



Ragnhild Laird Iversen

Entusiasme og ubehag

Barns navigering av religion i barnehagen

Doktorgradsavhandling

Pedaogiske ressurser og
læreprosesser i barnehage og
skole

Fakultet for
humaniora, idretts- og
utdanningsvitenskap

Ragnhild Laird Iversen

Entusiasme og ubehag

Barns navigering av religion i barnehagen

En doktoravhandling innenfor
Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole

© Ragnhild Laird Iversen, 2024
Universitetet i Sørøst-Norge
Drammen

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 195

ISSN: 2535-5244(trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7206-860-7 (trykt)

ISBN: 978-82-7206-861-4 (online)

Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.



Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

Illustrasjon på omslag: Offentlig eie, bearbeidet av Ragnhild Laird Iversen

Forord

Aldri hadde jeg trodd at jeg skulle bli forsker. I mine fordommer var forskning virkelighetsfjernt, og i mitt selvbilde var det utenkelig å se meg selv som en av disse artikulerte akademikerne i elfenbenstårnet. Men nå er jeg her. Omgitt av folk som har hjulpet, støttet, inspirert, motivert, utfordret, kommentert, engasjert, stimulert, organisert og finansiert slik at jeg kunne navigere meg gjennom den strabasjose ferden et doktorgradsprosjekt er. Jeg hadde aldri klart dette alene. Jeg nevner dere her etter innfallsmetoden, og skulle jeg ha glemt noen betyr det ikke at dere ikke var verdsatt i øyeblikket, eller at jeg ikke en natt vil våkne og tenke intenst og inderlig på all anerkjennelsen dere har fortjent.

En stor takk til barna i barnehagene. Både de som tok imot meg med skepsis og de som fysisk kastet seg mot meg med åpne armer. Foreldrene som lot meg bli kjent med barna deres. Studentene som bidro i prosjektet, og studentgrupper både før og siden. Dere lærer meg stadig nye ting og gjør meg motivert til å forske og formidle. Og de voksne i barnehagene, som slapp meg inn i en hektisk hverdag, delte refleksjonene sine og lot meg observere både lek, læring, omsorg og danning samtidig.

Takk til alle dere som har vist meg at akademia til min store overraskelse kan være et varmt og trivelig sted, befolket med rause, inkluderende og inspirerende kolleger. Dere vet hvor utfordrende det er at en tekst må leses lineært, og forstår frustrasjonen ved at jeg ikke kan nevne dere alle på en gang. Men takk til Christian Stokke som var hovedveileder første året og sørget for at prosjektet kom i gang. Audun Toft som har vært hovedveileder de resterende årene, og som har lidd seg gjennom utallige utkast, metaforer og modeller og likevel klart å være konstruktiv og støttende. Geir Skeie som har vært medveileder gjennom hele prosjektet, og med både runde, rause og detaljerte kommentarer har gitt meg tro på at jeg har et bidrag. Min kontorkone Kristin Gregers Eriksen som mer enn noen visker ut grensene mellom kollega og venn, og som er like inspirerende og vidunderlig i begge rollene. Barnehagestipendiatene som ble det nettverket jeg drømte en Ph.D ville gi meg: Mona-Lisa Angell som kronisk sitatmaskin og levende leksikon over norsk barnehagehistorie, og Anne Marte Sanda som introduserte til praksisarkitekturenes verden. Kolleger i forskergruppa for religionsdidaktikk, og da særlig Kari Krogstad og Kristine Toft Rosland. Tenk at jeg har gått fra å sitere dere til å samarbeide så tett at dere har blitt fullstendig inhabile. Jeg er svært takknemlig for rausheten, tiden og innspillene Kari ga meg både da jeg var noob, på midtveisseminar og i videre arbeid, og for de utallige timene Kristine har halt meg gjennom bare én halvtime til med skriving via zoom eller i ymse hytter og hus. Også takk til Lina Snoek Hauan for skrivetur og forsinkelsesfelleskap, og til Ina Marie Lunde Ilkama for konstruktive tekstinnspill og uvurderlig entusiasme. Takk til Sissel Undheim som ga respons på midtveisseminar, og Trine Anker som var sluttleser. Dere gjør religionsdidaktikken både kulere og klokere. Og Eli-Anne Vongraven Eriksen, at du nevnes nederst på siden viser hvor

håpløst et slikt format er, for hvem har jeg vel diskutert flere religionsvitenskapelige tema med enn deg. Takk for over tjue år med sparring, syting, slarving og fliring.

Takk til kolleger som ble til venner under forskningsopphold i Aotearoa New Zealand: Bronwyn Wood, Sola Freeman, Barbara Ferguson, Linda Hogg, Sara Rahmani, Geoff Troughton og Philip Fountain. Dere har lært meg så mye, inkludert betydningen av gjestfrihet, morsmål og google translate. Det gleder meg at dere kan lese denne dedikasjonen til dere selv om jeg skriver friest på norsk.

Takk til Åse Lund og Hanna Choat som minner om at undervisning er minst like viktig som forskning, og til Silje Hole Hirsch for at jeg får leve et nesten parallelt liv med deg. Takk til Knut Aukland for god kombinasjon av fagprat og psykoanalyse. Takk til Aasmund Åmås for at du hjalp meg gjenoppdage India. Og takk til Geir Winje. Jeg hadde neppe blitt akademiker om ikke Geir hadde hanka meg inn, og vist at universitetet har rom for kreativitet, kollegialitet, kos og kaos. Takk for veiledning og inspirasjon, husrom og humring, og for at konkreksamlingen din fikk flytte inn til meg da du flytta ut av kontoret.

Takk til USN for finansiering. Og takk til forskerskolen RVS for at jeg fikk være gratispassasjer på skriveseminar. Takk til alle anonyme fagfeller som både har frustrert meg og hjulpet meg til å bli bedre. Takk til biblioteket som virkelig har vært ordentlig behjelpelige med å skaffe de tekstene jeg trenger, og ikke har svartelistet meg selv om jeg stadig leverer bøkene tilbake for sent. Og takk til alle konstruktive og trivelige akademikere jeg har møtt gjennom ymse nettverk og konferanser. Det viste seg at academia ikke var et elfenbenstårn likevel, og jeg håper avhandlingen min kan gi et virkelighetsnært og nyttig bidrag.

Til sist, takk til alle rundt meg som minner meg på at det finnes et liv utenfor academia også. Elin Beatrice Nøstvik, Line Silset Holien, Mari og Ivar Anders Iversen, som alltid er der, og som minner meg om at de klokeste hodene var smarte nok til å ikke bli forskere. Takk til pappa, Bent og Janet for ubetinget støtte og lån av skrivestuer. Joakim, Sølvi, Christian og Torbjørn som gjennom rollespillkvelder sørger for at jeg får leke også når jeg ikke er i barnehagen. Og Marion og Petra, som virkelig åpnet øynene mine for hvor underlige og vidunderlige barn kan være. Dere er de to beste eksemplarene. Nesten sist og ofte først, Lars, som kombinerer kunststykket å være både den beste fagfellen og ektefellen. Og til slutt, Ludo, den aller beste skinnfellen.

Denne avhandlingen betyr mye mindre enn alle dere, men jeg er veldig glad jeg fikk sjansen til å skrive den likevel. Alle mangler og feil står selvfølgelig på min kappe.

Oslo, 15.12.2023,
Ragnhild Laird Iversen

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker hvordan barn navigerer religion i en religiøst- og livssynsmangfoldig barnehage, og hvordan den institusjonelle konteksten påvirker barnas navigering. Jeg anlegger et levd religion-perspektiv (Ammerman, 2007, 2016, 2020) og undersøker hvordan religion kategoriseres og leves ut i barnehagen (Beckford, 2003). Dataene er innhentet gjennom etnografiske prinsipper, og består av feltnotater fra observasjoner og gruppeintervjuer med barn utført i perioden mars 2019 – juni 2020. Barns handlinger, ytringer og relasjoner undersøkes med tre innfallsvinkler: For det første, i forbindelse med juleforberedelser som eksempel på en høytid med stor innflytelse i norske barnehager. For det andre, i forbindelse med måltidspraksiser som eksempel på hverdagssituasjoner med relevans for religiøst mangfold. For det tredje, i forbindelse med utvikling og utforskning av artefaktbaserte religionssamtaler som en didaktisk tilnærming til arbeid med religiøst mangfold i barnehagen.

Avhandlingen består av fire publiserte artikler, som hver for seg gir empiriske og teoretiske bidrag til temaet religion i barnehagen. Artiklene diskuteres samlet i avhandlingens kappe, hvor navigeringsbegrepet (Vigh, 2009) og teorien om praksisarkitekturer (Kemmis, 2022) bidrar til en helhetlig diskusjon av forholdet mellom barnas navigering av religion, og barnehagens betydning som institusjonell kontekst. Jeg viser hvordan barnehagen er en arena som bidrar til kulturalisering av religion (Astor & Mayrl, 2020), og hvor umarkerte majoritetspraksiser gir barna ulike muligheter for navigering (Brekhus, 1998).

Analysene viser hvordan barn på kreativt vis navigerer religion med entusiasme og ubehag. Avhandlingen viser motsetninger mellom pedagogiske idealer og dens hverdagslige praksiser som får konsekvenser for barns spillerom og forståelse av religion. For selv når intensjonene er å sette barn i sentrum, besitter voksne den største definisjonsmakten når religion navigeres i barnehagen. Barna viser aktørskap gjennom ulike navigeringer av religion, og gjennom å lage egne arbeidsteorier som forklarer uttrykk de møter for religion i barnehagen. Likevel viser avhandlingen at samvirket mellom barns bakgrunn og barnehagens praksisarkitekturer påvirker barnas muligheter til deltagelse, tilhørighet og læring. Samtidig viser avhandlingen hvordan ansatte arbeider for å hindre utenforskap gjennom inkluderende praksiser, og bidrar til å skape en barnehagehverdag hvor religion fremstår irrelevant for barnas vennskap. Samlet bidrar religionsvitenskapelige perspektiver til nye blikk på barnehagens praksiser, mens de empirisk funderte diskusjonene bidrar til religionsdidaktikken og til økt forståelse for hvordan små barn navigerer religion i en sentral institusjonell kontekst.

Abstract

This thesis examines how children navigate religion in a religiously diverse kindergarten, and how the institutional context influences children's navigation. I apply a lived religion perspective (Ammerman, 2007, 2016, 2020) and examine how religion is categorized and lived out (Beckford, 2003) in kindergarten. The data were collected using ethnographic principles and consist of field notes from observations and group interviews with children conducted in the period March 2019 – June 2020. Children's sayings, doings and belongings (Kemmis 2022), are examined within three settings: First, in connection with Christmas preparations. This is an example of a holiday with great impact in Norwegian kindergartens. Secondly, in connection with mealtime practices. This is an example of everyday situations relevant to religious diversity. Third, in connection with the development and exploration of artifact-based religious conversations as a didactic approach to work with religious diversity.

The thesis consists of four published articles. They all provide empirical and theoretical contributions to the topic of religion in kindergarten. The articles are discussed collectively in the extended introduction of the thesis. Here, the concept of social navigation (Vigh, 2009) and theory of practice architectures (Kemmis, 2022) are used to discuss the relationship between children's navigation of religion, and the importance of the institutional contexts that exist within the kindergarten. I argue that the kindergarten contribute to processes of culturalization of religion (Astor & Mayrl, 2020), and is an arena where unmarked majority practices give children different opportunities for navigation (Brekhus, 1998)

The analyses show how children creatively navigate religion with both enthusiasm and discomfort. The thesis shows contradictions between pedagogical ideals and everyday practices within the kindergarten. This has consequences for children's understanding of religion and impacts their space for navigating religion. Even when the intention is to put children at the center, adults possess the greatest power of definition when religion is navigated in kindergarten. The children show participation through different navigations of religion, and by creating their own working theories that explain expressions of religion they encounter in kindergarten. Even so, the thesis shows that the interaction between children's backgrounds and kindergarten practice architectures affects children's opportunities for participation, belonging and learning. At the same time, the thesis shows how staff members work to prevent exclusion through inclusive practices. Staff contribute to creating a kindergarten environment where religion appears irrelevant to the children's friendship. Overall, the thesis contributes to the study of religion in kindergartens both theoretically and empirically. Perspectives from religious studies contribute to new understandings of kindergarten practices, while the empirically grounded discussions contribute to the field of religious education and to increased understanding of how young children navigate religion in an important institutional context.

Artikkeloversikt

Avhandlingen består i tillegg til kappen av fire artikler. Jeg vil presentere dem i den rekkefølgen jeg vil diskutere funn og bidrag i, i lys av avhandlingens overordnede problemstilling. Det tilsvarer ikke den kronologiske rekkefølgen artiklene ble publisert i.

Artikkel 1

Iversen, R. L. (2021). Rampenissen i barnehagen: Formidling og forhandling av ikke-empiriske figurers ontologiske status i adventstiden. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur. Novus: Oslo, Norway*, 1, 2021, 9 - 40. <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1957>

Artikkel 2

Iversen, R. L. (2023). Identification, Silence, Separation, and Imagination: Children's Navigations of Christmas in a Religiously Diverse Norwegian Kindergarten *Education Sciences*, 13(11), 1077. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci13111077>

Artikkel 3

Iversen, R. L. (2023). The convivial concealment of religion: Navigating religious diversity during meals in early childhood education - A Norwegian case. *British journal of religious education*, 45(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2138829>

Artikkel 4

Iversen, R. L. (2021). Lydliggjøring av mangfold i barnehagen. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE : barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (1. utgave. utg., s. 189-201). Cappelen Damm Akademisk.
Utelatt fra online-versjon på grunn av kopirettigheter.

