



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

En kritisk diskursanalyse av boka *Sint og glad i barnehagen* med fokus på barns sinne

A critical discourse analysis of the book *Happy and Angry in Kindergarten* with children's anger as the main focus

Kandidatnummer: 297

BLUBACH 2018/19

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Barnehagelærerutdanning

Veileder: Anita Tvedt Crisostomo

Innleveringsdato: 31.05.2019

Antall ord: 8134

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
English abstract	3
Valg av tema	4
Oppgavens oppbygging	6
Begrepsavklaring	7
<i>Sinne</i>	7
<i>Bærekraftig utvikling</i>	7
<i>Diskurs</i>	7
Teori	8
<i>Dion Sommers paradigmeskifte</i>	8
<i>Biestas tre funksjoner ved utdanningen</i>	10
Metode	11
<i>Metodevalg</i>	11
<i>Kritikk av metoden</i>	13
Analyse	14
<i>Sinne, rød og grønn</i>	14
<i>Sinne og aggresjon</i>	15
<i>Sinne som uberettiget og utålelig</i>	18
<i>Sinne som manipulering og grenseoverskridelse</i>	19
<i>Sinne og ubehag</i>	20
<i>Sinne, sosialisering og subjektivering</i>	22
<i>Sinne, makt og endring</i>	23
Avslutning	24
Bibliografi	26

Forord

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært definisjonen på et prosessarbeid. Jeg er glad for at den har fått muligheten til å modne og utvikle seg til å endelig bli en ferdigskrevet oppgave. Jeg ønsker å benytte muligheten til å takke min veileder Anita Tvedt Crisostomo. Takk for at du har vært så tilgjengelig, engasjert og positiv. Takk for at du har støttet meg, og utfordret meg. Takk for at du har sett og hørt hele meg. Jeg vil også rette en spesiell takk til min mor, Mariann Gundersen. Takk for at du har vært en så enorm støttespiller og refleksjonspartner, ikke bare i arbeidet med denne bacheloroppgaven men gjennom hele utdanningen. Det har hatt mye å si for min utvikling som barnehagelærer, og min utvikling som menneske generelt.

Selv om oppgaven nå er ferdigskrevet, håper og tror jeg at refleksjonsprosessen som ligger til grunn vil fortsette å modne og utvikle seg videre gjennom min karriere som barnehagelærer.

English abstract

In this bachelor thesis I have looked at these two questions: what kind of discourses are children being put in, in the book *Angry and happy in kindergarten*? And how can this affect everyday life in kindergarten? As children are being put in many different discourses in the book, I have chosen to focus on discourses regarding children's anger. How children's anger can be connected to sustainable development will also be discussed. In *Angry and happy in kindergarten*, anger is connected to what is described as "red thoughts". Red thoughts are defined as thoughts that create difficulties and problems. I have chosen critical discourse analysis as my method and Dion Sommer and Gert Biesta as my main theoretical basis to answer my research questions. My intention with this thesis is further reflection on children's anger and critical thinking when it comes to pre-made educational tools like *Angry and happy in kindergarten* is a part of. It is also my intention to show that children's anger can work as a form of expression, a way to set boundaries and a tool for change, not only as thoughts that create problems and difficulties.

Valg av tema

Tredjeåret på barnehagelærerutdanningen innebærer et fordypningsfag. Jeg var så heldig å få mitt førstevalg oppfylt, med faget som heter ”bærekraftig utvikling med barns medvirkning”. Faget var engasjerende, utfordrende, nyttig og lærerikt. En av foreleserne heter Liv Torunn Grindheim og hennes navn sto også på pensumlisten. Hun har blant annet skrevet artikkelen “*I Am Not Angry in the Kindergarten!*” *Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens*”. Her ser Grindheim på spørsmålet ”hvordan er sinne konstituert som en (ikke-) akseptabel følelse i deltakelse blant voksne og barn, og deltakelse blant jevnaldrende?” (Grindheim, 2014, s. 309).

Å lese denne artikkelen var det første steget på veien mot bachelor temaet jeg har valgt. Grindheim skriver nemlig at sinne kan være en måte å kommunisere urettferdighet og respektløshet på, og at i episoder hvor sinne er uttrykt i kommunikasjonen er det større fokus på følelsen enn på budskapet barnet kommuniserer (Grindheim, 2014, s. 316). Dette syntes jeg var interessante synspunkter, som jeg ikke hadde sett i en fagtekst før. I barnehagen har jeg alltid gravitert mot barn som uttrykker sinne. Jeg har lurt på: hvordan kan jeg som voksen møte disse barnas sinne slik at de føler seg sett og hørt? Å lese Grindheims artikkel ga meg muligheten til viktig refleksjon som jeg har lyst å føre enda et steg videre ved å skrive denne bacheloroppgaven.

Etter seks praksisperioder og gjennom arbeid som vikar i barnehage har jeg blitt kjent med det pedagogiske verktøyet ”Grønne tanker- glade barn”. ”Grønne tanker- glade barn” er en del av en pedagogisk serie kalt ”psykologisk førstehjelp”, tilpasset ulike aldersgrupper. I denne oppgaven tar jeg for meg serien som er laget for 4-7 åringene. Denne serien inneholder blant annet boken *Sint og glad i barnehagen*. Materialet er utarbeidet av psykologspesialist Solveig Raknes. Hun har utviklet serien sammen med fagpersoner fra både psykisk helse- og barnevern og barnehagefeltet, samt organisasjonen Voksne for Barn og barn og foreldre som er barnehagebrukere (Raknes, 2016, ss. 3- 4). Boka inneholder tre historier: en om Emil som har ”lett for å gjøre dumme ting i sinne”, Trine som er redd for å ikke bli likt og Roald som er redd for å være alene (Raknes, 2016, s. 5). Boka inneholder også veiledning til de voksne som skal bruke boka, litt om hvorfor man bør bruke boka og litt om hvordan man kan møte følelsene sinne og redsel.

Etter å ha lest Grindheims artikkel ønsket jeg å se nærmere på hvordan barns sinne blir sett på av voksne. Jeg undret meg over hvordan jeg kunne få mer innsikt i hvordan voksne ser på barns sinne og etter hvert ble en ide født: hva formidler barnebøker om barns sinne? Jeg gikk på biblioteket og fikk hjelp til å finne barnebøker som omhandlet sinne, men ingen av disse bøkene klaffet helt. Til slutt falt blikket på *Sint og glad i barnehagen* og valg av barnebok ble enkelt. Problemstillingen min har dermed blitt:

Hvilke diskurser blir barn skrevet inn i, i boka Sint og glad i barnehagen? Og hvordan kan dette påvirke barnehagehverdagen?

