

# Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven

---

**Anette Boye Koch:** VIA University College og Syddansk Universitet, Danmark. E-mail: abk@viauc.dk

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 10, p. 1-23, PUBLISHED 6TH OF JUNE 2013

English Title: Child perspectives on well-being. Activity and under-activity in the preschool.

English 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. 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 that manages to balance between adult expectations and what is needed to participate in the under-activities 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 forhold<sup>1</sup>. I alt 16 femårige børnehavebørn 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

---

<sup>1</sup> 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).

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 valg<sup>2</sup>.

Mikkel på fem 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 16 børnehavebørn 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 voksne<sup>3</sup>. 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 (Koch 2012), 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. Børn oplever glæde, når de leger og interagerer med de andre børn, men børnefællesskabet trives netop i spændingsfeltet mellem det børn og voksne hver især synes er meningsfuldt og trivselsskabende. Artiklen er opbygget med en indledende fremlægning af empirien fra de gennemførte børneinterviews. Den efterfølgende analyse belyser, hvordan børns modstand mod at gøre, hvad de voksne forventer, kan etablere et særligt børnefællesskab, som er befordrende for børnenes oplevelse af glæde og trivsel.

### **Børns perspektiver på deres børnehaveliv**

Langsted gennemførte i 1994 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 børnehave. Herudover fandt han, at familien, legetøj, aktiviteter og institutionens personale var vigtige faktorer for børns oplevelse af kvalitet (Langsted 1994). Adskillige andre undersøgelser har siden da bekræftet 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 børnehave handler ud fra børnenes synsvinkel om at lege og have det sjovt sammen med andre børn (Kousholt 2011; Bratterud, Sandseter & Seland 2012). Børns forhold til andre børn er også 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 at fortælle om

<sup>2</sup> Trivsel blev i ph.d.-afhandlingen 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 (Koch 2013).

<sup>3</sup> En voksen er min betegnelse for alle de ansatte i børnehaven uanset uddannelsesbaggrund og jobfunktion.

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 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 børnehave. 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? En norsk rapport peger på, at der er en sammenhæng mellem børns generelle trivsel, deres oplevelse af, at have en yndlingsvoksen og når de voksne i børnehaven hilser, roser, laver sjov eller lytter til de pågældende børn (Bratterud, Sandseter & Seland 2012). En kortlægningsundersøgelse gennemført i danske børnehaver konkluderer, at børn generelt trives og har et godt forhold til de voksne i børnehaven, men finder en kønsforskel, hvor drengene i højere grad end pigerne oplever at blive skældt ud af de voksne (Nordahl et al. 2012). Det nye i nærværende studie er koblingen mellem trivsel og børnekultur, idet 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. Jeg begyndte da at interessere mig for de parallelle dagsordener, som henholdsvis voksne og børn måtte have for trivsel i børnehaven<sup>4</sup>, for børnenes bestræbelser på at opnå kontrol og autonomi og for, hvordan børn agerer i de børnefællesskabsaktiviteter, som udspiller sig parallelt med pædagogiske aktiviteter igangsat af voksne.

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 feltstudium gennem to måneder i et dagtilbud for 3-6 årige børn i en større dansk provinsby. Jeg har en antropologisk tilgang til felten, hvor jeg har søgt at forstå børnenes handlinger og fortolkninger ved udforskning af deres hverdagsliv og de sociale processer, de er underlagt. Det overordnede design, de anvendte forskningsmetoder og de til projektet associerede metodologiske overvejelser er præsenteret i detaljer i min ph.d.-afhandling<sup>5</sup> (Koch 2013 side 16-42). I indsamling af det empiriske materiale har jeg bestræbt mig på indlevelse i dagligdagen i børnehaven, og jeg har efterspurgt børn og voksnes 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 i<sup>6</sup>. Omtrent halvvejs i mit ophold gennemførte jeg de pågældende børne-foto-interviews og gav

<sup>4</sup> De voksnes dagsordener for trivsel i børnehaven er beskrevet i et tidligere studie (Koch 2012).

<sup>5</sup> Metodedelen af min ph.d.-afhandling kan rekvireres i en pdf-udgave, ved at sende en mail til [abk@viauc.dk](mailto:abk@viauc.dk).

<sup>6</sup> Andre studier baserer sig på tilsvarende antropologisk tilgang til pædagogisk forskning. Se for eksempel Højlund (2002), Palludan (2005) og Ellegaard (2004).

derved de fem-årige børn mulighed for selv at være med til at sætte dagsordenen for, hvad de ville fortælle mig om deres børnehaveliv.