Innholdsfortegnelse

Forord		I
Sammendrag		III
Abstract		V
Artikkeloversikt		VII
1	Introduksjon	1
1.1	Religioner og livssyn i Norge	4
1.2	Styringsdokumenter relatert til religioner og livssyn i barnehagen	5
1.3	Barnas, foreldrenes eller barnehagens religion?	7
1.4	Forskningsoversikt: Religion i barnehage	8
1.5	Forskningsspørsmål: Navigering av religion	15
2	Teoretisk forankring	19
2.1	Navigasjon	19
2.2	Barn - og spørsmål om forskerposisjon	20
2.3	Barns navigering og barnehagen som institusjonell kontekst	21
2.3.1	Praksiser og praksisarkitekturer	21
2.3.2	Barns agens ved navigering av religion	24
2.4	Religion	25
2.4.1	Epistemologisk posisjonering	25
2.4.2	Levd religion og hverdagsreligion	27
2.4.3	Vaghet, etiske og emiske perspektiver	28
2.4.4	Kultur, religion og kulturalisert religion	31
2.5	Barnas bakgrunn – markert og umarkert	32
3	Metoder og etiske refleksjoner	35
3.1	Forskningsdesign	35
3.2	Datainnsamling	38

3.2.1	Valg av barnehage	38
3.2.2	Pilotstudie	38
3.2.3	Feltarbeid i barnehagen	40
3.2.4	Gruppeintervjuer med barn	42
3.2.5	Oversikt over data	43
3.3	Etiske refleksjoner og relasjoner	45
3.3.1	Samtykke	45
3.3.2	Etablering av forskerrollen, transparens og validering	48
3.3.3	Anonymisering	51
3.4	Analytiske strategier og teoriarbeid	52
4	Artiklenes bidrag til overordnet forskningsspørsmål	59
4.1	Artikkel en: Rampenissen i barnehagen	61
4.2	Artikkel to: Identification, silence, separation, and imagination.	63
4.3	Artikkel tre: The convivial concealment of religion	64
4.4	Artikkel 4: Lydliggjøring av mangfold	65
5	Utvidet diskusjon	67
5.1	Barns navigering av religion gjennom handlinger	67
5.1.1	Handlinger tilknyttet jul	67
5.1.2	Handlinger tilknyttet måltider	72
5.1.3	Handlinger ved artefaktbaserte samtaler om religion	72
5.2	Barns navigering av religion gjennom ytringer	73
5.2.1	Ytringer tilknyttet religionspraksiser og religiøs identitet	74
5.2.2	Markerthet og jovialitet	76
5.2.3	Ytringer tilknyttet ontologiske spørsmål	78
5.3	Barns navigering av religion og relasjoner	80
5.4	Barns agens i navigasjon av religion	84
6	Konklusjon	87

Litteratur	93
<hr/>	
Artikler	107
<hr/>	
Artikkel 1	107
Artikkel 2	141
Artikkel 3	157
Artikkel 4	175
Vedlegg 1: Oversikt over feltarbeid	191
<hr/>	
Vedlegg 2: Samtykkeskjemaer	197
<hr/>	

1 Introduksjon

Fra feltnotatene, 03.12.2019

Det er tidlig desember, og jeg sitter med datamaskinen i fanget for å observere en adventssamling i barnehagen. På avdelingen er en gruppe barn mellom tre og fem år. Mens de ansatte samler barna noterer jeg hvordan ungene ler og tuller, leker, protesterer, viser og får omsorg, stiller undrende spørsmål, tygger på fingrene sine, ser ut til å kjede seg, er tydelig spente, glade, trøtte, er i stadig ny aktivitet. Live danser på benken, mens Isak insisterer på å sitte på Trudes fang. Han får ofte den plassen, men nå prøver hun å få barna på de faste plassene sine, og det er flere som ikke vil. Hun ser på ham og forklarer vennlig; «Jeg skjønner at du vil sitte på fanget mitt, men jeg vil at du skal sitte der, jeg ser deg og du ser meg». Maida har lagt seg resignert ned, mens det er tilløp til konflikt mellom noen av barna. En vikar som er i barnehagen for første gang ser seg usikkert rundt. I det barnehagelæreren skal til å tenne adventslysene begynner et av barna å blø neseblod ut av det blå. Mens han får hjelp av en annen voksen, finner Trude frem en spilledåse. Hun trekker den opp, og spilledåsen spiller «Brahms vuggevise». Roen senker seg, og barna sitter helt stille mens den spiller to ganger. Flere av de minste barna gjesper. Omsider begynner lystenningen. De sier verset «Så tenner vi et lys i kveld, vi tenner det for glede.», før Trude spør barna om noen vet hva glede er.

Dette er en avhandling om religion i barnehagen, men det er også en avhandling om hverdag. I denne avhandlingen vil jeg diskutere observasjoner og intervjuer fra en barnehage som åpnet dørene for meg i perioden mars 2019 til juni 2020. Religion er ikke ofte så relevant her, fortalte flere av de ansatte, og som regel var ikke religion eksplisitt uttrykt og til stede i barnehagen jeg tilbrakte mest tid i under feltarbeidet. Flere undersøkelser påpeker at Etikk, religion og filosofi (heretter ERF) er det fagområdet det arbeides minst med i norske barnehager (Winsvold & Gulbrandsen, 2009; Østrem et al., 2009; Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Dette er funn som gjentas i Kunnskapsdepartementets seneste gjennomgang av kunnskapsgrunnlaget for barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2018), og som jeg senere skal vise har gjenklang i også nyere barnehageforskning. Men avhengig av blikket som ser, kan religion også leses inn i mellomrommene, i langt mer enn i de planlagte pedagogiske aktivitetene som er tydelig knyttet til religion som fagområde.

Avhandlingen er et tverrfaglig bidrag, hvor jeg bygger på perspektiver, teorier og metoder fra særlig religionsvitenskap og barneforskning. Med det følger noen utfordringer, og et behov for grundige beskrivelser rettet mot ulike former for lesere (Kincheloe, 2001). For en leser med barnehagefaglig bakgrunn kan de religionsvitenskapelige perspektivene være ukjente, mens en leser med religionsvitenskapelig bakgrunn kan ha behov for mer utdypning om barnehagen som kontekst. Kombinasjonen religionsvitenskap og barnehageforskning er

nemlig ingen selvfølge. Et viktig utgangspunkt for arbeidet med avhandlingen var mine erfaringer som religionsviter med undervisningsoppgaver i barnehagelærerutdanning. Jeg savnet forskningslitteratur som belyste religion i den samtidige barnehagekonteksten, og som i større grad enn litteraturen jeg kjente til vektla barns erfaringer og perspektiver. I norsk sammenheng er det nemlig i begrenset grad forsket på religion i barnehagen (Hovdelien, 2018).

Skeie reflekterte i 2002 over at det begrensede forsknings- og utviklingsarbeidet knyttet til religion i barnehage skyltes lav faglig status knyttet til arbeid ved det som da het førskolelærerutdanning (Skeie, 2002a, s. 62, 63). Samtidig påpekte han tendenser til en utvikling, hvor særlig Sagberg (2001) sin avhandling om kristendommens plass i barnehagen viste tilløp til endring (Skeie, 2002a, s. 63). Utviklingen viste seg likevel å bli beskjeden. Mens det utover 2000-tallet ble skrevet en rekke avhandlinger om religion i norsk skolesammenheng (Anker, 2011; Bråten, 2013; Eriksen, 2010; Husebø, 2013; Haakedal, 2004; Jørgensen, 2014; Leganger-Krogstad, 2009; Lied, 2004; Lippe, 2010; Nicolaisen, 2013; Toft, 2019; Unstad, 2021), skulle det ta tjue år før neste doktorgradsavhandling som vektla religion i barnehagesammenheng ble avlagt (Moen, 2021). Selv om det har blitt gjort flere mindre studier av religion i barnehagesammenheng (se kap. 1.4 for forskningsoversikt), kan den empiriske forskningen på religion i barnehagesammenheng fortsatt karakteriseres som begrenset.

Den manglende vektleggingen av barnehageforskning i norsk religionsvitenskapelig sammenheng har fellestrekk med internasjonale tendenser. I en større gjennomgang av amerikansk religionsforskning rettet mot barn og barndom, fastslår Miller-McLemore og Browning at religionsforskere har vært «underlig voksensentrerte» og i stor grad «oversett barn», hvilket har bidratt til at det eksisterer store kunnskapshull på området (Browning & Miller-McLemore, 2009, s. 1). Strhan, Parker og Ridgely gjør liknende konklusjoner i sin forskningsgjennomgang om religion og barndom (Strhan et al., 2017), mens Pike påpeker mangelen av oppslag om barn og unge i et omfattende oppslagsverk om religion (Pike, 2009). Samtidig som religionsforskning i liten grad vektlegger små barn, påpeker Browning og Miller-McLemore en generell mangel av interesse for religion hos barndomsforskere, og et påfallende fravær av religion i større forskningsoversikter over barndomsstudier (Browning & Miller-McLemore, 2009, s. 9). Tilsvarende påpeker Roehlkepartain m.fl. hvordan utviklingspsykologiske studier i svært begrenset grad forholder seg til religion og spiritualitet som en del av barns generelle utvikling (Roehlkepartain et al., 2005, s. 3). Religion og barndom er altså i stor grad ulike forskningsområder, både nasjonalt og internasjonalt. Dette gjelder også om en ser mer spesifikt på religions rolle i barnehagesammenheng, hvor det lenge har vært hva Kuusisto kaller en kritisk mangel på forskningslitteratur (Kuusisto, 2022b, s. 1)

Det er likevel gode grunner til å gi religion i barnehagen økt oppmerksomhet. Barnehagen er en sentral sosialiseringarena for yngre barn (Corsaro, 2017, s. 25). I Norge går nesten alle barn i barnehage før skolestart. I henhold til Utdanningsdirektoratet hadde 97,4 % av barn i alderen 3-5 år i Norge barnehageplass i 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021). For mange av barna vil barnehagen være det første stedet de møter religioner og livssyn som skiller seg fra egen familiebakgrunn. Det vil også være en arena hvor de i ulik grad vil møte bekreftelser eller utfordringer knyttet til egen livssynsbakgrunn. Slike møter antas å ha stor betydning for både umiddelbare og fremtidige ekskluderings- og inkluderingsprosesser (Schweitzer, 2020, s. 73). Det er derfor relevant med kunnskap både om hvordan barnehageansatte vurderer, reflekterer over og utøver sitt ansvar og oppgaver relatert til religioner og livssyn, og hvordan barn selv møter barnehagens religions- og livssynsmangfold. Som forskningsoversikten vil vise er det primært ansattes perspektiver som er utforsket, mens det er påfallende få studier som undersøker hvordan barna forholder seg til religion, og hvordan de påvirkes av barnehagens praksiser.

Samtidig som barnehagen er en sentral arena for sosialisering og identitetsutvikling, er barnehagen også et politisert område. Vandenbrock, Coussée og Bradt beskriver barnehagen som et ypperlig eksempel på et sted hvor grensene mellom offentlig og privat sfære utviskes (Kuusisto, 2022a, s. 2; Vandenbroeck et al., 2010, s. 140). Når religion er tema blir dette særskilt gjeldende. For det første oppfattes religion av mange i Norge som et privat anliggende (Repstad, 2020, s. 42 - 45). Dette kan være med på å forklare hvorfor det har vært mye motstand fra barnehagepersonale mot å tematisere religion i barnehagesammenheng (Nilsen, 2012; Skeie, 2002a, 2002b). For det andre er religion i sammenheng med små barn juridisk knyttet til foreldres rett til å sørge for oppdragelse og undervisning i henhold til deres egen overbevisning, slik det er uttrykt i sentrale internasjonale konvensjoner (Europarådet, 1952; FN, 1966a, 1966b). Dette kan styrke synet på religion som noe privat. Samtidig kan det argumenteres for at barn har en selvstendig rett til religion (Hansen, 2021; Lindhardt & Decara, 2022; Schweitzer, 2005, 2020; Øystese, 2016)¹. Denne koblingen kan i norsk sammenheng knyttes til barnehagens klare idealer om at barn skal sees som et subjekt i seg selv, og ha rett på egen utvikling uavhengig av foreldrene (Sagberg, 2020, s. 52, 53). Kunnskap om hvordan religion formidles, fortolkes og forhandles i barnehagesammenheng er derfor relevant både for økt forståelse av forhold mellom religion og samfunn, for å få bedre innsikt i barns livsvilkår og livsanskuelse, og for å bidra til pedagogisk og didaktisk utvikling relevant for barnehageprofesjonen.

Denne avhandlingen bidrar med en eksplorativ utforskning og kritisk drøfting av temaet religion i barnehagen, hvor barns erfaringer aktivt løftes frem og diskuteres med utgangspunkt i et rikt etnografisk materiale. Dette gjøres gjennom fire artikler (Iversen,

¹ Spennet mellom barn og voksnes rettigheter til religion vil diskuteres nærmere i kap. 1.2.3

2021b, 2021c, 2023a, 2023b). Mens forskningsfunn presenteres og diskuteres i de ulike artiklene, vil denne kappen gå dypere inn i forskningsbakgrunn, metodiske, etiske og teoretiske spørsmål knyttet til avhandlingsarbeidet, og knytte funnene fra artiklene sammen i en felles diskusjon. Avhandlingens overordnede forskningsspørsmål bygger på en forståelse av religioner og livssyns rolle i norsk samfunn og barnehagens styringsdokumenter, kunnskap fra tidligere forskning, og en påpekning av «hull» i denne forskningen. Forskningsspørsmålet vil derfor spesifiseres og operasjonaliseres etter en belysning av denne bakgrunnen.