Sint og glad i barnehagen skriver barn inn i flere diskurser. I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å fokusere på diskurser rundt barns sinne. Jeg vil også knytte disse diskursene opp mot bærekraftig utvikling. Når vi tenker på bærekraftig utvikling tenker vi gjerne på global oppvarming, fattigdomsproblematikk, ekstremvær, rasisme og søppel i havet. I denne oppgaven ønsker jeg å vise at bærekraftig utvikling også er mye mer enn dette. Bærekraftig utvikling omhandler alt og alle, i dag og i fremtiden. Man hører ofte at barn er fremtiden. Men barn er også nåtiden. For i nåtiden er barn nettopp barn, og som man vet i dag er barndommen ufattelig viktig når det gjelder kunnskap, ferdigheter og holdninger man bærer med seg for resten av livet. I mitt fordypningsfag var også boka *Children and the Environment* på pensumlista. I denne boka presenterer Lesley Robinson og Sue Vaealiki fire etiske prinsipper man kan bruke som rettesnor når det gjelder utdanning for bærekraft (Robinson & Vaealiki, 2015, s. 106). Disse fire etiske prinsippene er omsorg, å lytte, genuin deltakelse og håp. For å kunne gi nåtidens barn en god og sikker nåtid og fremtid må vi som voksne vise genuin omsorg og la barna utøve genuin omsorg, vi må lytte og la barna bli hørt, vi må la barna bidra med genuin medvirkning og vi må gi dem håp; håp for i dag og håp for fremtiden. I denne oppgaven vil jeg utforske hvordan man kan koble barns sinne til bærekraftig utvikling ved å se på hvilke diskurser barn blir skrevet inn i, i boka *Sint og glad i barnehagen*, og hvordan dette kan påvirke barnehagehverdagen.

Oppgavens oppbygging

Til nå har jeg presentert valg av tema og oppgavens problemstilling. Videre vil jeg definere noen av nøkkelbegrepene i oppgaven: sinne, bærekraftig utvikling og diskurs. For å definere sinne blir Leif Askland og Svein Ole Sataøen sine avklaringer brukt, ettersom de, i likhet med meg, i stor grad legger Dion Sommers teorier til grunn i sin bok *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Sinne og aggresjon faller begrepsmessig ofte inn under samme paraply, derfor ønsker jeg å definere hva som menes med sinne i denne oppgaven tidlig. Ettersom bacheloroppgaven er knyttet opp mot mitt fordypningsfag vil det være hensiktsmessig å definere hva som menes med begrepet bærekraftig utvikling tidlig også. Diskurs-begrepet er en del av problemstillingen og går igjen i oppgaven.

Etter begrepsavklaring følger teoridelen. Her introduseres oppgavens teorigrunnlag: Dion Sommers paradigmeskifte og Gert Biestas tre funksjoner med utdanningen. Sommer og Biesta har, slik jeg ser det, et lignende syn på barn og barndom. Selv om deres teorier og syn på barn er komplekse og vanskelige å beskrive uten å gå i dybden, vil jeg si at de begge ser på barn som kompetente aktører som både blir påvirket av og kan påvirke sitt utvidede miljø. Sommer er professor i utviklingspsykologi. Biestas forskningsfelt er utdanningsteori. I denne oppgaven vil jeg prøve å koble det Sommer skriver om barn og barndom til det Biesta skriver om barn og utdanning for å best mulig kunne besvare problemstillingen. Grindheim vil også gå igjen som del av teorigrunnlaget.

Etter teori kommer metode, hvor jeg skriver om valg av metoden kritisk diskursanalyse og kritikk av metodevalget. I analysen tar jeg for meg boka *Sint og glad i barnehagen* og diskuterer den opp mot problemstillingen og teorigrunnlaget, samt stiller kritiske spørsmål til både meg selv og leseren. I avslutningen samles trådene, og tankene mine, rundt barns sinne.

Begrepsavklaring

Sinne

Askland og Sataøen beskriver sinne som en følelse, som kan bli uttrykt ved hjelp av stemme, kropp og ansiktsuttrykk (Askland & Sataøen, 2013, s. 142). Aggresjon blir definert som atferd som har som hensikt å skade andre psykisk eller fysisk. Aggresjon blir også beskrevet som et resultat av sinne/raseri (Askland & Sataøen, 2013, s. 141). I denne oppgaven er det sinne som er hovedfokuset, ikke aggresjon.

Bærekraftig utvikling

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling satte bærekraftig utvikling på dagsordenen på 1980-tallet og definisjonen som kommer frem her har blitt flittig brukt etter dette. Bærekraftig utvikling defineres som "Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov" (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42).

Diskurs

Diskurs er et komplekst begrep, som brukes på ulike måter (Skrede, 2018, s. 26). Thorolf Krüger beskriver diskurs som mønstre for tenkning, tale, handling og kommunikasjon. Diskurser er kulturelt etablerte og opprettholdte mønstre som sier noe om hva som er normalt og fornuftig, og førende for hvordan vi handler. Diskurser er strukturert og opprettholdt gjennom maktrelasjoner, samtidig som de selv frembringer og opprettholder maktrelasjoner gjennom måten de former subjekter og objekter på (Krüger, 2018, s. 44).

Teori

Dion Sommers paradigmeskifte

Dion Sommer er spesielt kjent for sitt begrep ”paradigmeskiftet” innenfor utviklingspsykologien og i barnehagelærerutdanningen. Hans paradigmeskifte skiller tiden før og etter 1960-årene og tar for seg endringene som har skjedd når det gjelder de vitenskapelige synspunktene på barn og barns utvikling (Sommer, 2014, ss. 23, 26). Sommer brukte tidligere begrepsparene skrøpelige eller motstandsdyktige, og kompetente eller noviser for å beskrive endringene i hvordan man så på barn før og etter 1960-årene. I etterkant skriver Sommer at en del lesere har forstått disse begrepene som absolutte enten- eller- beskrivelser (Sommer, 2014, s. 5). Dette har ikke vært intensjonen, og Sommer har i den nye utgaven understreket at begrepene må oppfattes som relative og betingede. I den nye utgaven brukes dermed begrepene det relativt resiliente og sårbare barnet og det relativt kompetente barnet om hvordan man ser på barn i dag.

Sommers paradigmeskifte er som tidligere nevnt komplekst og vanskelig å forklare uten å gå i dybden. På de neste sidene vil likevel prøve å gå inn på Sommers viktige arbeid så kort og konsist som jeg klarer. Jeg har fokusert på det jeg opplever som mest relevant i forhold til denne oppgaven samtidig som jeg ser at det er mye man må ha med for at resten skal gi mening slik Sommer har ment det.

Sommer trekker frem flere vesentlige endringer i paradigmeskiftet. Den første er at man i 1990-årene ønsket å etablere en mer helhetlig og dypere psykologisk forståelse av barnets utvidede verden fremfor å ha et utelukkende familie- og morssentrert syn på barnets utvikling og sosialisering (Sommer, 2014, s. 29). Dette vil si at man også tar for seg andre relasjoner som oppstår i barnets miljø, for eksempel besteforeldre, lærere og barnehagelærere og vektlegger deres påvirkning av barnets utvikling også.

Før paradigmeskiftet så man gjerne på barn som utelukkende avhengige, passive og sårbare (Sommer, 2014, s. 31). Sommer skriver at det i dag er allment anerkjent at man overdrev barns sårbarhet og undervurderte deres evner før 1960-årene (Sommer, 2014, s. 30). I dag ser man dermed på barn som relativt resiliente og sårbare (Sommer, 2014, s. 276).