## 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, et 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.



Figur 1 Skovtursbordene bag ved 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”*



Figur 2 En hule, hvor vi kan lege



Figur 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. De fotograferer noget, der er rart at se på, rart at være i, relatere sig til og lege med netop i kraft af, at det har nogle særlige æstetiske kvaliteter. Deres billeder og tilhørende fortællinger vidner om, at de i børnehaven

gennemgår en sensitiv og æstetisk erkendelsesproces. Her forstås æstetik med henvisning til Beth Juncker, der påpeger, at børns sensitive erkendelse i hverdagen gennem formgivning og iscenesættelse af sanser og følelser netop er et af æstetikens genstandsområder (Juncker 2006). Kim Rasmussen har en forståelse af æstetik-begrebet, som harmonerer med Junckers. Han diskuterer, hvordan et steds stemning eller atmosfære kan ses som et grundlæggende æstetisk fænomen, noget der sanses på det givne sted, når kroppen indtager stedet og retter sin opmærksomhed mod det (Rasmussen 2008) og sammenkobler således æstetik- og atmosfærebegrebet. Dupont argumenterer ligeledes for, at der er en grundlæggende sammenhæng mellem atmosfære og æstetik under henvisning til Böhme og Merleau-Ponty. Æstetik har overordnet med sansninger og fornemmelser at gøre, med det at iagttage og opfatte på et teoretisk niveau. Atmosfære er til gengæld et grundbegreb i æstetisk teori, der hører hjemme i grænseområdet mellem sansning og betydning. Det indeholder et meningselement og er i højere grad hverdagsligt og produceret mellem og af mennesker (Dupont, 2008). Når børnene italesætter og forholder sig til de valgte motiver og de stemninger de bibringer dem, fortæller de altså også om hverdagsæstetiske oplevelser, der potentielt kan lagre sig som en æstetisk erfaringsproces afhængig af, om oplevelsen giver indsigt og efterlader spor (jf. Dupont, 2008).

Til kategorien 'stemning og æstetik' 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 anvender 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.





Figur 4 Dragen i kælderen.

*"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"*



Figur 5 "Kaninerne, fordi de er SÅ nuttede!"





Figur 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"*.



Figur 7 Vi fjoller og er seje



Figur 8 Et billede af min søster



Figur 9 Svingtøvet

*"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 gynge ... ja, man kan gøre nogle andre ting hvis nogen holder her ... og det tør Mia og Liv (viser at hun kan kravle op i 'gyngen' og hænge med hovedet nedad)*

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 1997). 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 af alt 57 i kategorien 'hvem er jeg'), som har forskellige former for selviscenesættelse 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 selvscenesættelse. Når børnene eksperimenterer med deres rolleidentitet på billederne kan det være et udtryk for, at de vil fortælle, hvordan de bliver glade af at iscenesætte sig selv i forskellige roller (de griner, ler og smiler mens de bliver fotograferet), men det kan lige så vel ses som en afledt effekt ved anvendelse af fotografering som metode. Sammenhængen mellem selvscenesættelse og oplevelser af trivsel bliver kun troværdig, idet børnene også på anden vis lægger vægt på at fortælle om, hvem de er, hvad de har og hvad de kan, når de skal fortælle om glæde i deres hverdagsliv.

Når de interviewede børn bliver bedt om at fortælle om, hvad der gør dem glade, 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 trivsel og 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?

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. Den ene er den mandlige pædagogmedhjælper Christian, som ifølge børnene kan noget særligt med hensyn til at få dem til at føle glæde, idet han leger med dem, fjoller og laver sjov:

*”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”.*

Christian kan skabe en særlig stemning ved at gøre noget, der er lidt ud over det sædvanlige. Det legende element er medvirkende til, at børnene foretrækker ham frem for andre voksne.

Den anden voksne, som er med på børnenes fotos er en musikpædagog, som 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 følgelig 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 børnehaven<sup>7</sup>.

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

<sup>7</sup> 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).

usædvanlige, afvigelser 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 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.