1.1 Religioner og livssyn i Norge

Hvordan religion arbeides med i barnehager er dels knyttet til demografiske forhold. Barn i Norge vokser opp i et religions- og livssynsmangfoldig samfunn. Furseth med flere beskriver Norge, i likhet med andre nordiske land, som et religiøst komplekst landskap hvor ulike religiøse trender eksisterer sammen og på tvers av ulike nivåer (Furseth, 2017, s. 16). På den ene siden preges Norge på flere vis av sekularisering, at religion blir «svekket og mer marginal i samfunnet» (Repstad, 2020, s. 26). Dette ser vi både på samfunnsnivå, der båndene mellom stat og kirke har blitt løsere, på organisasjonsnivå hvor det er tendenser til at religiøse miljøer blir likere andre miljøer i livsstil og holdninger, og på individnivå hvor vi ser en nedgang i både religiøs praksis, tro og sosialisering av den oppvoksende generasjon (Repstad, 2020, s. 30 - 38). Men samtidig med pågående sekulariseringsprosesser, finner vi at religion har fått økt tilstedeværelse i den offentlige sfæren gjennom å politiseres, tematiseres i media, og deprivatiseres i sivilsamfunnet (Furseth, 2017, s. 16). Særlig har islam fått sterkere synlighet i den offentlige sfæren (Furseth, 2017, s. 3; Furseth et al., 2019).

Den religiøse kompleksiteten er også knyttet til økt religiøst mangfold. Det finnes ikke noe register over hvordan befolkningen identifiserer seg religiøst sett, men på grunn av finansieringsordningen til registrerte tro- og livssynssamfunn har vi kunnskap om antall medlemmer i disse. Det finnes heller ikke statistikk over barnehagebarns religiøse tilhørighet, men fordi deltagelsen i barnehage som nevnt er på 97,4 % for barn i alderen tre til fem år (Utdanningsdirektoratet, 2021), vil den ligge tett på den øvrige populasjonen justert for alder.

Historisk sett har majoritetsbefolkningen i Norge vært kristne, og fortsatt er 65 % av befolkningen medlemmer av Den norske kirke (Statistisk sentralbyrå, 2022). Hva dette medlemskapet innebærer varierer derimot, og ulike spørreundersøkelser gir ulike svar på hvor mange som regner seg som kristne, og hva slags tro og praksiser som er knyttet til denne tilhørigheten (Ipsos, 2022; Pew Research Center, 2018; Statistisk sentralbyrå, 2021b). I 2021 hadde tro- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke drøyt 680 000 medlemmer. Dette tilsvarer om lag 12,5 prosent av befolkningen. Alle verdensreligionene har etablerte trossamfunn i Norge. Tallmessig er kristne trossamfunn størst, mens ulike muslimske

trossamfunn hadde tilsammen i underkant av 170 000 medlemmer (Statistisk sentralbyrå, 2021c). Samtidig er registrering i trossamfunn et særnorsk fenomen, og det anslås at det er flere med muslimsk religiøs tilhørighet enn hva som er registrert med tilknytning til ulike moskeer (Statistisk sentralbyrå, 2017). Dette gjelder antagelig også andre minoritetsreligioner i Norge. I tillegg er over 100 000 registrert som medlemmer av livssynssamfunn, hvorav Human-etisk forbund favner klart flest (Statistisk sentralbyrå, 2021c). Samtidig har andelen av befolkningen som ikke er medlem i et tro- eller livssynssamfunn steget betraktelig siden nittitallet (Urstad, 2017). Per i dag utgjør dette over en femtedel av befolkningen som helhet.² Det er altså stor variasjon både i formell religiøs tilhørighet, og i hva denne tilhørigheten innebærer i befolkningen.

Bevissthet om den religiøse kompleksiteten gir forståelse for at religion er et komplisert fenomen på samfunnsnivå, og dermed også for barnehagen som en samfunnsinstitusjon. Samtidig føres det ikke spesifikk statistikk over barnehagebarns religiøse bakgrunn, og den demografiske sammensetningen varierer mye. Dette handler både om at sekulariseringen skjer i ulik hastighet i ulike deler av landet (Repstad, 2020, s. 38), og at bosetningsmønstrene til innvandrerbefolkningen (som er relatert til det religiøse mangfoldet) fordeler seg ujevnt over landet (Statistisk sentralbyrå, 2021a). Nilssons (2018) svenske begrep det «oförutsägbara klassrummet» er derfor overførbart til religiøs sammensetning i norske barnehager: det vil være store ulikheter i den religiøse bakgrunnen til barna i ulike barnehager. Likevel tilsier statistiske data at mer religiøst mangfoldige barnehager har blitt og stadig blir vanligere.

1.2 Styringsdokumenter relatert til religioner og livssyn i barnehagen

Den religiøse kompleksiteten påvirker barnehager, ikke bare fordi barnegruppene livssynsmessig kan være svært ulike og sammensatte, men også fordi barnehagen er en lovregulert virksomhet hvor religion og religiøst mangfold har en fremtredende plass i styringsdokumentene. Religioners plass i styringsdokumentene har gjennomgått store endringer gjennom de siste tiårene. Jeg vil her redegjøre nærmere for hvilken rolle religion har i gjeldende styringsdokumenter. For en historisk gjennomgang, se Sagberg (2020) og Krogstad (2022).

²² SSBs sider er utydelige på dette området, men i henhold til nøkkeltall fra Statistisk sentralbyrå var befolkningen i 2021 totalt på 5 391 369 personer, hvorav 3 522 558 var medlemmer i Den norske kirke og 680 211 var medlemmer av andre tro og livssynssamfunn. Følgelig må 1 188 600 personer ha stått uten slike medlemskap. Dette tilsvarer 22 % av befolkningen.

Barnehageloven forankrer barnehagens grunnleggende formål. Dagens formålsparagraf ble fastsatt i 2008. Ordlyden er felles med skolens formålsparagraf. I første paragraf av barnehageloven fastslås følgende: «Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Bostad-utvalget, som ble opprettet for å utrede og revidere formålsparagrafene, fastslo at paragrafene ikke bare skulle gjenspeile samfunnsutviklingen, men også være med på å påvirke samfunnet (Kulturdepartementet, 2013, s. 6, 12). Hvordan den gjeldende formålsparagrafen bør tolkes er derimot omdiskutert.

Formuleringen i seg selv utløste politisk dissens, og var et resultat av lengre diskusjoner og politiske kompromisser. Paragrafen inneholder flere ledd, og rekkefølgen på disse leddene ble endret under Stortingets behandling av ordlyden (Kulturdepartementet, 2013, s. 6 - 12). Forholdet mellom de ulike elementene av paragrafen fremstår uklart, og kan derfor både tolkes som en fremheving av partikulære og universelle verdier (Stubø, 2010). Mens noen forskere mener et slikt spenn er positivt (Thoresen, 2017), argumenter andre for at formuleringen i formålsparagrafen innebærer en problematisk fremheving av kristen og humanistisk arv og tradisjon (Breidlid, 2012). En tredje forståelse er at den nåværende formålsparagrafen fremstår som et brudd med den tidligere kristne forankringen, og at verdienes forankring i menneskerettighetene fremstår overordnet de ulike religions- og livssynstradisjonene (Hovdelien, 2017, s. 293; Sødal, 2009, s. 19). Andre påpeker klarheten i at det mangler en klar definisjon av hva kristen og humanistisk arv og tradisjon innebærer, og at det dermed blir opptil den enkelte barnehage eller ansatte å definere dette (Kuusisto et al., 2021, s. 52). På samme vis som politikere, kommisjonsmedlemmer og forskere kan ha ulike oppfatninger av hvordan formålsparagrafen skal forstås, er det grunn til å tro at det er ulike oppfatninger også i barnehagene.

Formålet med barnehagen blir utdypet og presisert gjennom rammeplanen. Gjeldende rammeplan har status som forskrift til barnehageloven, og tredde i kraft 1.august 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017). I rammeplanens innledende del presiseres det bl.a. at det «skal være plass for en åndelig dimensjon i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9), og at barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Mens de innledende delene av rammeplanen gir overordnede føringer for arbeidet, spesifiseres konkrete mål og arbeidsmåter for barnehagens faglige innhold gjennom sju fagområder. Fagområdet ERF kobles direkte til barnehagens «samfunnsmandat og verdigrunnlag i et samfunn preget av livssynsmangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 54). Fagområdet presiserer at barna i barnehagen skal «få kjennskap til fortellinger, tradisjoner, verdier og høytider i ulike religioner og livssyn og erfaringer med at kulturelle uttrykk har egenverdi. Barnehagen skal skape interesse for samfunnets mangfold og forståelse for andre menneskers livsverden og levesett.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 54-55).

Rammeplanen skiller så mellom prosessmål for hvilke utbytte barna skal få av arbeidet med fagområdet, og hvordan personalet skal tilnærme seg dette metodisk. Målene fremstår ambisiøse, selv om det gjøres visse avgrensninger. Mens barna skal få «kjennskap til grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon» avgrenses mangfoldsdimensjonen til å bli «kjent med religioner og livssyn som er representert i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 55). Barna skal få jobbe med etiske, eksistensielle og filosofiske spørsmål, normer og verdier, og ikke bare få «en forståelse for at det finnes mange ulike måter å forstå ting på og leve sammen på», men også utvikle «interesse og respekt for hverandre og forstå verdien av likheter og ulikheter i et fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 55). For å oppnå dette gis personalet noen konkrete arbeidsformer, som formidling av fortellinger, utforskende samtaler og markeringer av høytider, tradisjoner og merkedager. Andre pålegg er metodisk mer diffuse, som instruksjonen om å «skape rom for barnas opplevelser, samtaler, erfaringer og tanker om religion, livssyn, etikk og eksistensielle temaer», og å «bidra til å utvikle barnas toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 55).

Samlet ser vi altså at barnehagens styringsdokumenter gir ambisiøse føringer for hvordan religioner og livssyn skal arbeides med i barnehagen, som ikke bare speiler store endringer i det religions- og livssynsmessige landskapet i Norge, men dels også søker å forme dette. Med tanke på den fremtredende rollen religion har i barnehagens styringsdokumenter er det relevant å få kunnskap om hvordan religion i praksis jobbes – og kan jobbes – med i barnehagen, og hvordan den institusjonelle konteksten påvirker barna i barnehagen.

1.3 Barnas, foreldrenes eller barnehagens religion?

I tillegg til de norske styringsdokumentene er arbeidet i barnehagen bundet av internasjonale menneskerettighetskonvensjoner. I henhold til flere konvensjoner, inkludert Barnekonvensjonen, har barn rett til religionsfrihet, til åndelig utvikling, og til å bli hørt (Hansen, 2021; Sagberg, 2017; Øystese, 2016). Samtidig må barns rettigheter sees i sammenheng med foreldres rettigheter til å oppdra barn i henhold til egen religion og livssyn. Spenningsfeltet mellom barns og foreldres rettigheter knyttet til religion tolkes noe ulikt, fordi barnets rettigheter til religion og foreldrenes rett til å oppdra barn i henhold til egen overbevisning må veies mot hverandre (Hansen, 2021; Lindhardt & Decara, 2022; Sagberg, 2017; Schweitzer, 2005; Taylor, 2017; Øystese, 2016).

Barnehagens styringsdokumenter gir begrenset hjelp i å navigere spenningsfeltet mellom barnas grad av selvstendighet i spørsmål knyttet til religion, foreldrenes rettigheter, og barnehagens egne plikter. Som vist har barnehagen omfattende anordninger for hvordan og hvorfor religion skal tematiseres i barnehagen. I tillegg har barn og foreldre lovfestet rett til

medvirkning i utforming av barnehagens innhold (Barnehageloven § 1, 2, 3). Rammeplanen vektlegger i stor grad barnas rett til medvirkning, men er mindre tydelig på foreldrenes rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). De ansatte er likevel bundet av de menneskerettslige forpliktelsen til å respektere foreldres og vergers rett til å veilede barn i spørsmål om religion slik det er nedfelt i Barnekonvensjonen (FN, 1989), og til å oppdra sine barn i samsvar med egen overbevisning, slik Norge har forpliktet seg til gjennom ratifisering av FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (FN 1966: §18.4) og Den europeiske menneskerettskonvensjonen (Europarådet, 1952). Gjennom menneskerettsloven har overnevnte konvensjoner forrang over øvrig norsk lov om det skulle være uoverensstemmelser (Justis- og beredskapsdepartementet, 1999). Disse forpliktelsene er derimot ikke tydelig artikulert i Rammeplanen. Dokumentet kan derfor kritiseres for å være for vag i hvordan balansen mellom barnas og foreldrenes rettigheter og interesser skal ivaretas. Eksempelvis argumenterer Hansen for at oppfordringen til refleksjoner, opplevelser og undring i forbindelse med religiøse spørsmål kan resultere i at barna ender i lojalitetskonflikt med foreldrenes vurderinger, og at foreldrenes religionsfrihet gjennom dette kan krenkes (Hansen, 2021, s. 50 - 51)

Spennet mellom barn og foreldres rettigheter, og barnehagens plikter, er relevant fordi det viser rammebetingelser for barnehagens tilnærming til religion. Det belyser utfordrende sider ved å arbeide med religion i barnehagesammenheng som er relevante ved didaktisk utvikling. Disse utfordringene forsterkes ved at religion i offentligheten i seg selv er et omdiskutert tema (Repstad, 2020). Strhan, Parker og Ridgeley hevder at voksne kan reagere særlig sterkt på spørsmål som omhandler barns involvering eller ikke-involvering i religion, fordi barna representerer den mulige fremtiden til samfunnet (Strhan et al., 2017, s. 1). Religion i barnehagesammenheng kan derfor sees som et særlig sensitivt område. Dette gjør det desto viktigere å få kunnskap om hvordan barnehagers pedagogiske arbeid utføres i praksis, og hvordan barn og foreldres rettigheter balanseres i forbindelse med religion.