Resiliens betyr blant annet at man har evne til elastisitet og til å motstå press (Sommer, 2014, s. 32). Sommer understreker at barns resiliens ikke er absolutt, men individuelt varierende og avhenger av situasjonen og barnets alder (Sommer, 2014, s. 35).

Et tredje vesentlig element i paradigmeskiftet er at man gikk fra å se på barn som novise til å se på barn som relativt kompetente aktører (Sommer, 2014, s. 276). Før så man på barn som en "tabula rasa" (blank tavle), et objekt som blir aktivt formet av miljøet (Sommer, 2014, s. 36). At man i dag ser på barn som "relativt kompetente" vil si at man ser på barnet som betraktelig mer kompetent enn man gjorde før paradigmeskiftet, men ikke fullt utviklet da dette ikke ville gitt rom for læring, påvirkning og utvikling senere i livet (Sommer, 2014, s. 38). Sommer refererer videre til Karmiloff-Smith som bruker begrepet "medfødt grunnkompetanse" og skriver at barn fra fødselen av, og kanskje til og med før fødselen, har en medfødt grunnkompetanse som er nødvendig for å kunne ta del i, påvirke og lære om den fysiske verden.

Sommer poengterer at man må skille mellom kulturell, sosial, kognitiv og emosjonell kompetanse. Sommer skriver igjen at også kompetanse er både betinget og relativ. Slik jeg forstår det gir dette rom for at barn kan ha god kognitiv kompetanse, men ikke en fullt så god sosial kompetanse. Samtidig kan noen ha en relativt god emosjonell kompetanse generelt sett, men ikke til alle tider i alle situasjoner. Videre skriver Sommer at ny kompetanse blir utviklet underveis; den eksisterende kompetansen utvides og forbedres, mens andre typer kompetanse forsvinner (Sommer, 2014, s. 39).

Et fjerde vesentlig element i paradigmeskiftet er at man gikk fra å bruke utviklingsstadier som målestokk for barns utvikling til å se på det enkelte individets liv som en personlig reise og en integrert del av en større sosial og kulturell historisk eksistens (Sommer, 2014, ss. 43, 273-274). Stadietperspektivet prøver å forutse barns utvikling ved å etablere aldersbestemte utviklingsperioder som barn må gjennom i en bestemt rekkefølge, i ulikt tempo og med ulik grad av suksess (Sommer, 2014, s. 41). Sommer skriver videre at selv om det i prinsippet er mulig å beskrive barns utvikling i stadier, er det et problem at teoriene har blitt omgjort til universelle, veiledende målestokker for normal utvikling. Da vil ethvert avvik fra "normalen" eller en stagnasjon underveis bli sett på som en mangelfull utvikling.

Sommer skriver at man bør se utviklingsprosessen i sammenheng med, blant annet, barnets gradvise tilegnelse av sosial og kulturell kompetanse, kulturell påvirkning, personlige relasjoner og samhandling med andre (Sommer, 2014, s. 47).

Biestas tre funksjoner ved utdanningen

Et av Gert Biestas hovedpoeng er at han ser på utdanning som bestående av 3 forskjellige, men sammenkoblede funksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2011, s. 31). Disse tre funksjonene kan ifølge Biesta best avbildes i form av et venndiagram, som tre overlappende områder (Biesta, 2011, s. 33). Den første funksjonen er kvalifisering. Denne funksjonen handler om å forsyne mennesker med kunnskap og ferdigheter (Biesta, 2011, s. 31). Her kan man se en sammenheng mellom kvalifisering og det å se på barn som en ”tabula rasa”.

Den neste funksjonen er kalt for sosialisering. Ifølge Biesta handler sosialisering om hvordan vi gjennom utdanning blir en del av bestemte sosiale, kulturelle og politiske ordener (Biesta, 2011, s. 31). Eksempler er normer, verdier og videreføring av kulturelle og religiøse tradisjoner. I sosialiseringsprosessen innfører man individet i de allerede eksisterende måtene å gjøre ting på og å være på. Man viderefører kultur og tradisjoner man mener er ønskelige, samtidig som man viser hva man ikke ser på som ønskelig (Biesta, 2011, s. 32). Her kan man se at diskursbegrepet og sosialisering har flere fellestrekk: de sier begge noe om ytre bestemte modeller som fastsetter hvordan individet skal tenke, prate, handle og være.

Subjektivering er den siste funksjonen utdanningen har. Denne funksjonen omhandler prosessen rundt det å bli et subjekt og kan ses på som det motsatte av sosialisering. Subjektivering handler om hvordan *ikke* bare være et individ innført i den allerede eksisterende måten å gjøre ting på og være på: subjektivering ønsker avhengighet fra sosialiseringen. Noen vil hevde at enhver type utdanning alltid bør bidra til en subjektiveringsprosess som igjen gjør det mulig for individet å bli mer selvstendig i tenkning og handling (Biesta, 2011, s. 32). Grindheim tolker Biestas subjektiveringsbegrep som ”deltakelse som er med på å endre ordninger og organiseringer mot større grad av likeverdige praksiser” (Grindheim, 2015, s. 52).

Videre skriver Grindheim at subjektiveringsprosessen er drevet av et ønske om å høre til og kunne leve sammen som ulike mennesker, ikke kunnskap om hva en borger er eller burde være. Slik jeg ser det er kunnskap om hva en borger er eller burde være er knyttet mer til kvalifisering og sosialisering, og om kun disse to er tilstede fører dette til manglende selvstendighet. Med kun sosialisering og kvalifisering vil det dermed heller ikke bli noen endring. Satt på spissen, kan derfor kun subjektivering føre til endring.

Biesta skriver at subjektivering er en prosess som er åpen for fremtiden og grunnleggende demokratisk, og som man ikke kan forklare uten å bruke begrepene tilsynekomst og unikhhet (Biesta, 2011, s. 118). Biesta bruker begrepene ”å komme inn i verden”/tilsynekomst/natalitet om at vi konstant skaper noe nytt, vi skaper nye begynnelse og nye initiativer gjennom våre ord og handlinger (Biesta, 2015, s. 28). Et viktig poeng er at hvis våre initiativer, og dermed oss selv, skal få eksistere i verden må de også bli tatt imot av andre (Biesta, 2015, s. 29). Hvis man starter noe uten at det blir tatt i mot av andre har det dermed ikke muligheten til eksistere eller komme til syne i verden. Biesta beskriver unikhhet som uerstattelighet og spør ”når har det noe å si at jeg er meg?” (Biesta, 2011, ss. 98-99). Senere i oppgaven vil jeg drøfte *Sint og glad i barnehagen* opp mot Biestas tre funksjoner ved utdanningen.

