpasset de forventninger pædagogerne har til glade børn. Det afstemte barn er ifølge pædagogerne kendetegnet ved at være afbalanceret og hvile i sig selv. Det viser glæde ved at have en positiv udstråling, 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 holde

koncentrationen. Idealet om det glade og afstemte barn er i stand til at rumme ballademageradfærd udendørs henholdsvis det forsigtige barn indendørs, men ikke omvendt (Koch, 2012b).

Børns perspektiver på glæde

De interviewede børnehavebørn har tilsammen taget knap 200 fotos med et digitalkamera af noget, de hver især oplever gør dem glade i børnehaven. En tværgående dimension i det empiriske materiale er børns orientering mod steder. 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. Der er endvidere fotos af legeobjekter. De tilhørende fortællinger beretter om, hvad børnene leger det pågældende sted, med hvem og hvordan. 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).

Børns legesteder

At børn tager billeder af *steder* ses tilsvarende i andre studier af børns institutionsliv (Clark, 2010; Einarsdottir, 2005; Hansen & Nagbøl, 2008; Olwig & Gulløv, 2003; Rasmussen & Smidt, 2001). 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. Børnenes subjektive deltagelse er uundværlig for udpegning af disse egne 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. Børnenes egne steder adskiller sig fra de institutionaliserede steder ved, at kun børn kan udpege og fremvise dem (Rasmussen, 2006). I dette 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.

Stemning og æstetik

Børnene fotograferer og beretter også om glædesoplevelser, hvor de søger at indfange den gode stemning eller et særligt æstetisk udtryk ud fra en forestilling om, hvad der er pænt, rart eller hyggeligt. Der er taget 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. Et steds atmosfære registreres med hele sanseapparatet, det er en fænomenologisk disciplin, som knytter sig til subjektiv oplevelse og iagttagelse (Dupont & Liberg, 2008). Materialet indeholder 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. Hverdagsæstetik, hvor æstetik forstås som et spørgsmål om umiddelbar sansning og om, hvordan vi befinder os kropsligt og sanseligt i et rum (Kirkeby, 2008). 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). Børns hverdagsæstetik kan kun indfanges ved, at man 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.

Etablering af identitet

De interviewede børn tager endvidere billeder af noget, der på den ene eller anden vis har at gøre med oplevelse og etablering af identitet. De fotograferer deres garderobe, deres navn / foto på en fødselsdagsoversigt og kunstværker de selv har produceret. De tager billeder af sig selv siddende i et træ, på en gynge, på en cykel eller sammen med deres bedste ven. De beretter om deres familie og venner og demonstrerer også gerne, hvis de besidder nogle særlige kropslige kompetencer. Som at klatre højt op og uden for rækkevidde, springe af en gynge i fuld fart eller cykle på tohjulet cykel uden støttehjul. 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. Et barns selvopfattelse er i høj grad defineret ud fra dets alder og kompetencer, idet vi i Vesteuropa opererer kulturelt ud fra en forestilling om, at der i barndommen er nøje sammenhæng mellem alder, størrelse og kunnen. At være ældre giver rettigheder og øget social status i forhold til mindre børn (Gulløv, 1999; James & Prout, 1990). Andre studier beskriver tilsvarende, hvordan interviewede børnehalebørn har lavet selvportrætter, fotograferet deres egne kunstværker og de andre børn i deres dagtilbud (Clark, 2010; Einarsdottir, 2005).

Ingen billeder af de voksne

De interviewede børn har opsøgt motiver i hele deres børnehave, men samtlige fotos er kendetegnet ved et iøjnefaldende fravær af voksne. 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. Børnene fotograferer heller ikke de voksenstyrede aktiviteter eller hverdagslivsgøremål som spisning, samling eller toiletbesøg.

Hvad kan der ligge bag dette fravær af voksne? 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 (Hansen & Nagbøl, 2008; Rasmussen, 2006). Det, at børnenes fotografier primært er taget af børnenes egne steder, hvor de leger frit og uden indblanding kan 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, afvigelser fra normen, afbræk fra rutinerne. Der er nogle få voksne, som kan noget særligt, - men hvad med de andre og fleste voksne i børnehaven, som ikke er kommet med på børnenes fotografier. Hvad kendetegner deres perspektiver på børnehalebørns trivsel og hvordan spiller de sammen med børnenes subjektive bud?