1.4 Forskningsoversikt: Religion i barnehage

Som hevdet innledningsvis har det inntil nylig vært relativt lite empirisk forskning som kombinerer områdene religion og barnehage. Dette er påpekt både nasjonalt (Hovdelien, 2018) og internasjonalt (Aslan, 2020, s. vi; Kuusisto, 2022b, s. 10). Samtidig har det vært en økning i forskning på området de siste årene. Følgende oversikt kan forstås som en narrativ gjennomgang (Sutton et al., 2019, s. 206) hvor målet er å gi en grunnleggende oversikt over empirisk forskning på religion i barnehagesammenheng³.

³ Oversikten er basert på to strategier. For det første en profesjonsbasert kjennskap til temaet gjennom å ha undervist om temaet religion i barnehagen i barnehagelærerutdanninger ved USN siden 2015,

Det er store ulikheter i religions rolle i ulike samfunn, samt i juridiske føringer, pedagogiske tradisjoner og idealer for barnehagen fra land til land. Forskning på religion i barnehagen fra andre land enn Norge er derfor ikke direkte overførbare til norsk kontekst, og målet er ikke å gjøre en komparativ analyse. Jeg vil derfor behandle forskning fra norsk kontekst separat fra øvrig forskning på feltet. Samtidig er det klare fellestrekk særlig mellom de nordiske landene, og en relatering til denne forskningen kan gi både økt forståelse for egne funn, og nytteverdi av forskningen utover en norsk kontekst. Jeg vil derfor i neste ledd trekke paralleller til forskning fra andre nordiske land, samt henvise til særlig relevante studier fra andre land i Europa. Fordi gjeldende formålsparagraf er fra 2008 har jeg i norsk sammenheng vektlagt forskning basert på data innhentet etter dette tidspunktet, da tidligere forskning forholder seg til relativt ulike rammebetingelser (se Krogstad, 2022). Av samme grunn har jeg ekskludert forskning knyttet til trosopplæring i barnehagesammenheng, både nasjonalt og internasjonalt⁴.

Forskning på religion i barnehagen er i stor grad knyttet til personalets vurderinger og selvrapportering av arbeid med konkrete arbeidsformer som høytidsmarkering og bruk av fortellinger fra ulike religioner (Hidle & Krogstad, 2015; Hovdelien & Sødal, 2021; Hovdelien & Sødal, 2022; Krogstad, 2014, 2017a; Krogstad & Hidle, 2015; Nilsen, 2012; Rosland & Toft, 2013; Sviggum & Sæter, 2015; Toft & Rosland, 2014, 2017). I denne sammenheng finner de fleste studiene at minoritetsreligioner i begrenset grad blir synliggjort i barnehagens pedagogiske arbeid. Dette begrunnes både med manglende ressurser, relevans, kunnskap og eierskap til temaene (Fauske, 2012; Hidle & Krogstad, 2015; Krogstad, 2014, 2016, 2017b; Krogstad & Hidle, 2015; Rosland & Toft, 2013; Toft & Rosland, 2014). Dataene er basert på spørreundersøkelser og dels utypet med intervjuer og observasjoner av

undersøkt pensumlister tilknyttet tilsvarende utdanninger i Norge, undersøkt litteraturlister i relevante artikler, deltatt på konferanser og forskningsnettverk, og blitt tipset av kollegaer. For det andre har jeg gjort systematiske søk i Oria og ulike forskningsdatabaser som Scopus, Ovid og Social Science Premium Collection (som inkluderer ERIC). Gjennom å bruke de booleanske operatørene OR for å inkludere ulike varianter av ordet barnehage (Early childhood education OR Preschool OR Kindergarten) og AND for å unngå at jeg fikk opp alle artikler som dekker kun et av forskningsfeltene barnehage og religion, resulterte dette i treff på 167 fagfelleverderte artikler ved søk i oktober 2019. Disse ble vurdert etter relevans, med en generell vektlegging av empirisk forskning og en særlig vektlegging av forskning som gir innsikt i barns perspektiver tilknyttet religion i barnehagen. Egne språkkunnskaper har begrenset søkene til skandinaviske språk og engelsk. Videre ble søket avgrenset ved å ikke inkludere forskning på tilgrensende tema som spiritualitet eller filosofi i barnehagen.

⁴ For en oversikt over internasjonal forskning som inkluderer barnehager med religiøst formål, se Stockinger (2019).

barnehagepersonale i totalt 523 barnehager. For en oversikt over metode og materiale i disse artiklene, se Krogstad (2022: 323 – 324).

I motsetning til dette finner Hovdelien og Sødal i en nyere studie at styrere og pedagoger i syv barnehager fremstår mer opptatt av å ivareta religiøst mangfold og religiøse minoriteter enn av kristendom som majoritetsreligion (Hovdelien & Sødal, 2021; Hovdelien & Sødal, 2022). Moen gjør liknende funn av at kristendom tones ned i en av barnehagene hun studerte gjennom både intervjuer med ansatte og etnografiske observasjoner (Moen, 2021). De ulike funnene kan både handle om regionale forskjeller, endringer over tid, eller tilfeldigheter i utvalget siden de nyere studiene omfatter et lite antall barnehager. Samtidig fant undertegnede og Krogstad at et utvalg barnehagelærere og studenter var relativt åpne for å utforske religiøst baserte uttrykk som yoga og kirkevandring i barnehagesammenheng, som regel uten at dette ble sett på som religionsrelaterte praksiser (Iversen & Krogstad, 2020). Dette indikerer at det ikke bare er ulikheter mellom barnehagers praksiser, men også i de ansattes tolkninger av hvilke praksiser som ses på som religiøse og ikke.

At personale tolker religion ulikt kommer også frem i Thun, Onsrud og Sund (2023) sin undersøkelse av hvordan en personalgruppe reflekterer rundt mangfold og mangfoldsledelse. Også denne studien finner også at personalet opplever religion særlig krevende å jobbe med. Selv om de ser ulikheter i de ansattes tilnærminger, reflekterer de over at erfaringene hos barn med religiøs minoritetsbakgrunn i mindre grad anerkjennes, og at foreldresamarbeidet kan oppleves utfordrende. En strategi i møte med foreldre som er skeptiske til barnehagens arbeid med religion er å tone ned religiøse elementer for å overbevise foreldrene om at barnehagen ikke er en arena for forkynning, heller ikke når det innebærer deltagelse i gudstjenester (Thun et al., 2023).

Spennet mellom foreldrenes rett til å gjøre religiøst relaterte valg på vegne av barna har blitt utforsket teoretisk av flere forskere (Hansen, 2021; Sagberg, 2017; Øystese, 2016), og barnehagens mandat i denne sammenheng berøres også i empiriske artikler (Hovdelien & Sødal, 2022; Iversen & Krogstad, 2020). Moen har nylig undersøkt utfordringer tilknyttet dette spennet i dybden. I sin analyse av religionsrelaterte verdikonflikter mellom foreldre og barnehagepersonell i to barnehager, fant hun at personalet hadde svært ulike strategier i slike situasjoner. Mens barnehagelærere i den ene barnehagen både kunne avvise foreldres verdier, tilpasse egen praksis til foreldrenes ønsker, og inngå kompromisser med utgangspunkt i barnets beste, observerte Moen i den andre barnehagen at ansattes personlige holdninger kunne overstyre hensyn til rammeplanens føringer (Moen, 2021). Også Sagberg (2020) reflekterer rundt betydningen av barnehagepersonalets holdninger til religion i barnehagen. Med utgangspunkt i en modell fra sin doktoravhandling (Sagberg, 2001) og tre tiår med arbeid i barnehagelærerutdanning, diskuterer han hvordan personalets holdninger får konsekvenser for barnehagens pedagogiske arbeid. På bakgrunn av dette

påpeker han bl.a. et behov for at barnehageansatte utvikler kompetanse knyttet til eksistensielle spørsmål, religion og verdier (Sagberg, 2020).

Dilemmaene og utfordringene som beskrives i Moens forskning tilknyttet religion handler i stor grad om islam, og fremstår særlig krevende når de omhandler ulike syn på kjønnsroller (Moen, 2021, s. 118 - 122). Islam i barnehagen tematiseres av flere forskere. Krogstad har undersøkt barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse, og funnet utstrakt bruk av generaliseringer om en grenseløs oppdragerstil for småbarn (Krogstad, 2020). Basert på intervjuer med fem barnehageansatte argumenterer Bratsvedal for at det å ha muslimske barn i en barnegruppe skiller seg fra andre minoritetskategorier fordi islam har fokus på praksis, og islam som religion derfor blir synlig i barnehagen (Bratsvedal, 2022, s. 74). I en studie av barnehagebarnforeldres oppdragsverdier finner derimot Krogstad stor overensstemmelse mellom foreldrenes verdier (uavhengig av livssynsbakgrunn) og barnehagens verdigrunnlag (Krogstad, 2021).

Andre forskere går dypere inn i praksiser som synliggjør islam i barnehagen. Giæver trekker frem muslimske barns utprøving av faste som et tema barnehageansatte kan oppleve utfordrende (Giæver, 2019). Andreassen og Øvrebøs undersøkelser av barnehageansattes tilnærminger til islamske spiseforeskrifter viser derimot stor grad av pragmatisme, selv om det fremkommer klare forskjeller mellom hvordan ulike ansatte ser muligheter og utfordringer i slike situasjoner (Andreassen & Øvrebø, 2017). Samtidig tegner Lauritsens etnografiske studier et bilde av hvordan barnehagepersonale går fra et generalisert til et mer dynamisk og skiftende syn på betydningen av islam for særlig spisesituasjoner i barnehagen (Lauritsen, 2013).

Også i studier av hvordan religionsrelaterte moralske og eksistensielle spørsmål møtes i barnehagesammenheng observeres det klare forskjeller mellom ansattes tilnærming. Det er likevel tendenser til at ansatte har utfordringer med å gå i dialog med barnas undring og innspill, dels fordi det kan skape krevende spenninger (Fauske, 2019), og dels grunnet at andre gjøremål kommer i veien (Fauske, 2018). Tendensen til at krevende spørsmålsstillinger unngås finner vi også i Roslands undersøkelse av døden som tema i en barnehageekskursjon. Her finner hun at de naturvitenskaplige sidene ved død vektlegges, mens eksistensielle spørsmål ikke berøres, på tross av føringer i rammeplanen som oppfordrer til dette (Rosland, 2021).

Flere av de nevnte artiklene er publisert i en nyere antologi om fagdidaktikk i SRLE, kunnskapsområdet i barnehagelærerutdanningen som retter seg mot fagområdene ERF og Nærmiljø og samfunn i barnehagen (Horrigo & Rosland, 2021). Antologien peker både på et behov for mer forskningslitteratur, og bidrar til en tendens til at religion i barnehagesammenheng er et tema som i økende grad vektlegges. Også i 2022 kom en ny antologi med tittel «Det er her det skjer! Møter med etikk, religion og filosofi i barnehagen»

(Aslanian, 2022). Denne antologien viser også at fagområdet kan forstås ulikt. Antologien gir bidrag knyttet til blant annet ritualisering av leverings- og hentesituasjoner i barnehagen, opplevelser av magiske øyeblikk, arbeid med filosofi og forståelser av spiritualitet, men knytter seg i mindre grad til mer tradisjonelle forståelser av arbeid med religion i barnehagen (Aslanian, 2022). Et unntak er en diskusjon av pølsespising som knytter an til bl.a. religiøse matforskrifter i barnehagen (Johannesen & Moxnes, 2022). Selv med økende interesse for fagområdet antyder dette at det fortsatt i begrenset grad forskes på religion i norske barnehager.

Samlet tegner de ulike undersøkelsene fra norsk kontekst et bilde av en barnehagehverdag med betydelig avstand mellom styringsdokumenter og praksis. Samtidig antyder de også mulig endring over tid, og stor variasjon barnehager imellom. Mens styringsdokumentene både begrunner barnehagens grunnleggende verdier i religioner og livssyn, og forutsetter at religiøst mangfold synliggjøres i barnehagehverdagen, danner mye av forskningen et bilde av barnehagen som klart sekularisert i den forstand at religion tones ned og sees som et individuelt anliggende (se Hovdelien & Sødal, 2022). Samtidig er et fellestrekk i denne forskningen at fokuset primært er på barnehagepersonalets refleksjoner rundt sitt arbeid, mens de empiriske studiene i liten grad undersøker hvordan *barna* møter religioner og livssyn i en livssynsmangfoldig barnehagekontekst. Det gjør at vi har liten kunnskap om hvordan barn selv opplever og håndterer den pedagogiske konteksten som utgjør en stor del av hverdagslivet deres.