Metode

Metodevalg

Metoden jeg har valgt for bacheloroppgaven er kvalitativ, kritisk diskursanalyse. Aller først vil det være relevant å definere hva som menes med kvalitativ metode. Begrepsparet kvalitativ og kvantitativ metode er mye brukt i metodelitteratur (Løkken & Søbstad, 2014, s. 34). Aage Rognsaa skriver kort og godt at kvalitativ metode omhandler å fange opp karaktertrekk og egenskaper ved ulike fenomener og at kvantitativ metode omhandler målbare enheter (Rognsaa, 2018, s. 32). Gunvor Løkken og Frode Søbstad skriver at noen vil hevde at kvalitative metoder best vil gi refleksjon, dybde, teoridannelse og ny innsikt (Løkken & Søbstad, 2014, s. 37). De skriver også noe om den kvalitative metodens mål: større forståelse for noe står sterkere enn å finne en forklaring. Dette blir ansett som noe av det viktigste ved metoden (Løkken & Søbstad, 2014, s. 35).

Løkken og Søbstad henviser også til Grønmo og skriver at metodevalg først og fremst må knyttes til problemstillingen og de intensjonene man har med undersøkelsen (Løkken & Søbstad, 2014, s. 37). Min intensjon med oppgaven er økt forståelse, refleksjon og innsikt i hvilke diskurser *Sint og glad i barnehagen* skriver barns sinne inn i og hvordan dette kan påvirke barnehagehverdagen. Derfor ser jeg på det som mest hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode.

Jeg kommer til å støtte meg på Joar Skredes fremstilling av kritisk diskursanalyse. Skrede lener seg igjen i stor grad på Norman Faircloughs teoretiske og metodiske tilnærming til kritisk diskursanalyse (Skrede, 2018, s. 13). I tillegg kommer jeg til å bruke Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips sin fremstilling av diskursanalyse. I kritisk diskursanalyse kombinerer man analyseverktøy fra lingvistikken og teoretiske perspektiver fra samfunnsvitenskapene for å avdekke hvordan språk fungerer ideologisk og bidrar til å opprette maktforhold i samfunnet (Skrede, 2018, s. 11). Skrede skriver at kritisk diskursanalyse identifiserer, kritiserer, fortolker og forklarer uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element og har som mål å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne og burde være (Skrede, 2018, ss. 23, 82). Jørgensen og Phillips er enige med Skrede, og skriver at å bruke resultatene av kritisk diskursanalyse i kampen for radikal sosial endring er en av metodens hensikter (Jørgensen & Phillips, 2006, s. 76).

Kritisk diskursanalyse anses dermed i følge Jørgensen og Phillips ikke som politisk nøytral men som et politisk engasjement for sosial endring. Videre skriver de at kritisk diskursanalyse sikter mot å stille seg på side med de som er undertrykt i maktforholdet, i frigjørrelsens navn. I min bacheloroppgave er intensjonen å identifisere hvilke diskurser barn blir skrevet inn i, i boka *Sint og glad i barnehagen*, for så å kritisere, fortolke og forklare disse funnene. Mitt mål er å få til en endring når det gjelder refleksjon rundt barns sinne og sinne som uttrykksform samt kritisk tenkning når det gjelder ferdigstilte pedagogiske verktøy, som *Sint og glad i barnehagen* er en del av.

I dag har kommunikasjon i økende grad blitt multimodal og består av både bilder og tekst (Skrede, 2018, s. 21). I min analyse vil jeg derfor ha fokus på både tekst og fargebruk. Jeg ønsker å se på hva *Sint og glad i barnehagen* egentlig formidler om barns sinne.

Hele boka sier noe om voksnes syn på barns følelser, men ettersom jeg fokuserer på sinne i denne oppgaven vil jeg kun ta for meg en av tre historier, historien om Emil som ”har lett for å gjøre dumme ting i sinne”. Som nevnt tidligere, er kritisk diskursanalyse en måte å avdekke hvordan språk bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet. På et vis vil denne analysen prøve å avdekke hvordan tekst og fargebruk bidrar til å opprettholde et maktforhold mellom ansatte og barn i barnehagen når det gjelder sinne.

Kritikk av metoden

Det er flere måter jeg kunne gått frem på å for å få mer innsikt i hvilke diskurser *Sint og glad i barnehagen* skriver barns sinne inn i og hvordan dette kan påvirke barnehagehverdagen. Hadde jeg gått for en kvantitativ forskningsmetode kunne jeg muligens fått mer bredde, oversikt og nøyaktighet (Løkken & Søbstad, 2014, s. 37). Hadde jeg brukt mer kvalitative intervju eller observasjoner kunne jeg samlet inn primærdata og fått et inntrykk av hvordan boka faktisk blir brukt i barnehagene. Dette hadde derimot blitt helt andre oppgaver. I veien mot valg av metode sto jeg mellom flere. Dokumentanalyse/dokumentundersøkelse består blant annet av mye av det samme som kritisk diskursanalyse. Likevel var det kritisk diskursanalyse som føltes rett for meg der og da, ettersom den blir beskrevet som kritisk engasjert i ulike samfunnsspørsmål, ikke som en avkoblet, uengasjert og objektiv øvelse (Skrede, 2018, s. 83).

Det er derimot ikke kun metoden og teorien som har noe å si for hvordan oppgaven blir, men også forfatteren. Forfatterens, i dette tilfelle mine, verdier og meninger vil skinne gjennom i varierende grad i enhver bacheloroppgave. Noen vil hevde at man må styre unna verdier i våre undersøkelser og holde oss til å utelukkende studere fakta, ettersom verdier kan skape ”bias”. *Bias* omhandler misvisning, fordreining, skjevhet, forutinntatthet eller fordommer i vitenskapelige resultater (Bø & Helle, 2014, s. 38). Skrede hevder derimot at om man skal utvikle god samfunnsforskning som er opptatt av menneskelige praksiser og verdier må man ”gi opp myten om verdifri vitenskap” (Toulmin, 2001, i Skrede, 2018, s. 89). Verdier må ifølge Skrede forstås som noe som bidrar til adekvat forståelse av sosiale fenomener. Så selv om jeg er en del av diskursen jeg skriver om, og mine verdier og meninger preger oppgaven og kan skape bias er den likevel vesentlig nettopp fordi det er jeg, som del av diskursen og fremtidig barnehagelærer, som skriver den.

Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg koble teorigrunnlaget opp mot *Sint og glad i barnehagen*, og drøfte hvilke diskurser barn blir skrevet inn i og hvordan dette kan påvirke barnehagehverdagen. Aller først vil det være nyttig å gå inn på Raknes sin kategorisering av tanker og følelser. Raknes bruker nemlig begrepene ”røde og grønne tanker” som begrepspar for ulike tanker, og følelser knyttet til disse tankene. Røde tanker blir definert som tanker ”som lurer deg til å bli mer redd, trist og sint enn du trenger” (Raknes, 2016, s. 7).

Eksempler på følelser som henger sammen med røde tanker er sinne, tristhet, redsel, skyld og skam (Raknes, 2016, s. 4). Grønne tanker blir beskrevet som tanker som skaper trygghet, trivsel og glede. Jeg vil nå gå videre inn på betydningen av fargebruken av rød og grønn.