Voksne er ikke vigtige

Når børnene ikke fotograferer de voksne, betyder det ikke, at de voksne IKKE er vigtige. Børns trivsel er tæt forbundet med det fællesskab, som de voksne sætter rammerne for. I det empiriske materiale findes beretninger om aktiviteter, hvor børnene oplever glæde ved at eksperimentere og udforske grænserne for deres formåen. Fortællinger om det usædvanlige. Når man gør noget, man ikke må eller ikke tør. Laver sjov, bruger humor, driller,

eksperimenterer, bryder med konventionerne eller søger at opnå kontrol (Koch, 2012a). Der er mange eksempler som viser, hvordan børnene yder modstand i forhold til at tilpasse sig voksnes regler. Børn har en stærk trang til at gøre oprør mod voksen autoritetsudøvelse, fordi de 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).

Børns undergrundsliv

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. Den modkultur som kan ses i børnehaven, skabes og finder sted *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* og beskriver, hvordan børn har en stærk impuls i retning af at opnå autonomi, hvorfor de aktivt udfordrer de voksnes kontrolmekanismer via særlige strategier. Skabelsen af disse strategier og deling af dem børnene imellem udgør *undergrundslivet* i børnehaven (Corsaro, 2009). De børn, som er i trivsel er dem, der kan balancere mellem de voksnes forventninger om afstemthed og børnefællesskabet. At de voksne ikke figurerer på børnenes fotos eller fortællinger kan ses som 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 afhænger af, at der er noget at etablere sig 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 (Koch, 2012a).

Voksnes betydning

De voksne er en mulighedsbetingelse for trivsel. Børnene iscenesætter imidlertid de voksne som statister i trivselsprojektet, idet de 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 fællesskab i *aktiviteter bag aktiviteten* (Koch, 2012a). I feltinstitutionen 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 en dimension af *aktiviteter bag aktiviteten*. Et rum, hvori børnene har mulighed for at trives og udleve deres undergrundsliv.

Referencer

- Aaen, S., & Nielsen, G. A. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20 årige i danmark* (Version: 1,0; Versionsdato: Maj 2006 ed.). København: Sundhedsstyrelsen.
- 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.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Abingdon: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & C. Michael-Sebastian (Eds.), (pp. 301-315). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Dupont, S., & Liberg, U. (2008). *Atmosfære - i pædagogisk arbejde* (1. udgave ed.). København: Akademisk Forlag.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Eplov, L. F., & Lauridsen, S. (2008). *Fremme af mental sundhed: Baggrund, begreb og determinanter*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn* (1. udgave ed.). København: Gyldendal.
- Halse, J. A. (2007). *Negativ social arv: Om tidlig indsats over for risikobørn og deres familier*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hansen, H. P. (2009). *I grænsefladen mellem liv og død: En kulturanalyse af sygeplejen på en onkologisk afdeling* (1. udgave ed.). København: Munksgaard Danmark.

- Hansen, M., & Nagbøl, S. (2008). *Det nye skoleliv: Om krop, rum, bevægelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- 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., & Prout, A. (1990). *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.
- 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 (Eds.), *10-åringer i nord: 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.
- 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.
- Kirkeby, I. M. (2008). Atmosfære og rum. I S. Dupont, & U. Liberg (Red.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Koch, A. B. (2012a). *Når børn thrives i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Odense: University of Southern Denmark.
- Koch, A. B. (2012b). Idealet om det glade og afstemte barn. pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2 (1)), 1-26.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- 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.
- Olwig, K. F., & Gulløv, E. (2003). *Children's places: Cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Ploug, N. (2007). *Socialt udsatte børn: Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rasmussen, K. (2006). *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn* (1. udgave ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzel.
- Socialministeriet. (2010). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)* (4. udgave ed.). Valby: Schultz Information.
- Undervisningsministeriet (2010). Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog. Lovtidende 29-09-2010. J.nr. 070.14G.251. set på www.retsinformation.dk.

NOTER

ⁱ For en mere uddybet redegørelse for forskningsprojektet se Koch (2012a).

ⁱⁱ 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 (Koch, 2012a).

ⁱⁱⁱ Der skelnes 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. 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 en betegnelse for et alternativt sanseorgan, der sanser eller ser med afsæt i hele kroppen og alle dens forskellige sansereceptorer.

FORFATTERPRÆSENTATION

Anette Boye Koch

Lektor, ph.d., programmedarbejder i Videncenter for Børn og Unges Kultur
VIA University College, Pædagoguddannelsen Jydsk.