Den manglende vektleggingen av barneperspektiver fremstår som et paradoks i møte med nyere idealer fra pedagogikk og barndomsforskning hvor det å se barnet som subjekt fremmes som et ideal (Bae, 2007; Stockinger, 2022, s. 167; Strhan et al., 2017, s. 5). Jeg slutter meg derfor til den utbredte kritikken av at barns erfaringer i for liten grad fremheves i studier av religion, og at religion i for liten grad undersøkes i studier av barn (Browning & Miller-McLemore, 2009, s. 73; Strhan et al., 2017; Tisdall, 2015, s. 73). Browning og Miller-McLemore vektlegger at barndom er mer enn «et sted hvor voksne trekk er i utvikling, et stadium som skal legges bak, eller et sted hvor sosialisering og religiøse ritualer tar plass» (Browning & Miller-McLemore, 2009, s. 7). Kunnskap om barn har altså verdi i seg selv. Samtidig er barnehagen også en sentral sosialiseringsarena. Vi kan som Schweitzer anta at bekreftelser eller utfordringer knyttet til egen livssynsbakgrunn kan ha stor betydning for barns samtidige og fremtidige ekskluderings- og inkluderingsprosesser (Schweitzer, 2020, s. 73), men vi har i liten grad empiriske studier av dette fra en norsk kontekst.

Det er derfor nyttig å løfte blikket. Det er stor forskjell på hvilken rolle religion har i ulike land, og hva slags retningslinjer som ligger til grunn for hvordan religion skal prege det pedagogiske arbeidet i barnehagene (Aslan, 2020; Kuusisto, 2022b; Stockinger, 2019). Det er derfor mest relevant å skjele til studier gjort i nordiske land, da disse har mange fellestrekk både når det kommer til kultur og religion (Furseth, 2017; Furseth et al., 2019; Garvis &

Kuusisto, 2021), og når det kommer til barnehagepedagogikk (Einarsdottir et al., 2015; Garvis et al., 2019; Garvis & Kuusisto, 2021; Karila, 2012). Dette gjør at forskning fra disse landene har overføringsverdi.

De senere årene har det særlig blitt publisert relevante bidrag fra svensk og finsk kontekst. Kuusisto med flere har påpekt at det er både klare likheter og tydelige forskjeller i hvordan religioner og verdier omtales i de norske, finske og svenske styringsdokumentene (Kuusisto et al., 2021). Mens både norske og finske retningslinjer har egne avsnitt som omtaler arbeid med religion og livssyn i barnehagen, er svenske retningslinjer mindre klare på i hvilken grad religion skal knyttes til barnehagens arbeid. Selve ordet «religion» nevnes kun en gang, ellers brukes mer generelle termer (som kultur og kulturarv) som kan tolkes (eller ikke tolkes) som religionsrelaterte (Kuusisto et al., 2021, s. 54; Raivio & Skaremyr, 2022). På tross av ulikheter i styringsdokumentene fremstår svenske forskningsfunn slående like funn fra norsk kontekst. Dette er interessant, fordi mange forskere fra svensk kontekst knytter ansattes usikkerhet knyttet til religion i barnehagen til den uklare plassen religion har i styringsdokumentene (Puskás & Andersson, 2017; Raivio & Skaremyr, 2022; Reimers, 2020).

Stier og Sandström har undersøkt barnehageansattes refleksjoner knyttet til arbeid med religiøst og kulturelt mangfold i svenske barnehager generelt, og håndtering av religiøst baserte spiseregler spesielt (Stier & Sandström, 2018, 2020). Videre har Reimers, Puskás og Andersson analysert religion i svensk barnehagekontekst i en rekke artikler, med særlig vekt på hvordan høytidsmarkeringer utføres og forstås av barnehageansatte (Puskás & Andersson, 2017, 2018, 2019, 2023; Reimers, 2020). De viser hvordan personalet søker å balansere formidling av tradisjoner med en barnesentrert pedagogikk. Personalet fremstår dels usikre på hvordan de skal kommunisere religionsrelatert innhold til barna, og strever med å balansere formidling av høytider med religiøse røtter, samtidig som barnehagen som utdanningsarena skal være ikke-konfesjonell (Puskás & Andersson, 2017, 2018, 2019; Reimers, 2020). Gjennom å fremheve noen tradisjoner og utvikle andre, bidrar de ansatte både til bevaring og endring av religion og tradisjoner (Puskás & Andersson, 2021). Samtidig som religiøse elementer nedtones i barnehagen, vedlikeholdes tradisjoner som bidrar til en sammenveving av nasjonal svensk identitet og luthersk kristendom, på tross av religiøst sammensatte barnegrupper (Puskás & Andersson, 2022; Reimers & Puskás, 2023). Puskás, Andersson og Reimers studier er særlig interessante fordi de belyser samspill mellom personale og barn i barnehagen, i motsetning til de norske studiene som i stor grad er basert på intervjuer eller spørreundersøkelser med barnehageansatte. Også i nyere forskningsartikler om barnehagelæreres håndtering av døden som tema kombineres fokusgruppeintervjuer personale med video-observasjoner av interaksjoner mellom barn og barnehageansatte (Puskás et al., 2023; Puskás et al., 2021). Disse studiene gir interessante innblikk i hvordan et religionsrelevant og sensitivt tema håndteres som en del av barnehagehverdagen.

Fra finsk sammenheng viser Kuusisto og Lamminmäki-Vartia (2012) stor variasjon i både barnehagepersonales holdninger og praksiser relatert til religiøst og livssynsmessig mangfold. De påpeker utfordringer knyttet til ansatte som opplever religiøst mangfold som en utfordring i hverdagen, og som en begrensning på hva barn kan spise, se, høre eller gjøre i barnehagen, samtidig som de skal møte barn på en anerkjennende måte uavhengig av bakgrunn. De finner videre at personale har delte meninger om inklusjon av flere høytider i barnehagen, og opererer med et skille mellom «ordinære finner» og barn med immigrantbakgrunn som har tilknytning til andre religioner enn sekulær luthersk kristendom. Mens noen barnehager unngår aktiviteter som kan oppleves splittende, «outsourcer» andre barnehager arbeid med religioner og livssyn til lutherske kirker, med den konsekvens at barn med religiøs minoritetsbakgrunn ikke deltar (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012, s. 7 - 9). Gearon og Kuusisto påpeker at læreres utfordring med å forstå barns religiøse identiteter kan føre til uintenderte ekskluderende praksiser (Gearon & Kuusisto, 2020, s. 128 - 129). Lappalainens studier av barnehagelæreres forståelse av finskhet kan også sees som et eksempel på dette. Her knyttes særlig julefeiring til finskhet, og de omfattende julepraksisene fører til at enkelte barn med minoritetsbakgrunn holdes hjemme fra barnehagen denne perioden (Lappalainen, 2006, 2009).

Fra dansk sammenheng er det færre studier av religion i barnehagen. En forklaring er at religion ikke nevnes i styringsdokumentene. Samtidig fremstår kristne tradisjoner som sentrale, men da forstått som kulturarv, snarere enn religion (Boelskov, 2015). I en større etnografisk barnehagestudie av Gulløv og Bundgaards fremstår likevel religion relevant, da særlig relatert til minoritetsbakgrunn og utenforskap. Særlig fremstår barn med muslimsk bakgrunn utsatt for dette, selv om en rekke faktorer er bundet sammen (Bundgaard, 2008).

I tillegg til nordisk forskning, har to større antologier omhandlende religion og barnehage gitt utvidet kunnskapsgrunnlag. Begge ble publisert i løpet av mitt arbeid med avhandlingen. Kuusistos antologi fra 2022 anlegger et bredt perspektiv. Her bidrar en rekke forskere fra ulike deler av verden til å belyse teoretiske, metodiske, policyorienterte og praksisorienterte perspektiver på religioners plass i barnehager (Kuusisto, 2022b). Nordiske bidrag har særlig plass, og har som argumentert over særlig relevans for denne avhandlingen. Kuusisto gir også selv interessante frempek til barnesentrerte studier som enda ikke er publisert, men som virker å gi mer empirisk innsikt i hvordan barns livstolkning får utspill i barnehagen (Kuusisto, 2022b, s. 519, 520). Antologien fyller, som Kuusisto selv bemerker, et kritisk hull i forskningslitteraturen (Kuusisto, 2022b, s. 1). Fordi antologien ble publisert mot slutten av mitt arbeid med avhandlingen har jeg likevel i begrenset grad diskutert egen forskning i lys av bidragene i denne.

Aslan's antologi fra 2020 fokuserer særlig på forhold knyttet til økt migrasjon og religiøst mangfold i barnehagesammenheng, og presenterer både dokumentanalyser, spørreundersøkelser, observasjonsstudier og normative refleksjoner. Bidragene er primært

fra europeisk barnehage- og barneskolekontekst, og fremstår samlet som en argumentasjon for et økt vektlegging av betydningen av religion og kultur for tilhørighet, læring og integrering (Aslan, 2020). Flere kapitler har relevans for mitt studie, slik som Schweitzers diskusjon av barns rett til religion (Schweitzer, 2020), og Schirillas drøfting av islam i sekulær barnehagesammenheng (Schirilla, 2020). Schweitzers kapittel om interreligiøs utdanning av barn i barnehagen peker seg likevel ut, fordi det belyser et stort empirisk datamateriale innhentet gjennom ulike studier som inkluderer både barnehagelærere, foreldres og barns perspektiver på religion i religiøst sammensatte barnehagekontekster (Schweitzer, 2020, s. 76 - 78). Eksempelvis diskuterer Schweitzer en studie publisert på tysk av Edelbrock m.fl. (2010). Med utgangspunkt i intervjuer av 140 barn i alderen 4 til seks år konkluderer disse forskerne at barn i denne aldersgruppen både er i stand til og interessert i å snakke om religiøs ulikhet (Schweitzer, 2020, s. 79).

Også Dubiski med kolleger har analysert data fra samme undersøkelse (Dubiski et al., 2012). Studiet skiller seg fra øvrig europeisk forskning ved å gi kunnskap om hvordan barn selv reflekterer rundt religiøst mangfold, og er derfor inkludert selv om barnehagekonteksten er ulik. Barna i studien ble bl.a. vist bilder av kristne og muslimske praksiser, bedt om å beskrive disse og å fortelle om de hadde egne erfaringer med praksisene. De ble også stilt spørsmål om høytider, og mer åpne spørsmål om erfaring og oppvekst (Dubiski et al., 2012, s. 106 - 108). En konklusjon var at de fleste barna hadde svært begrenset kunnskap om både egen og andres religion. Dette ble dels forklart med at selv om de ulike religionene er til stede i barnas hverdagsliv, ble de ikke eksplisitt snakket om av personalet (Dubiski et al., 2012, s. 110 - 111). Samtidig var enkeltbarn relativt kunnskapsrike. Ergo konkluderer Dubiski med flere at alder i seg selv ikke forklarer kunnskapsmangelen. Barna manglet derimot støtte og språk til å kommunisere om forskjeller, både mellom hjem og barnehage, og mellom ulike barn. Enkelte barn viste videre tegn til holdninger som potensielt kan utvikles til fordommer, slik som sammenblanding av religiøs og nasjonal bakgrunn (Dubiski et al., 2012, s. 119). Dette studiet gir viktig kunnskap om barns potensiale for forståelse av religiøs ulikhet, og synliggjør et behov for å utvikle didaktiske tilnærminger til religion i barnehagesammenheng.

Samlet finner jeg en vekst i forskning på religion i barnehage. Samtidig er det med noen viktige unntak primært styringsdokumenter og ansattes refleksjoner som undersøkes. Forskningsoversikten danner sammen med kontekstuell kunnskap om religion i norsk barnehagesammenheng grunnlag for utarbeidelse av et mer presist forskningsspørsmål.

1.5 Forskningsspørsmål: Navigering av religion

Med utgangspunkt i a) beskrivelsen av barnehagen som en institusjonell kontekst av stor betydning for så godt som alle barn i Norge, b) Norge som et religiøst komplekst samfunn i stor endring, c) styringsdokumenter som aktivt søker å både speile og forme dette, d) en

nasjonal forskningsgjennomgang som viser at det er et stort spenn mellom styringsdokumenter og praksis, og som i liten grad vektlegger barna i undersøkelser av religion i barnehagesammenheng e) og en belysning av europeisk forskning som påpeker betydninger av religion og kultur for tilhørighet og læring, og som sammen med den norske forskningen f) synliggjør et behov for å utforske hvordan barn møter ulike tilnærminger til religion i barnehagesammenheng, har jeg utformet følgende todelte forskningsspørsmål:

1. Hvordan navigerer barn religion i en religions- og livssynsmessig mangfoldig barnehage?
2. Hvordan påvirker den institusjonelle konteksten barnas navigering av religion?

Spørsmål 1 og 2 henger tett sammen. Med navigering mener jeg overordnet hvordan barn med utgangspunkt i sin sosiale situasjon og i lys av sin kontekst handler, ytrer seg og deltar i sosialt samspill relatert til religion i barnehagen, og hvordan dette (eventuelt) kan påvirke sosiale relasjoner. Denne forståelsen av navigering bygger på Vighs teoretisering av begrepet (Vigh, 2009), og er videre operasjonalisert gjennom Kemmis og kollegers teori om praksisarkitekturer (Kemmis, 2022). Teorien om praksisarkitekturer vil også anvendes for å skille analytisk mellom barns navigering og den institusjonelle konteksten. Teoriarbeidet vil utdypes nærmere i neste kapittel.