Sinne, rød og grønn

Store Norske leksikon (SNL) definerer fargesymbolikk som bruk av bestemte farger for å uttrykke en bestemt sinnstilstand eller stemning (Tschudi-Madsen, 2017). Både SNL og Nasjonal Digital Læringsarena beskriver fargesymbolikk som kulturelt, sosialt og historisk betinget (Rønning, 2017) (Tschudi-Madsen, 2017). Farger blir beskrevet som effektive til å formidle budskap dersom de brukes riktig, ettersom det er så mange betydninger knyttet til farger (Rønning, 2017). Farger kan ha både positiv og negativ betydning. I *Sint og glad i barnehagen* er det kontrastfargene rød og grønn som står i sentrum av fargesymbolikken. Dette er farger som i vår kultur har flere betydninger og blir brukt i mange forskjellige situasjoner. I trafikken betyr rødt ”stopp” og grønt ”kjør”. På flyplassen trykker vi på et rødt smilefjes om vi opplever dårlig service og et grønt smilefjes om vi opplever god service. I fotball betyr rødt kort at man blir utvist. Vi kan si at en sint person ”ser rødt” eller er ”rød i toppen”. Rødt symboliserer lidenskapene, både kjærlighet og pasjon men også hat og aggresjon. Grønt symboliserer håp og blir beskrevet som en beroligende farge.

Ved å bruke fargene rød og grønn når man i vår kultur har sterke positive assosiasjoner med grønn og negative assosiasjoner med rød, kan man skape et bilde av at tanker forbundet med sinne, redsel, tristhet, skam og skyld er forbudte, farlige, dårlige og kan føre til avvisning. Da kan rolige, håpefulle, grønne tanker bli de eneste ”rette” tankene å ha.

Dette er en av diskursene barn blir skrevet inn i, i *Sint og glad i barnehagen* som jeg stiller meg kritisk til. For hva gjør det med barns psykiske helse om kun noen følelser blir akseptert av andre? Hva gjør det med barns psykiske helse om noen følelser blir sett på som negative? Gir dette barna muligheten til subjektivering, eller kun sosialisering? Lytter vi egentlig, om vi ikke lytter til alle uttrykksformer? Lar vi barna genuint delta?

Det er viktig å huske på at få, eller ingen, følelser er bare negative eller bare positive til enhver tid. I noen situasjoner vil det å være sint, trist, redd, skyldbetyngt eller skamfull skape negative reaksjoner eller situasjoner. Men i noen situasjoner vil det være positivt og sunt å være sint, trist, redd, skyldbetyngt eller skamfull. I noen situasjoner vil det til og med være uunngåelig. Følelser er ikke alltid grønne eller alltid røde. Følelser er ikke svart eller hvitt. Selv om Raknes skriver at ”det er bra å kunne bli sint” opplever jeg ikke at det er det hun uttrykker i historien om Emil eller i den etterfølgende teksten (Raknes, 2016, s. 39). Sinne blir først og fremst beskrevet som et problem som må håndteres og reduseres.

Sinne og aggresjon

Sint og glad i barnehagen viser at i voksnes øyne kan barns sinne oppleves som uberettiget, umodent, manipulerende, grenseoverskridende, utålelig, ubehagelig og aggressivt. Barn blir dermed skrevet inn i en diskurs hvor sinne først og fremst blir sett på som utelukkende negativt. Nedenfor vil jeg begrunne disse funnene med eksempler fra boka. Først; litt om sinne og aggresjon.

I begynnelsen av denne oppgaven definerte jeg forskjellen på sinne og aggresjon. I likhet med Askland og Sataøen mener jeg dette er et viktig skille (Askland & Sataøen, 2013, s. 142). *Sint og glad i barnehagen* definerer ikke et slikt skille og skriver blant annet:

Barn som gjør mye dumt i sinne, har ofte lett for å legge skylden på andre.

”Urettferdig” er en tanke som lett kan dukke opp når man er sint, ofte ledsaget av lyst til å ødelegge noe eller gjøre eller si noe ufint. I sinne kan man også lettere få tanker om at andre fortjener å bli tatt eller banket, at man har rett til å hevne seg, og at det er best å slå først. (Raknes, 2016, s. 40)

Her er det snakk om å potensielt gjøre andre vondt fysisk eller psykisk, noe som er altså er aggresjon. Å bruke sinne som paraplybegrep for følelsen sinne og aggressiv atferd kan være problematisk: sinne blir nedgradert til å handle om adferd som har til hensikt å skade andre og mister sin plass som uttrykksform, grensesetting og drivkraft for endring. Raknes og Grindheim er begge enige om at urettferdighet ofte er linket til sinne. Jeg opplever at forskjellen er at Grindheim i sin artikkel tar barns opplevelse og uttrykk av urettferdighet alvorlig, mens Raknes skriver om urettferdighet som en tanke, ikke som en reell følelse og knytter disse tankene opp mot aggressive handlinger istedenfor å se på hvorfor dette barnet opplever noe som urettferdig.

Her ønsker jeg å trekke inn et eksempel fra barnehagehverdagen. I min siste praksisperiode fortalte de ansatte om en gutt som gikk i barnehagen før. Denne gutten fortalte at når han ble sint så han svart, og bare måtte slå. Som regel ble det han ”måtte” slå andre barn. Her er vi i grenseland mellom sinne og aggresjon. Denne gutten endte opp med å skade andre, men det er ikke sikkert det var dette som var intensjonen. Skulle de ansatte i barnehagen brukt *Sint og glad i barnehagen* hadde anbefalingen blant annet vært: ”hjelp dem gjerne til å øve på å putte hendene i lomma, snu seg litt og gå et skritt tilbake når man blir sint og får lyst til å gjøre noe stygt.” (Raknes, 2016, s. 40).

Det de ansatte i denne barnehagen imidlertid gjorde var at de lot gutten gå på pauserommet og slå i sofaen istedenfor. Slik fikk gutten fortsatt kroppslig utløp for følelsene sine uten å skade andre. Etter hvert mistet også gutten sitt omdømme som ”han som slår” blant barna. Her opplever jeg at de ansatte så på gutten som en kompetent aktør, lyttet og lot han medvirke genuint i egen hverdag. Gutten fikk også muligheten til subjektivering; han fikk muligheten til deltakelse som er med på å endre ordninger og organiseringer mot større grad av likeverdige praksiser.

Her vil jeg gå litt nærmere inn på hva Robinson og Vaealiki skriver om deltakelse i sitt kapittel om de fire etiske prinsippene man kan bruke som rettesnor når det gjelder utdanning for bærekraft. De refererer til Hart som skiller mellom genuin og tokenistisk medvirkning. Tokenistisk deltakelse blir beskrevet som deltakelse hvor det er den voksne som tar alle reelle beslutninger og bruker barna til å fremme sine bekymringer og meninger. I tokenistisk deltakelse er maktbalansen meget skreiv, og rettet i stor grad mot den voksne (Robinson & Vaealiki, 2015, s. 110).

Når genuin deltakelse forekommer støtter man barnas valg og deler makten. Jeg lurer på: ser vi på barn som kompetente aktører dersom vi gir dem beskjed om å putte hendene i lommen når de kjenner de begynner å bli sinte? Lytter vi? Gir vi dem muligheten til genuin medvirkning og subjektivering? At sinne er lik aggresjon er en diskurs boka skriver barn inn i som kan ha negative utslag på barns yringsfrihet, sosiale relasjoner og selvbilde. Å begrense barns kroppslige reaksjoner til å putte hendene i lomma er urealistisk og viser lite forståelse for og kunnskap om at barn er forskjellige fra voksne og at barn er forskjellige fra andre barn.