Figur 10billede af Christian

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

### **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).



Figur 11 Vi er klatret op på taget af legehuset



Figur 12 Rutsjebanen 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

modsatning 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 (Corsaro 2002), som i eksemplet på forrige side, hvor et barn fortæller om forbudt leg på den afspærrede rutsjebane. 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. Eftersom de voksne i børnehaven forvalter og repræsenterer samfundet, yder børnene også indirekte modstand mod systemet og den dominerende kultur. 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 analyse blandt indvandredrenge i en københavnsk folkeskole og kortlagt de mekanismer, som er medvirkende til, at etniske minoritetsdrenge 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). Willis', Fergusons og Gilliams analyser omhandler klassemodsatninger og opposition i et klasseperspektiv, men Corsaro peger på, at mekanismerne findes som et generelt aspekt ved et opdragelsesforhold, når et barn eller en ung forventes at indordne sig voksnes eller systemets regler. Klasseteoriernes overførselsværdi til småbørnsområdet kan diskuteres, men jeg anvender dem til at pege på nogle generelle mekanismer, som jeg ser blandt børn i konstruktion af gruppeidentitet, status, trivsel og glæde, idet teorierne kan bruges til at udfolde spændingsfeltet mellem børns og voksnes forskelligartede perspektiver på trivsel og glæde. Jeg ser modstand som en generel social praksis, der er med til at etablere gruppeidentitet og forme selvforståelse. Sociologen Richard Jenkins beskriver, hvordan kollektive identifikationer og social identitet netop vokser frem inden for konteksten af relationer mellem grupper (børn, voksne, unge, klasser) og får betydning for, hvilken identifikation, der bliver betydningsbærende for gruppen. Ifølge Jenkins kan det, børn har til fælles ikke anerkendes, med mindre forskelligheden fra de voksne også anerkendes (Jenkins 2006). Det, at børnene handler i opposition til de voksne, er ifølge ham, netop det forhold, der er med til at definere deres medlemskab af den børneskabte undergrundskultur. Med til at konstruere deres identitet, tilhørsforhold og medlemskab af et børnefællesskab, hvor de

voksne kun tildeles en perifer betydning, men alligevel er medaktører i konstruktionen af kultur. Størstedelen af børnene i mit børnehavestudie *vælger* at deltage i såvel institutionsfællesskabet som børnefællesskabet på samme tid, måske fordi de magter begge dele, men fortæller, at det primært er oplevelser i børnefællesskabet, som gør dem glade. Adgangskriteriet til børnehavens undergrundsliv er ikke, at man forinden eller qua sin deltagelse ekskluderer sig selv fra det fællesskab, som de voksne repræsenterer. Hvor Willis' modkultur-begreb var en social praksis, der implicit fastholdt de unge i deres egen kultur, er Rasmus og børnehavebørnenes modkulturelle aktiviteter eksempler på, at modstand ikke behøver føre til eksklusion fra det formelle fællesskab. Børnehavebørn i trivsel formår at forene eller balancere mellem det, der skal til, for at de kan deltage i flere forskellige fællesskaber. Via deltagelse i de voksnes organisering af hverdagslivet, men også ved at handle i opposition til den, er de dog mest optaget af at etablere en kollektiv identitet som medlemmer af et *særligt* kollektiv af jævnaldrende. Undergrundslivet i børnehaven eller modkulturen i skolen er skabt af børnene, men lever i sameksistens med materielle, sociale og kulturelle strukturer båret af de voksne.

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 underneden eller 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 verbalt 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 (Svensson 2009). 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 *balance*kompetence også er et udtryk for bedre *trivsels*kompetence. 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. For børn repræsenterer de voksne i børnehaven institutionens kultur og forståelsesformer, og de er jf. Frønes de 'signifikante andre', som sammen med forældrene er samfundets budbringere til barnet (Frønes 1994). Børnene iscenesætter imidlertid de voksne som statister i børnehavelivet, 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 undergrundslivets underaktiviteter.



## 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.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H., Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012 Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge.  
[http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen.pdf?epslanguage=no)
- 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*. Side 493-514. New York: Guilford Press.
- Dupont, S. (2008). Atmosfære er kropslig. I: Dupont, S. & Liberg, U. (red), *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Side 17-34. København: Akademisk Forlag.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), side 523-541.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool Experiences. *European Early Childhood Research Journal*. Vol. 19, No. 3, September, side 387-402.
- Eplov, L. F., & Lauridsen, S. (2008). *Fremme af mental sundhed: Baggrund, begreb og determinanter*. København: Sundhedsstyrelsen.
- EU (2008). *European pact for mental health and well-being*.  
[http://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/docs/pact\\_en.pdf](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.). Michigan.: University of Michigan Press.
- Frønes, I. (1994). *De ligeverdige. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. København: 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*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, New York: 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.
- 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*. Side 47-81. København: Hans Reitzels Forlag.
- James, A., & Prout, A. (1997). Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, 216-37.
- Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Aarhus: Academica.
- 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*. København: Tiderne skifter.
- Kirkeby, I.-M. (2008). Atmosfære og rum. I: Dupont, S. & Liberg, U. (red), *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Side 76-91. København: 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.  
[http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/6804/1/5.delrapport\\_1\\_.pdf](http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/6804/1/5.delrapport_1_.pdf)
- Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2 (1)), 1-26.
- Koch, A. B. (2013). *Når børn trives i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: VIA-systeme.
- 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*. Side 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 sosialiseringssprosessen*. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- 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.
- 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. <http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/e-boeger/DL/Specialer/Specialer - Mobning i boernehaven - Kit Stender Petersen.pdf>
- 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*. Side 92-114. København: 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 børnehave 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*. Florence: Innocenti Research Centre.  
<http://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf>
- 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.