Forskningsspørsmålene vektlegger barna som subjekter. Økt kunnskap om barns livsverden har verdi i seg selv, men som argumentert for innledningsvis er det også behov for å få økt forståelse av hvordan religion i barnehagesammenheng kan prege barns forståelse av religion, og hvordan navigeringen av religion i barnehagen relaterer til barns opplevelser av tilhørighet, eksklusjon og inklusjon. Vektleggingen av institusjonell kontekst i forskningsspørsmålet kan forstås som en modifisering av synet på barn som subjekt, slik det har vokst frem i deler av nyere barneforskning (Esser, 2016b; Gulløv, 2003, s. 54 - 57). Jeg lener meg derimot på Graue og Walsh sin forståelse av at studier av barn i deres hverdagslige kontekst gir en rikere forståelse av deres livsverden (Graue & Walsh, 1998). Forskningsspørsmålet vektlegger betydningen av samspillene mellom barn og deres omgivelser. Som Graue og Walsh skriver, barn kan aldri være upåvirket av sin kontekst. På samme måte som barn påvirker sine omgivelser, påvirker omgivelsene dem. Å forske på barn uten å ta hensyn til hvilken kontekst det skjer i gjør det umulig å forstå barn og barns handlinger (Graue & Walsh, 1998, s. 8). I tråd med dette ser jeg barns liv som relasjonelt konstruert gjennom sosiale og kulturelle strukturer, slik også voksne er. Det betyr ikke at barn ikke er aktører i egne og andres sosiale liv, men at de på samme tid er subjekter og objekter i sosiale og kulturelle prosesser (Gulløv, 2003, s. 119). Ved forskning på og med barn vurderer jeg dette som et særlig viktig perspektiv, fordi det er en grunnleggende asymmetri mellom barn og voksnes makt i barnehagen (Fugelsnes, 2022, s. 73). Som Bae på bakgrunn av en rekke studier konkluderer, vil rommet for barnehagebarns medvirkning og innflytelse variere avhengig av voksnes tilnærminger (Bae, 2009, s. 10).

Med utgangspunkt i et rikt datamateriale⁵ vektlegger artiklene i avhandlingen hvordan religion blir aktualisert i forbindelse med juleforberedelser og måltidsituasjoner i en religiøs- og livssynsmessig mangfoldig barnehage. Julen som høytid tjener som eksempel på tema som er eksplisitt knyttet til religion gjennom til rammeplanen. Videre er barns navigering av religion i forbindelse med jul særlig relevant å diskutere fordi julen er en høytid med stor innflytelse i norske og nordiske barnehager (Hidle & Krogstad, 2015; Krogstad, 2017a; Krogstad & Hidle, 2015; Lappalainen, 2006, 2009; Puskás & Andersson, 2018, 2019, 2022; Reimers, 2020; Rosland & Toft, 2013). I tillegg er måltider valgt ut som en arena hvor religion aktualiseres gjennom hele kalenderåret. For begge temaene er den institusjonelle konteksten relevant gjennom både føringer i styringsdokumentene, og personalets pedagogiske innramming. På begge områdene gir dessuten tidligere norsk forskning som beskrevet i 1.4 god innsikt i ansattes refleksjoner og vurderinger, mens det er mindre kunnskap om hvordan barn forstår, snakker om, handler eller påvirkes sosialt i slike settinger.

Forskningsspørsmålet undersøkes altså gjennom en vektlegging av jul som eksempel på en sentral høytid og måltider som eksempel på hverdagssituasjon med relevans for religion. I tillegg vil jeg utdype forskningsspørsmålet gjennom tre underspørsmål knyttet til samspillet mellom barn og deres institusjonelle kontekst i forbindelse med religion.

- a) Hvordan forstås religion av henholdsvis barn og voksne i barnehagen?
- b) Hvordan kan vi forstå barns agens i forbindelse med navigering av religion i barnehagen?
- c) Hvordan kan ulike metoder for å utforske religion med barn ha betydning for deres navigering av religion i barnehagen

Det første underspørsmålet er knyttet til religionsbegrepet, og hvordan de ulike aktørene i barnehagen forstår religion. Spørsmålet vil diskuteres i forhold til hovedforskningsspørsmålet for å belyse hvordan ulike forståelser av religion har konsekvenser for hvordan vi forstår barnas praksiser. Det andre underspørsmålet belyser hvordan vi kan forstå den institusjonelle kontekstens betydning for barnas navigering. Gjennom det tredje underspørsmålet ønsker jeg å undersøke hvordan variasjoner i den institusjonelle konteksten kan gi ulike muligheter for barnas navigering av religion. Spørsmålet trekker avhandlingen i aksjonistisk retning. Her er utgangspunkt en beskrivelse av religion i barnehagen som et område barnehageansatte finner krevende å jobbe med (Fauske, 2012; Hidle & Krogstad, 2015; Hovdelien & Sødal, 2021; Hovdelien & Sødal, 2022; Krogstad, 2014, 2016, 2017a; Krogstad & Hidle, 2015; Moen, 2021; Nilsen, 2012; Rosland & Toft, 2013; Thun et al., 2023; Toft & Rosland, 2014) og hvor det i begrenset grad er jobbet med utvikling og utforsking av

⁵ Se kapittel 3 for nærmere beskrivelse

pedagogiske tilnæringsmåter utover arbeid med fortellinger og høytidsmarkeringer. Dersom rommet for barnehagebarns medvirkning og innflytelse varierer avhengig av voksnes tilnærminger (Bae, 2009, s. 10), vil variasjoner i den institusjonelle konteksten både kunne påvirke hvordan barn navigerer religion, og bidra til å belyse betydningen av den institusjonelle kontekstens rammer i seg selv. Mens drøftingen av barns navigering av religion i forbindelse med julehøytid og måltidspraksiser i barnehagen gir innsikt i hvordan utbredte praksiser kan påvirke barns navigering, åpner en utforsking av alternative arenaer for synliggjøring av religion for å undersøke hvordan endringer i den institusjonelle konteksten kan gi andre navigeringsmuligheter for barna.

I neste kapittel vil jeg gjøre en videre teoretisk utvikling av forskningsspørsmålene gjennom å drøfte og operasjonalisere begrepene navigasjon, religion, barn og institusjonell kontekst. Dette teoriarbeidet legges til grunn for kappens diskusjon av de publiserte artiklene, og løfter avhandlingens helhetlige bidrag til forskningsspørsmålet.

2 Teoretisk forankring

2.1 Navigasjon

Forskningsspørsmålet handler om hvordan barn navigerer religion i en religiøs- og livssynsmessig sammensatt barnehage, og hvordan den institusjonelle konteksten påvirker denne navigasjonen. Min forståelse av navigasjonstermen har endret seg gjennom forskningsprosessen. I innledende faser anvendte jeg begrepet rent metaforisk. I dette lå en forståelse av at hvordan en farkost beveger seg avhenger både av kontekstuelle forhold (vær, vind, vannets dybde, avstand fra land, andre farkosters tilstedeværelse), forhold knyttet til farkosten selv (hva slags type farkost er det) og forhold knyttet til navigatøren (hvilke vurderinger, ønsker, ferdigheter etc. har den som navigerer). Overført forstår jeg altså barnas navigering av religion som et samspill mellom muligheter og begrensninger i omgivelsene, barnas valg og deres forutsetninger for å ta disse valgene. Hvordan barna forholder seg til religion i barnehagen knyttes dermed både til hvordan religion formidles av de voksne eller av barna rundt, om bakgrunnene barna selv har med inn i barnehagen, hvordan ulike bakgrunner blir møtt av omgivelsene, og om hvordan ulike barn forholder seg til ulike muligheter og begrensninger i barnehagekonteksten (se også Kuusisto, 2022b, s. 520). Den metaforiske bruken av begrepet ligger fortsatt til grunn for forskningsspørsmålet, men navigeringsbegrepet er også videre presisert og forankret gjennom Vighs teoretisering av begrepet (Vigh, 2009). Denne teoretiseringen bidrar til å belyse sentrale spørsmål knyttet til forhold mellom aktører og strukturer, og til barns aktørskap.

Vigh problematiserer hvordan navigasjon brukes som metafor uten å bli klart definert eller teoretisert (Vigh, 2009, s. 2019). Men mens Vigh gjør en grundig teoretisering av begrepet, gir heller ikke han en kortfattet og entydig definisjon. Hans mest konsise oppsummering er å beskrive sosial navigasjon som «the practice of moving within a moving environment», altså praksisen å bevege seg i et bevegelig terreng (Vigh, 2009, s. 425). For Vigh er bevegelsen i terrenget, altså den omskiftelige konteksten, den mest sentrale forskjellen mellom navigasjon og et mer generelt praksisbegrep (Vigh, 2009). Vigh bruker ikke selv navigasjonsbegrepet i tilknytning til religion, men det er egnet for forskning på religion i barnehagesammenheng av flere grunner. For det første fordi det peker mot betydningen av både rom og tid. Navigering skjer alltid i forhold til omgivelsene, men bevegelsesaspektet favner også et tidsperspektiv. Vigh skriver frem hvordan dette tidsperspektivet strekker seg både fremover og bakover i tid. Vi tolker omgivelsene våre både gjennom vår kunnskap om fortiden og vår opplevelse i øyeblikket, samtidig som måten vi navigerer på påvirker vår bevegelse mot nye posisjoner i fremtiden. Når vi navigerer gjøres det direkte i stadig skiftende situasjoner, men de beveger oss i retning av nye posisjoner. Vigh beskriver hvordan vi «handler, justerer og tilpasser strategiene og taktikkene våre i relasjon til måten vi erfarer, forestiller og forventer bevegelsen og innflytelsen fra sosiale krefter» (Vigh, 2009, s. 420). Mens vi beveger oss

endres horisonten rundt oss, og påvirker både våre perspektiver og hvordan vi blir sett av andre. Begrepet er fremstår derfor godt egnet til å belyse betydningen av barnehagen som sosialiseringens arena, med de implikasjoner det har for barns tilnærminger til religion både i øyeblikket og på lengre sikt.

For det andre er begrepet egnet fordi det rommer en forståelse av at forutsetningene for sosial navigasjon er ulike. Hvordan en navigerer er både knyttet til samfunnets karakteristikk, aktørens egen sosiale posisjon og kontroll over konteksten, og aktørens handlingsvalg i egen situasjon (Vigh, 2009, s. 431). I undersøkelsen av barns møter med religion i barnehagen er dette et viktig perspektiv, både fordi barn generelt er i en underlegen maktposisjon sammenliknet med voksne, og fordi religion som vist i forrige kapittel er knyttet til særskilte spenninger mellom barns, foreldres og barnehages rettigheter og plikter. Jeg vil komme tilbake til dette i spørsmålet om barns agens ved navigering av religion i barnehagen.

For det tredje er begrepet egnet fordi det er knyttet til bevegelse i et dynamisk terreng. Vigh mener selv navigasjonsbegrepet er en særlig hensiktsmessig analytisk term når konteksten for samspillet er i bevegelse, både mellom aktørene, og mellom aktører og strukturer. Han knytter denne bevegelsen til raske forandringer i sosiale forhold og hurtige sosiopolitiske endringer (Vigh, 2009, p. 420). I forbindelse med religion i barnehagen mener jeg begrepet har tilsvarende egnethet, fordi religion som fenomen forstås svært ulikt, og fordi synet på religion som et fenomen i bevegelse er godt etablert (Afdal, 2013; McGuire, 2008, p. 12). Hvordan religion oppfattes avhenger av hvem som ser, hvor de ser fra, og hvilke referansepunkter de navigerer etter. Jeg vil diskutere dette nærmere i kapittel 2.4.

2.2 Barn - og spørsmål om forskerposisjon

Navigeringsbegrepet tilrettelegger også for en tydeliggjøring av posisjonering. Jeg ønsker å undersøke barns navigering av religion. Samtidig er avhandlingen et produkt av mine valg, observasjoner, analyse og teoretiske forståelse som forsker. Avhandlingen belyser og diskuterer i så måte barnas navigasjon slik den fremtrer fra mitt perspektiv og min posisjon. Som forsker inngikk jeg dessuten i barnas praksisarkitekturer under feltarbeidet, og min tilstedeværelse kan dermed i varierende grad ha påvirket barnas navigasjon. En refleksjon over egen forskningsposisjon bidrar derfor til å klargjøre hva slags kunnskap jeg kan oppnå og formidle når jeg studerer barn og religion.

Epistemologisk støtter jeg meg til forskere som ønsker å forstå hvordan den sosiale verden fremstår for barn, uten å hevde å kunne se fra barns perspektiv. Uavhengig av intensjoner kan ikke voksne unngå å observere og tolke barn fra et voksent perspektiv (Gulløv, 2003; Konstantoni & Kustatscher, 2016; Ridgely, 2012). Heller enn å frembringe et barneperspektiv

innebærer forskningsspørsmålet derfor et barneinteressert og barnesentrert perspektiv, i den forstand at interessen for barnas navigering er vektlagt i observasjonene og analysen.

Mens en forskers posisjonering er relevant i alle former for kvalitativ forskning, kan det argumenteres for at den er spesielt viktig å tydeliggjøre i forskning på barn og religion. Gearon med flere knytter dette til betydningen av religiøs kompetanse for å forstå barns uttrykk (Gearon et al., 2022). I løpet av feltarbeidet oppdaget jeg at religion som begrep ikke ble anvendt av barna selv. Min forståelse av at barna navigerte religion gjennom sine, tilsvarte altså ikke deres selvforståelse av praksisene. Derimot gjorde og sa de ting som pekte på det jeg vil kategorisere som religion. Dette gjør det enda viktigere å tydeliggjøre forholdet mellom min posisjonering, og observasjonene jeg gjorde av barnas uttrykk. Samtidig vil jeg i tråd med Gulløv (2003) understreke at poenget ikke er å tilsidesette barnas oppfattelse, men å «fortolke barnas utsagn og handlinger i forhold til en sammenheng, som kanskje ikke gjenkjennes av det enkelte barn, fordi den innbefatter sosiale strukturer, materielle vilkår, symbolske betydninger og andres handlinger og oppfattelser» (Gulløv, 2003, s. 30, min oversettelse). Dette innebærer å anlegge et kritisk blikk på rammene rundt barnas navigeringsprosesser, og forståelsen av disse.