Askland og Sataøen skriver at det er bred enighet om at pedagoger i stadig større grad er nødt til å ha et kunnskapsbasert og reflektert forhold til aggresjon som fenomen (Askland & Sataøen, 2013, s. 141). Jeg mener at det samme gjelder for sinne. For selv om sinne og aggresjon ikke er det samme, er de beslektede begreper og fenomener.

Slik jeg forstår det er ikke alltid sinne aggresjon, men aggresjon er ofte sinne, ettersom aggresjon blir beskrevet som resultatet av sinne. Som del av å ha et kunnskapsbasert og reflektert forhold til sinne og aggresjon som fenomen er det viktig å være nysgjerrig på *hvorfor* noen barn er så sinte og/eller aggressive.

Om barn har stadige sinneutbrudd skisserer Raknes disse mulige årsakene: frustrasjon, kommunikasjonsmåte, manglende impuls kontroll og lært uttrykksform (Raknes, 2016, ss. 39-40). Raknes skriver at sinne som frustrasjon kan komme til uttrykk om barnets primærbehov ikke blir møtt. Sinne som kommunikasjonsmåte blir beskrevet som å "bruke" sinnet sitt for å få det som man vil, mer om dette kommer senere i oppgaven. Manglende impuls kontroll handler om å kunne roe seg og få kontroll over seg selv. At sinneutbrudd kan være en lært uttrykksform kan ifølge Raknes være om mennesker i barnets miljø ofte "brøler i sinne". Det er (minst) én viktig mulig årsak til sinneutbrudd som ikke blir nevnt i særlig stor grad her, men som blir tillagt stor vekt av Askland og Sataøen. De understreker at det er vanskelig å si noe om hvorfor noen barn er mer aggressive enn andre og at det er summen av ulike faktorer som er utslagsgivende, ikke kun én. Askland og Sataøen skisserer syv ulike faktorer som kan bidra til at noen barn er mer aggressive enn andre (Askland & Sataøen, 2013, ss. 145-146):

- Lite omsorg og kjærighet i oppveksten
- Tilfeldig og aggressiv disiplin
- En oppvekst preget av ubehag og stress
- Mangel på tilfredsstilte behov

- Verdier og holdninger i oppvekstmiljøet
- Eksponering for vold og aggresjon
- Opplæring i aggresjon

Poenget her er at disse faktorene, i ulik grad, alle har med omsorgssvikt å gjøre. Å være bevisst på at sinne *kan* være en måte for barnet å uttrykke at ikke alt er som det skal hjemme er uhyre viktig, om ikke livsviktig, for en barnehageansatt å være åpen for. Å avfeie sinne som kun frustrasjon, en manipulerende kommunikasjonsmåte, manglende impuls kontroll eller noe som er lært gjennom å observere andre som ”brøler i sinne” er en diskurs som kan være veldig negativ for et barn som prøver å uttrykke noe viktig. På siste side i boken oppfordrer Raknes leseren til å oppsøke profesjonell hjelp om man er i tvil om man selv er i stand til å hjelpe barnet på mest mulig måte (Raknes, 2016, s. 100). Slik jeg ser det er det positivt at dette i det hele tatt blir nevnt, men jeg stusser over at det først kommer opp på aller siste side i boka. Her kunne man benyttet muligheten til å sette omsorgssvikt på agendaen i større grad.

Sinne som uberettiget og utålelig

Raknes skriver at ”barn trenger å lære å kommunisere behov og ønsker på måter som er lett å forstå og tåle” (Raknes, 2016, s. 40). Videre skriver hun at ”Barn som ofte blir veldig sinte uten god grunn, trenger å lære seg å ta en pause og å øve på å tenke og handle lurt når de kjenner at sinnet kommer”. Da lurer jeg på: hvem bestemmer hvor grensen går for hvor sint man ”trenger” å bli? Hvem setter grensene for hva andre skal tåle, og ikke tåle? Hvem bestemmer hva som er en ”god nok” grunn til å bli sint?

Barn og voksne er grunnleggende forskjellige. Grindheim skriver blant annet at barn har færre erfaringer enn voksne, er umodne i biologisk forstand og at leken har en særstilling som samværsform (Grindheim, 2015, s. 49). Men selv om barn og voksne er grunnleggende forskjellige, betyr ikke det at barn og voksne har forskjellig verdi. Etter paradigmeskiftet ser man jo på barn som relativt kompetente aktører. I dag har også barn en rekke rettigheter. I 1991 ratifiserte Norge FNs barnekonvensjon, som blant annet sikrer barns rett til å bli hørt og til ytringsfrihet av alle slag og på alle vis (Barnekonvensjonen, 2003).

Dersom det er voksne som setter grensene for hvor sinte barn får lov å bli, for hva andre skal tåle og definerer hva som er gode grunner til å bli sint, kan jeg ikke se at dette er i tråd med barnekonvensjonen eller nåtidens syn på barn. Dette skriver barn inn i en diskurs hvor rammene for ytringsfrihet og likeverd er der, men hvor det i praksis ikke blir fulgt opp på best mulig måte. Jeg lurer på: får alle barn delta om de voksne ikke lytter uansett uttrykksform? Får barnas initiativer uttrykt gjennom sinne muligheten til å eksistere i verden om de voksne ikke tar dem i mot?

Sinne som manipulering og grenseoverskridelse

I sin artikkel skriver Grindheim om sinne som deltakelse og kommunikasjon (Grindheim, 2014). I *Sint og glad i barnehagen* kan man også lese om hvordan sinne kan fungere som kommunikasjonsmåte, men på en annen måte enn det Grindheim illustrerer:

Sinneutbrudd kan også være en kommunikasjonsmåte. Om barnet stadig oppdager at det vinner kamper ved å være sint, kan sinne bli en strategi for å få det som man vil. Mennesker liker å bestemme mye selv, men barn trenger også hjelp til å utvikle respekt for andres grenser.

(Raknes, 2016, s. 39)

Her blir sinne som kommunikasjonsmåte beskrevet som manipulasjon og sluhet heller enn en deltakende uttrykksform. Å respektere andres grenser blir også nevnt. Sinneutbrudd kan imidlertid også være en måte å sette egne grenser på. Raknes skriver:

Det er bra å kunne bli sint. Følelsen sinne gir energi, den gjør Emil rask og handlende. I situasjoner der han trenger det, vil Emil kunne bruke energien til å sette grenser og markere sine behov. Sinnet gjør Emil tydelig for de rundt han, grensene hans blir lette å se.

(Raknes, 2016, s. 39)

Her opplever jeg en tvetydighet når det gjelder sinne og grensesetting. Respekterer man automatisk ikke andres grenser dersom man blir sint? Må barn som er sinte ”lære å kommunisere behov og ønsker og måter som er lett å forstå og tåle” for å unngå å overskride andres grenser? Eller skal man se på barns sinne som grensesetting i seg selv? Er det mulig å mene at sinne kan være både grenseoverskridende og grensesetting?

I rammeplanen kan man lese at ”Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna uttrykker sine følelser, tanker, meninger og erfaringer på ulike måter” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48). Askland og Sataøen beskriver som nevnt sinne som en følelse som kan bli uttrykt gjennom stemme, kropp og ansiktsuttrykk. Dette viser en klar kobling mellom sinne og uttrykk (Askland & Sataøen, 2013, s. 142). Slik jeg forstår det er et av målene i boken å hjelpe barn til å kontrollere og minimere sinnet sitt. Om et sinneutbrudd da ikke er en av de ulike måtene barn har muligheten til å uttrykke sine følelser, tanker, meninger og erfaringer på, kan dette være problematisk. Spesielt om man, som Grindheim, tar til etterretning at sinne kan være en måte å kommunisere urettferdighet og respektløshet på. Hvis man skal ta barns ytringsfrihet og rett til medvirkning på alvor bør ikke da også barns sinne telle som ytringsfrihet og medvirkning, selv om det kan være ubehagelig for oss voksne å lytte til?

I barnehagen skal tross alt alle barn oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Gjelder ikke dette også for barn som er sinte av og til? At sinne blir sett på som manipulerende og grenseoverskridende i større grad enn en uttrykksform og grensesetting, skriver barn inn i en diskurs hvor deres ytringsfrihet og psykisk helse kan bli påvirket på en negativ måte.

Sinne og ubehag

I *Sint og glad i barnehagen* forteller en barnehageansatt, kalt Erna, om sin drømmebil. Hun ”gliser rått, og øynene hennes glitrer som stjerneskudd. Emil blir smittet av Ernas glede. Og kjenner at han ikke er sint lenger” (Raknes, 2016, s. 27). Det er naturlig at Emil føler seg lettere til sinns når han ser Erna så glad; affekt smitter. Det jeg stusser på her er hvorvidt Erna her fungerer som rollemodell eller ideal.

I sin artikkel skriver Grindheim om det apollinske barnet. Det apollinske barnet blir beskrevet som spontant, uskyldig, lekende, smilende og leende (Grindheim, 2014, s. 314). I tillegg hevder Grindheim at den sosiohistoriske konteksten som barn i dag vokser opp i, ser på et godt liv som et liv med glede og harmoni, og at sinne ikke passer inn i dette bildet. Rammeplanen blir også kritisert for å fremme et slikt rosenrødt syn på barn, barndom og følelser. Hvis idealet er at barn skal være som det apollinske barnet og leve et godt liv fylt av glede og harmoni kan jeg forstå at sinne kan virke ubehagelig. Men er dette et godt ideal å ha? Er dette et ideal vi ønsker å sosialisere barn inn i? Diskurser vi ønsker de skal leve i?

I barnehagen skal de ansatte være tydelige rollemodeller (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Men hva slags rollemodeller er man om man kun viser at man er glad? Ville det ikke vært nyttig om barn kunne sett at voksne også har røde tanker, ikke bare grønne? At voksne også opplever urettferdighet og blir sinte? I sin artikkel reflekterer Grindheim over at det å relatere til sitt eget og andres sinne ser ut til å være en krevende øvelse (Grindheim, 2014). Det tror jeg de fleste vil si seg enig i. Samtidig, som jeg argumenterte for tidligere, er det viktig å ha et reflektert forhold til sinne. For å være gode, tydelige rollemodeller når det gjelder sinne, må vi ha bevissthet rundt våre egne holdninger knyttet til sinne. Askland og Sataøen skriver at man lærer emosjonelle uttrykk gjennom den sosiale og kulturelle konteksten man vokser opp i. I dag vet man at barnehageansatte også er en betydningsfull del av den sosiale og kulturelle konteksten barna vokser opp i.

Å, som barnehageansatt, reflektere rundt hva som trigger ens eget sinne, hvor sint man kan bli, hvor ofte man blir sint og hvordan voksne møtte sinne når en selv var barn vil dermed være viktig i arbeidet med å møte barns sinne. Rammeplanen skriver at "Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller." Slik jeg ser det kan det å reflektere rundt ens egne holdninger til sinne som en faglig og etisk problemstilling være en god og aktuell måte å oppdatere seg på for å bli enda tydeligere rollemodeller for barna. Hvis ikke kan vi risikere at den rådene diskursen for barns følelsesliv er at kun grønne tanker og følelser er aksepterte, selv om dette ikke fanger tanker og følelsers vide spektrum.

Sinne, sosialisering og subjektivering

Raknes skriver at historiene i boka ender godt, og historien om Emil ender med at han har blitt eldre. Det står ”Emil vokser. Og etter hvert skjønner han at ting ordner seg. Han blir raskere og mer tålmodig. Og nå har han blitt verdensmester til å trøste når andre er lei seg!” (Raknes, 2016, s. 35). At Emil blir beskrevet som rask, tålmodig og god til å trøste først når han har blitt eldre stusser jeg på. Vil det si at dette ikke er kvaliteter man kan ha som barn? Ser man da på barn som sosialt, kognitivt og emosjonelt kompetente mennesker? Eller vil det si at om barn blir sinte av og til, kan de ikke være raske, tålmodige og omsorgsfulle? Er det først når barn har lært å ”handle lurt når de kjenner at sinnet kommer” at man kan være rask, tålmodig og omsorgsfull? Noen vil kanskje aldri ”lære” å handle lurt hver gang de kjenner at sinnet kommer, og det er problematisk å forvente at sinne er noe man vokser fra seg med alderen. Dette skriver barn inn i en diskurs hvor de er forventet å sosialiseres inn i de allerede eksisterende idealene rundt sinne både som barn og fremtidige voksne, og får lite mulighet til subjektivering.

Raknes skriver videre:

Barn trenger å lære at man har ansvar for det man gjør, også når man er sint. Hjelp barnet til å oppdage at Rød har sneket seg inn. Og hjelp barnet til å dyrke og styrke grønne tanker om at man skal bruke folkeskikk også når man er sint.

(Raknes, 2016, s. 40)

Folkeskikk går under de allerede eksisterende måter å gjøre ting på og være på. Ved å lære barn at man skal bruke folkeskikk også når man er sint viderefører man kultur man mener er ønskelig og viser at sinne er noe man ser på som ikke ønskelig. Dette gjelder også for hvem som bestemmer grensen for hvor sint man ”trenger” å bli, for hva andre skal tåle og ikke tåle og for hva som er ”god nok” grunn til å bli sint. Samtidig har barn rett til ytringsfrihet på alle måter. I barnehagen skal man ”samtale om normer for samhandling og invitere barna til å utforme normer for samhandling i fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). Her kommer subjektiveringsprosessen inn. For i en tid hvor man ser på barn som relativt kompetente og aktive aktører, hvorfor skal barn kun sosialiseres inn i de allerede eksisterende måtene å samhandle og uttrykke seg på?

Hvorfor ikke la barna ta del i ”deltakelse som er med på å endre ordninger og organiseringer mot større grad av likeverdige praksiser”? Slik kan kanskje sinne etter hvert bli anerkjent som ikke bare en rød tanke eller følelse, men som Grindheim skriver, en måte å dytte samfunnet i en retning hvor man lever sammen i større grad av rettferdighet og likeverd (Grindheim, 2014, s. 316).