2.3 Barns navigering og barnehagen som institusjonell kontekst

2.3.1 Praksiser og praksisarkitekturer

Et kritisk blikk vektlegges i del to av avhandlingens problemstilling, som retter seg mot hvordan barnas navigering av religion påvirkes av den institusjonelle konteksten. Samvirket mellom barn og kontekst vil jeg operasjonalisere videre gjennom teorien om praksiser og praksisarkitekturer slik den er utviklet for og anvendt til utdanningsforskning av Kemmis med flere (Aspfors et al., 2021; Bollig & Kelle, 2016; Kemmis, 2022; Salamon, 2016).

Praksisteori er betegnelsen på en rekke teoretiske tilnærminger som har til felles at de ser på praksiser som grunnleggende enhet for analyse i studier av sosiale fenomener (Nicolini, 2012, s. 1 - 8; Reckwitz, 2002, s. 245; Schatzki, 2019, s. 3). Ulike praksisteorier har forskjellige innganger til å definere praksis, og det faller utenfor denne avhandlingens rammer å diskutere disse. Praksisteorier har likevel til felles at de ser praksiser som meningsskapende, ordensskapende og identitetsformende aktiviteter, (Nicolini, 2012, s. 7). Det er vanlig å se praksiser som gjensidig sammenknyttede, slik at de sammen danner et nexus, en tekstur, et felt eller et nettverk (Nicolini, 2012, s. 214). Videre er praksisteorier relasjonelle, og ser på forholdet mellom aktører og struktur som gjensidig konstituerende. Det gjør at strukturer sees som både betydningsfulle og forandrebare. I et praksisteoretisk

perspektiv bidrar praksiser til produsere og reprodusere ulikhet, og spørsmål om makt står derfor sentralt (Nicolini, 2012, s. 5 - 6). Praksisteoretiske tilnærminger har ambisiøse mål om å løse opp problematiske tendenser til dualisme mellom aktører og strukturer, det sosiale og materielle, kropp og sinn, teori og praksis. Dette gjøres bl.a. gjennom å vektlegge forhold mellom praksiser og deres strukturelle og materielle betingelser (Nicolini, 2012, s. 2 - 6).

I min analyse vil jeg bygge på begrepsapparatet fra teorien om praksiser og praksisarkitekturer slik den er utformet av Kemmis med kolleger (Aspfors et al., 2021; Bollig & Kelle, 2016; Kemmis, 2022; Salamon, 2016). Teorien kan betegnes som annengenerasjons praksisteori (Hui et al., 2017, s. 1). Denne tilnærmingen er særlig egnet fordi den er utviklet i og for en utdanningsvitenskaplig kontekst. Teorien belyser forholdet mellom individers praksiser og omgivelsenes mulighetsbetingelser, og er derfor godt egnet til å belyse forholdet mellom barns navigering og barnehagen som institusjonell kontekst. Videre vektlegger teorien betydningen av sosiale relasjoner, tilhørighet og makt i dette samspillet (Kemmis, 2022, s. 61). Praksisteorien har til felles med navigeringsbegrepet at den vektlegger hvordan praksiser må forstås ut fra konkret plassering og bevegelse i tid og rom (Kemmis, 2022; Vigh, 2009), og fordi de to teoriapparatene er compatible er de egnet til å utfylle hverandre.

Analytisk forstår Kemmis praksiser som bestående av ytringer, handlinger og relasjoner. Kemmis bygger her direkte på Schatzkis begreper, «sayings» og «doings» (se f.eks. Schatzki, 2012), men utvider perspektivet på praksis ved å legge til «relatings».⁶ Aktørene i praksisene betegnes av Kemmis som deltagere. I henhold til Kemmis gir ytringer (eller fravær av ytringer) innblikk i deltagernes kognitive forståelse, og bidrar til forståelse av deres handlinger. Handlingene gir videre innblikk i deltagernes ferdigheter og muligheter, mens relasjoner peker på hvordan praksisene inngår i deltagernes sosiale relasjoner og er tilknyttet spørsmål om verdier og følelser, tilhørighet og makt. Disse praksisene muliggjøres og begrenses av de konkrete forholdene de utspilles i. Disse forholdene omtaler Kemmis som praksisarkitekturer (Kemmis, 2022, s. 61).

Praksisarkitekturer deles inn tre ulike «arrangementer» som alle samspiller. De «kulturell diskursive arrangementene» består av ideene, språket og diskursen som muliggjør og begrenser hvordan ytringer utfolder seg på et område. Det «materielle-økonomiske arrangementene» omhandler konkrete materielle objekter og måten et sted er utformet slik det påvirker handlinger på området. De «sosial-politiske arrangementene» omhandler de spesifikke forholdene mellom menneskene på stedet, og omhandler f.eks. systemiske roller og maktforhold. De ulike praksisarkitekturer er satt opp for analytiske formål, men er likevel

⁶ Skandinaviske forskere opererer med ulike oversettelser av disse begrepene. For en diskusjon, se Aspors m.fl (2021). Jeg anvender her deres oversettelser.

sammenfiltrete på karakteristiske måter i hva Kemmis betegner som praksislandskap og praksistradisjoner (Kemmis, 2022, s. 87 - 97).⁷ Sentralt for teorien er hvordan praksiser og praksisarkitekturer samspiller i det Kemmis betegner som intersubjektive rom. Analytisk deles dette i semantisk rom gjennom språk, fysisk tid og rom gjennom aktivitet, og sosialt rom gjennom makt og solidaritet. Gjennom dette samspillet bidrar praksisarkitekturerne til å muliggjøre og begrense praksiser, mens praksisene bidrar til å både opprettholde og endre praksisarkitekturerne (Kemmis, 2022, s. 156 - 157)

Jeg vil anvende Kemmis (2022) begrepsapparat for å skille analytisk mellom barnas navigering av religion som en form for praksis, og barnehagens institusjonelle kontekst som navigeringens praksisarkitekturer. I tråd med Kemmis (2022) vil jeg operasjonalisere navigeringsbegrepet gjennom å undersøke barnas ytringer, handlinger og relasjoner tilknyttet religion. Dette bidrar til å gjøre navigeringsbegrepet mer håndgripelig, og tydeliggjøre barnas navigering av religion som enhet for analyse. Jeg vil siden komme tilbake til hvordan jeg forstår religionsbegrepet. Fordi jeg anvender Kemmis' modell heuristisk, vil jeg derimot forenkle kategoriene hans for analyse av praksisarkitekturer noe. Basert på hans kategorier vil jeg i analysen skille mellom den institusjonelle kontekstens diskursive, materielle og sosiale forhold. I dette ligger en forståelse av at diskurser alltid er kulturelt situert, at materielle forhold er påvirket av økonomiske, og at sosiale forhold er påvirket av politiske forhold. Jeg deler altså Kemmis forståelse av faktorer som muliggjør og begrenser praksiser, men forenkler kategorinavnene fordi jeg for mitt bruk ser dem som pleonasmer.

Når jeg analyserer barns navigering av religion i barnehagen, ser jeg i tråd med Kemmis de barnehageansattes praksiser som en del av praksisarkitekturerne (se Kemmis, 2022, s. sidetall; Salamon, 2016). Dette er viktig å understreke, fordi det innebærer et syn på de barnehageansattes handlinger, ytringer og relasjoner (med deres medførende makt som voksenpersoner) må sees i sammenheng med andre elementer i praksisarkitekturerne, slik som barnehagens styringsdokumenter, de materielle rammebetingelsene, tradisjoner og pedagogisk kultur i barnehagen etc. Dette er relevant for å forstå at en belysning av ansattes enkelthandlinger ikke er en individuell kritikk, men er knyttet til en rekke omliggende faktorer slik som tid, ansvarsoppgaver, størrelse på barnegruppe etc. Kemmis skille mellom deltagere i praksiser og praksisarkitekturer er også egnet for å analytisk vektlegge barna i en kontekst hvor mange forhold bidrar til muliggjøring og begrenning av deres handlinger, ytringer og relasjoner.

⁷ Aspfors m.fl. (2021) drøfter utfordringer med å oversette begrepet «arrangements» til norsk. De lander på en direkte oversettelse til «arrangementer» utfra en forståelse av at begrepet «forhold» er et videre begrep. Samtidig bruker de «forhold» synonymt med arrangement. Mens direkte oversettelse av begrepet gir mening i teorigjennomgang og teoriutvikling, bruker jeg modellen heuristisk, og har derfor tillatt meg en større tilpasning av begrepene. Videre i teksten vil jeg derfor bruke begrepet «forhold».

2.3.2 Barns agens ved navigering av religion

Avhandlingens forskningsspørsmål om hvordan barn navigerer religion i barnehagen, og hvordan den institusjonelle konteksten påvirker dette, belyser et sentralt spørsmål i barneforskning, nemlig spørsmålet om hvordan vi kan forstå barns agens. Anerkjennelsen av at barn er sosiale aktører og har agens beskrives som en nøkkelidé i barndomsstudier (Abebe, 2019, s. 1; Esser, 2016b, s. 1). Hva som legges i agensbegrepet varierer derimot, og hvordan en definerer dette er avgjørende for hvordan handlinger tolkes. Ofte brukes ordet om en aktørs mulighet til å påvirke eller forandre situasjoner (Bollig & Kelle, 2016, s. 41), men det kan også brukes bredere. Eksempelvis definerer Ghorashi m.fl. agens som både å 1) aktivt få utført noe, 2) aktivt motsette seg synlig makt, 3) motsette seg normaliserte strukturer gjennom reflektert bevissthet om disse, 4) å opprettholde en forsinket agens inspirert av drømmer og begjær uten å umiddelbart handle, eller 5) å velge marginalisering i møte med makt (Ghorashi et al., 2017, s. 377). Slik jeg ser det forståes agens her så bredt at nærmest enhver form for handling eller fravær av handling sees som utslag av agens.

Esser (Esser, 2016a, 2016b) beskriver hvordan det fra 1990-tallet ble uttalt som et eksplisitt formål at barn må bli sett som aktive i konstruksjonen av både egne liv, og av mennesker og samfunnet rundt seg, snarere enn som passive subjekter underlagt sosiale strukturer og prosesser. Dette fikk både forskningsmessige og politiske konsekvenser. Fra et forskningsmessig perspektiv ble et uttalt mål å gi adekvate representasjoner av barns agens, mens det politisk ble et mål at disse representasjonene skulle bedre barns situasjon (Esser, 2016b, s. 4, 5). Denne dreiningen har senere blitt kritisert fra flere hold, både fordi agens ofte fremstår som et vagt konsept i barndomsstudier, fordi forskjeller mellom barn og voksne viskes ut, fordi bruken av begrepet ofte nedtoner betydningen av hvordan kontekst gir rom for eller begrenser barns agens, og fordi overdreven vektlegging av barns agens forskyver ansvarsforholdet for barns velvære over på dem selv (Abebe, 2019; Esser, 2016b, s. 5 - 7; Hammersley, 2017, s. 119 - 121).

Navigeringsbegrepet er konstruktivt for å diskutere spørsmålet om barns agens fordi det både belyser barn som selvstendige aktører, samtidig som det anerkjenner og belyser betydningen av barnehagens kontekst. Jeg vil i min analyse skille mellom agens som barns muligheter til aktørskap, og navigering som barnas utøvelse av dette aktørskapet. Jeg ser altså agens som noe barn *har* (i ulike grad), og navigering som noe barn *gjør* (på ulike måter). Anvendelsen av teorien om praksisarkitekturer (Kemmis, 2022) og forståelsen av navigering som praksis, bidrar til ytterligere til å undersøke forhold mellom barns agens ved navigering av religion. I henhold til Nicolini er praksisteori et egnet verktøy for å belyse forhold mellom aktører og deres aktørskap (agenter / agens), fordi praksisteorier muliggjør undersøkelse og anerkjennelse av flere sammenhengende forhold parallelt. Praksisteori anerkjenner individuelt initiativ og kreativitet, men vektlegger også hvordan praksiser har ulike muligheter og begrensninger. Vekselvirkningen mellom praksiser og omgivelser åpner

også for å studere hvordan systemiske faktorer kan påvirkes og endres gjennom menneskelig samhandling (Nicolini, 2012, s. 4 - 5). Praksisarkitekturer forstås altså ikke som deterministiske for praksis. Kemmis (2022) bruker en sti gjennom skogen som metafor. Praksisarkitekturer former praksiser, men endres også av praksiser, på samme måte som en sti endrer retning når et fallent tre gjør at vandrere trækker en ny sti rundt treet (Kemmis, 2022, s. 156).

For å gjøre analysen av praksisarkitekturerens betydning for barnas navigering av religion tydeligere vil jeg i tillegg anvende begreper fra agensteori. I studier av barns posisjon fra kontekster hvor kultur eller økonomi begrenser mulighetene for å påvirke egen situasjon skilles gjerne mellom «tynn» og «tykk» agens for å vise grad av valg og påvirkningsmulighet (Esser, 2016a, s. 48). Når jeg undersøker hvordan agens utøves vil jeg trekke veksler på hvordan Abebe ser på hvordan sosiale forhold kan fungere som «tynnere» eller «tyknere» for barns agens gjennom å begrense eller utvide mulige valg (Abebe, 2019, s. 6). Slik blir ikke agens en enhetlig størrelse, men et kontinuum hvor individers mulighet for aktørskap sees som gjensidig avhengig av andre (Abebe, 2019). Ved å overføre disse begrepene til min bruk av teorien om praksisarkitekturer, vil jeg i forbindelse med spørsmålet om hvordan barnehagens kontekst påvirker barnas navigering av religion analysere hvordan praksisarkitekturen gjør barnas navigeringsmuligheter «tynnere» eller «tykkere».