Sinne, makt og endring

Etter å ha jobbet med denne oppgaven en stund, la jeg merke til at både makt og endring er begreper og fenomen som går igjen i oppgaven. Makt kommer blant annet frem i metodevalget mitt, i diskurs-begrepet og i tokenistisk og genuin medvirkning. Endring kommer blant annet frem i metodevalget, Sommers paradigmeskifte og Biestas subjektiveringsbegrep. Uten å gå for dypt inn i det ønsker jeg å trekke noen linjer mellom begrepene nevnt ovenfor før avslutningen.

Om man kategoriserer sinne som røde tanker som skaper vansker og ikke som en anerkjent følelse eller uttrykksform er dette en måte for voksne å opprettholde et maktforhold på, ved hjelp av språk. Kritisk diskursanalyse sikter mot å stille seg ved de som er undertrykt i maktforholdet, og de som er undertrykte i en slik situasjon er barn som tidvis er sinne. Fargen og ordet ”rød” symboliserer ofte noe som er forbudt, farlig og dårlig. Å kalle tanker knyttet til sinne for røde tanker kan dermed fungere som en måte å begrense oppførsel man som voksen selv synes er ukomfortabel. Om voksne ikke tar i mot barns sinne som uttrykksform har deres uttrykk ikke muligheten til å eksistere i verden og medvirkningen kan dermed bli tokenistisk og maktforholdet meget ubalansert. Da har barna redusert mulighet til subjektivering og blir forventet å innordne seg i de allerede eksisterende diskursene.

Det har skjedd en endring i diskursene rundt hvordan man så på barn før 1960-tallet i forhold til hvordan vi ser på barn i dag. Kanskje trenger det også å skje en endring når det gjelder hvordan vi voksne ser på barns sinne? Kanskje kan vi gjennom å akseptere barns sinne hjelpe barn å akseptere hele seg? Kanskje kan vi gi dem troen på at deres stemme betyr noe? Slik kan kanskje alle barn tørre å ytre seg, og bli hørt, når de opplever urettferdighet ovenfor seg selv, for andre og for kloden.

Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å identifisere hvilke diskurser barn blir skrevet inn i, i boka *Sint og glad i barnehagen*, for så å kritisere, fortolke og forklare disse funnene. Målet har vært å få til en endring når det gjelder refleksjon rundt barns sinne og sinne som uttrykksform samt kritisk tenkning når det gjelder ferdigstilte pedagogiske verktøy som *Sint og glad i barnehagen* er en del av. I *Sint og glad i barnehagen* skrives det om egenomsorg og det å være en god venn for seg selv (Raknes, 2016, s. 3). I tillegg er boka en del av et pedagogisk verktøy kalt psykologisk førstehjelp. Slik jeg forstår det er bokas anliggende å sette fokus på og bedre barns psykiske helse. For mange barn kan helt sikkert boka være en god måte å fremme psykisk helse i barnehagen på.

Samtidig, ettersom jeg i denne oppgaven skal ha et kritisk blikk, ser jeg at boka kan ha en negativ effekt på noen barn. Slik jeg ser det blir barn i boka skrevet inn i en diskurs hvor kun noen følelser er aksepterte og blir sett på som positive. Jeg opplever også at barn blir skrevet inn i en diskurs hvor man forventer at barn skal være som det apollinske barnet, med kun grønne tanker som skaper glede, trygghet og trivsel. Dette kan påvirke barnehagehverdagen på mange vis. Å ikke oppleve aksept ovenfor egne følelser kan føre til at visse følelser blir unngått og skjøvet bort. For noen barn kan fokuset på å ha grønne tanker være atter en ting de ikke mestrer. Dette kan igjen føre til en forverret psykisk helse for barnet der og da, men også i fremtiden.

I fremtiden er det nåtidens barn sin oppgave å ikke ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine behov. Men før den tid lever barna i ”de svært så formbare første årene av menneskelivet” (Askland & Sataøen, 2013, s. 13). Som barnehageansatte har vi en viktig oppgave når det gjelder å gi barn en trygg og god tid i de første årene av menneskelivene både fordi barndommen har egenverdi, men også slik at fremtidens voksne har best mulige forutsetninger for å møte en usikker framtid. Som barnehageansatte må vi la barna bidra med genuin medvirkning, lytte og la barna bli hørt, utøve genuin omsorg og la barna utøve genuin omsorg og gi dem håp, både for i dag og for fremtiden. En måte å gjøre dette på er å la sinne fungere som en akseptert og reell uttrykksform, følelse og form for endring og grensesetting.

Avslutningsvis sitter jeg igjen med noen refleksjoner. Først og fremst må jeg si at det føles rart å sitte her, med PC-en foran meg, og ville endre på hvordan voksne ser på sinne i barnehagene der ute. For det er tøft å jobbe i barnehage. Og det kan være veldig krevende å være der for barn i deres sinne, sorg, redsel, skam og skyldfølelse. Men vi må huske på at disse følelsene også er en del av livet, både for voksne og barn. Og selv om det er tøft å jobbe i barnehage, verdsetter jeg personlig det å få muligheten til å bidra til å gi barn en hverdag hvor hele barnet blir sett og hørt. Jeg er glad for at *Sint og glad i barnehagen* setter barns psykiske helse og følelsesliv på agendaen. Jeg er også glad for at jeg gjennom å skrive denne oppgaven har fått øvd meg på å tenke kritisk og reflektere, slik at jeg i barnehagen kan være med på å gi barn muligheten til å bli sett og hørt også når de er sinte.

Bibliografi

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 Ratifisert av Norge 8. januar 1991 Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet . Henta frå http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Bø, I., & Helle, L. (2014). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus : Forlaget Klim .
- Biesta, G. (2015). Democracy in the kindergarten. I K. E. Jansen, J. Kaurel, & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21-45). Bergen.
- Grindheim, L. T. (2014). 'I Am Not Angry in the Kindergarten!' Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), s. 308-318.
- Grindheim, L. T. (2015). Borgarskap i barnestorleik . I K. E. Jansen, J. Kaurel, & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 47- 62). Bergen : Fagbokforlaget.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2006). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag .
- Krüger, T. (2018). *Danning, didaktisk praksis og forskning* . Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raknes, S. (2016). *Sint og glad i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Rønning, K. R. (2017, Mars 07). *NDLA* . Henta Mai 14, 2019 frå <https://sti.ndla.no/package/505?page=3>
- Robinson, L., & Vaealiki, S. (2015). Ethics and pedagogy at the heart of early childhood education for sustainability. I J. M. Davis, *Young Children and the Environment* (2. utg., s. 103-121). Victoria: Cambridge University Press.
- Rognsaa, A. (2018). *Bacheloroppgaven* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse* . Oslo : Cappelen Damm Akademisk .
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tschudi-Madsen, S. (2017, Oktober 5). *Fargesymbolikk*. Henta Mai 14, 2019 frå Store Norske Leksikon: <https://snl.no/fargesymbolikk>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling . (1987). *Vår felles framtid* . Tiden Norsk Forlag