Navigeringsbegrepet er altså valgt fordi det er egnet for å belyse samspill i barnehagen knyttet til religion, det skiller mellom forhold ved den institusjonelle konteksten, og de individuelle handlingsvalgene barn gjør ut fra forholdene de navigerer i, og bidrar dermed til å belyse spørsmål om barns agens. Begrepet operasjonaliseres ytterligere gjennom Kemmis (2022) sin teori om praksisarkitekturer som brukes analytisk for å skille mellom barnas praksiser og betydningen av barnehages praksisarkitekturer. For å besvare forskningsspørsmålet vil jeg hente ytterligere ressurser fra religionsvitenskapen. Jeg vil i det kommende redegjøre for min tilnærming til å definere religion, og hvordan ulike teoretiseringer av religion sammen kan bidra til å belyse samspillet mellom barns navigering av religion i barnehagen, og den institusjonelle kontekstens betydning for dette.

2.4 Religion

2.4.1 Epistemologisk posisjonering

Avhandlingens problemstilling er å undersøke hvordan barn navigerer religion i en religions- og livssynsmessig mangfoldig barnehage, og hvordan den institusjonelle konteksten påvirker barnas navigering. Mens navigasjon og institusjonell kontekst har blitt operasjonalisert gjennom Vighs teoretisering av navigasjon (Vigh, 2009) og Kemmis m.fl. sin teori om praksisarkitekturer (Kemmis, 2022), gjenstår det å presisere hva jeg legger i

religionsbegrepet. Både i styringsdokumenter og i denne avhandlingen brukes religionsbegrepet ofte i sammenheng med den bredere termen livssyn. Jeg knytter meg til en utbredt forståelse av livssyn som en bredere term for de sammensatte representasjonene mennesker har knyttet til store spørsmål om ontologi (spørsmål om hva som eksisterer, hva som er ekte), epistemologi (spørsmål om hvordan vi vet hva som er sant) og kosmologi (hvor kommer vi fra, hvor skal vi), og til spørsmål om vurderinger av etikk og praksiser (Taves et al., 2018). Livssyn kan være både religiøse og ikke-religiøse, og flere forskere argumenterer for at livssyn kan være en mer hensiktsmessig term enn religion, fordi den i større grad åpner for fleksibilitet og individualitet i menneskers livsforståelse (Bråten, 2022; Taves, 2020; Taves et al., 2018). I denne avhandlingen vektlegger jeg likevel religion som begrep, både fordi rammeplanens føringer tydelig knytter an til høytider og fortellinger fra etablerte religionstradisjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017), og fordi jeg ønsker å undersøke betydninger av religion som sosial kategori, og forståelser av religion som fenomen. I det følgende vil jeg redegjøre for min forståelse av religionsbegrepet.

Å definere religion er komplisert. Mange anser det som umulig å formulere en universell, eviggyldig definisjon av religion, og en sentral del av religionsvitenskapen handler om å kritisere dets kjernebegrep. Dette skyldes både at religion i seg selv er et moderne begrep utformet med utgangspunkt i en kristen forståelsesramme, at det er uløselig knyttet til kolonialitet og spørsmål om makt, og at det er uenighet i om praksiser, forestillinger og erfaringer knyttet til begrepet i seg selv er sammenlignbare (se f.eks. Asad, 2003; Hughes & McCutcheon, 2022; McCutcheon, 2007; McGuire, 2002; McGuire, 2008; Nongbri, 2013; Pals, 2006)

I avhandlingen anlegger jeg en sosialkonstruktivistisk tilnærming til religion, med særlig støtte i Beckfords perspektiver (Beckford, 2003). Dette innebærer å se på religion som et sosialt fenomen som uttrykkes gjennom menneskers ideer, symboler, følelser, praksiser og organisasjoner. Disse uttrykkene forstås som produkter av sosiale interaksjoner, strukturer og prosesser, som igjen påvirker sosialt liv og kulturell meningsskaping i varierende grad. Mitt fokus er som hos Beckford å tolke og forstå disse produktene og prosessene, snarere enn å diskutere hva religion er a priori (Beckford, 2003, s. 2). Som Beckford ser jeg dette primært som en pragmatisk analytisk strategi, heller enn et ontologisk eller epistemologisk standpunkt (Beckford, 2003, s. 4).

Tilnærmingen har likevel en viktig epistemologisk konsekvens. Et sentralt poeng for Beckford er at hva som *teller* som religion er omdiskutert, og at særlig grenseoppgangene mellom religion og ikke-religion stadig blir konstruert, forsvart, angrepet, redefinert, utdeliggjort og til og med oppløst. Det er derfor relevant å undersøke de sosiale prosessene hvor enkelte ting *teller* som religion, og andre ikke (Beckford, 2003, s. 3, 4). Hva som teller, avhenger av *hvem* som teller. Beckford skiller mellom det han kaller første og andre ordens tilnærminger til religion. Førstnevnte er former for «common sense» tilnærminger som ulike aktører bruker i

dagliglivet, mens sistnevnte er konstruksjoner satt opp for analytiske formål. I begge tilfeller er hva som ansees som religion konstruert, forhandlet og tidvis utfordret (Beckford, 2003, s. 4). Et slikt skille mellom ulike aktørers tilnærminger til religion er relevant i denne avhandlingen nettopp fordi barna, de ansatte i barnehagen og jeg som forsker dels forholdt oss til religion på ulike måter. Det var likevel jeg som «telte» religion, og fordi jeg ikke eksplisitt etterspurte forskningsdeltagernes religionsdefinisjon, tar mine observasjoner og analyser utgangspunkt i min religionsforståelse. Dette er i tråd med en praksisteoretisk tilnærming til religion i barnehagen. Som Nicolini (2012) skriver: «Når vi studerer praksis må vi alltid nødvendigvis undersøke to praksiser på samme tid: vår epistemiske praksis, og hva som opptar oss» (Nicolini, 2012, s. 217, min oversettelse). Det er derfor nødvendig å redegjøre hva *jeg* i denne sammenheng har «telt» som religion når jeg har observert i barnehagen.

2.4.2 Levd religion og hverdagsreligion

Studien tar for seg navigering av religion i hverdagskontekst, altså utenfor religions institusjonelle område. Slik ligger undersøkelsene nært studier av «levd religion» eller «hverdagsreligion». Begrepene «levd religion» og «hverdagsreligion» brukes nærmest synonymt (Ammerman, 2016)⁸, og er begge uttrykk for at hvordan folk forholder seg til religion i praksis ofte kan være i stor kontrast til hvordan religioner er utformet på systemnivå (Ammerman, 2007; McGuire, 2008). Begrepene har etter hvert blitt såpass etablerte begreper at de ofte anvendes uten å defineres nærmere eller gis en klar avgrensning. Begrepene kan derfor kritiseres for å gi begrenset forklaringskraft (Ammerman, 2016). Samtidig innebærer de viktige fellestrekk.

Snarere enn å sammenlikne individers praksis med offisiell doktrine, fokuserer studier av hverdagsreligion / levd religion på uttrykk for religion i enkeltmenneskers hverdagsliv. Fokus er på lekfolk snarere enn religiøs elite, på individ snarere enn tradisjon, og på praksiser utenfor religiøse institusjoner heller enn innen, og alt uten at dette vurderes mot en religiøs norm (Ammerman, 2016)⁹. For McGuire er det siste et særlig viktig poeng. Hun understreker at vi ikke kan forvente at overbevisninger og praksiser er koherente eller at folk lever ut miniversjoner av en gruppes «offisielle» religion, fordi alle menneskers religiøse praksis og overbevisninger alltid er i bevegelse (McGuire, 2008, s. 12). I tråd med dette argumenterer den norske religionspedagogen Geir Afdal for at vi bør forstå religion som biter og deler som

⁸ I tråd med Ammerman vil jeg heretter bruke begrepene synonymt

⁹ I en senere artikkel kritiserer for øvrig Ammerman studier av levd religion for å gå for langt i frikoblingen fra institusjonell religion, og anbefaler å i større grad å se på forbindelser mellom disse (Ammerman 2020). Slik sett er det en finurlig dreining i begrepet.

brukes på ulike måter, heller enn som en enhetlig størrelse (Afdal, 2013, s. 15). Det er slike biter og deler jeg har bitt meg merke i når jeg har observert. Disse bitene og delene har i hovedsak vært relatert til etablert religion og ontologiske spørsmål. Praksisene tilknyttet etablert religion var særlig tydelige i forbindelse med høytider og måltider, mens ontologiske spørsmål ved ujevne mellomrom ble diskutert i barnegruppa.

Når jeg anvender begrepet «etablert religion» er det knyttet til en førsteordens tilnærming som speiler hvordan religion i dagliglivet knyttes til verdensreligioner (Beckford, 2003, s. 4). Jeg bruker her «etablert religion» som et selvdefinierende element. Selv om dette kan kritiseres, trenger det i praksis likevel ikke være et problem. Det er, som nevnt innledningsvis, enighet om at det er problematisk å utforme en universell religionsdefinisjon (se f.eks. Asad, 2003; Hughes & McCutcheon, 2022; McCutcheon, 2007; McGuire, 2002; McGuire, 2008; Nongbri, 2013; Pals, 2006). Samtidig, skriver Lincoln (2003), er det «ting en intuitivt vil kalle «religion» - for eksempel katolisisme og islam» (Lincoln, 2003, s. 1). En slik førsteordens tilnærming bærer i seg både etnosentrisme og kristensentrisme, men jeg følger her Nongbris argument om at dette er iboende i religionsbegrepet, og best løses ved å løftes frem heller enn å dekkes over (Nongbri, 2013, s. 11, 12). Samtidig har jeg ved å også inkludere navigering av ontologiske spørsmål omfavnet mer enn «alt som i tilstrekkelig grad likner protestantisme», som er Nongbris bevisst sleivete forsøk på å sette søkelys på hva som i praksis ligger under de fleste religionsdefinisjoner (Nongbri, 2013, s. 18). Dette får konsekvenser for hvilke praksiser jeg teller som navigering av religion. Jeg vil i neste underkapittel diskutere dette nærmere.

2.4.3 Vaghet, etiske og emiske perspektiver

Forståelsen av religion som et fenomen i bevegelse (Afdal, 2013; McGuire, 2008, s. 12), et flytende landskap hvor grensene tidvis kan være krevende å tegne og forstås ulikt av ulike aktører, skaper noen utfordringer ved anvendelse av et praksisteoretisk analyseapparat, både fordi begrepene er vage, og fordi jeg veksler mellom å studere emiske og etiske perspektiver. Jeg vil derfor begrunne nærmere hvorfor en slik kombinasjon likevel er hensiktsmessig.

For det første vil jeg støtte meg på Blikstad-Balas diskusjon av vage begreper (Blikstad-Balas, 2014). Blikstad-Balas bruker praksis som eksempel på et vagt begrep i utdanningsvitenskap. Også begrepene navigasjon og religion er ved førsteordens bruk vage. Mens klarhet og presisjon i utgangspunktet er verdier forskning streber å oppnå, argumenterer Blikstad-Balas for å la gråsonene få plass i forskningen. Heller enn å etterstrebe bruk av en stringent, stipulativ definisjon, anbefaler hun å legge mer vekt på hvordan ulike definisjoner overlapper og motsier hverandre, og hvordan grensefenomener fremtrer (s 536). Dette er i tråd med min vektlegging av å undersøke hvordan forskerperspektiv på, ansattes innramming av og barns navigering av religion kan hvile på

ulike religionsforståelser. Mens jeg har presisert min bruk av navigasjonsbegrepet, og heuristisk har etablert navigering av religion som en praksis, tjener religionsbegrepet på forbli mer åpent, nettopp fordi det å undersøke ulike måter ulike aktører «teller» religion på er sentralt for å forstå hvordan religion konstrueres, og hvilke følger det får for hvordan religion navigeres (gjfr Beckford 2003).

Også Kemmis skiller mellom praksiser som er enkle å avgrense, som f.eks. maling, vasking og undervisning, og mer flytende praksiser som ledelse og læring. (Kemmis, 2022, s. 94). Når jeg analyserer navigering av religion, ser jeg dette som en flytende praksis, og som andre praksiser foregår denne praksisen side om side med andre praksiser. Når jeg har observert og «telt» religion, har jeg gjort det med utgangspunkt i to ulike perspektiver. For det første har jeg sett på praksiser knyttet til uttrykk for religion forbundet med etablerte tradisjoner, slik de kommer til uttrykk gjennom høytider og måltider. For det andre har jeg sett på praksiser knyttet til ontologiske spørsmål uten å knytte disse til etablerte religionstradisjoner.

Religionsvitenskapelig peker dette i to noe ulike retninger, og berører en sentral spørsmålsstilling i religionsvitenskapen omtalt som «insider-outsider»-problemet. Diskusjonen omhandler i hvilken grad et utenfraperspektiv har mulighet til å forstå religion, og hvilken betydning forskerens posisjonering skal gis i slike prosesser. Jeg knytter meg her til en refleksiv tilnærming. Dette innebærer både et ønske om å studere perspektivene til «insiderne», samtidig som jeg anerkjenner at det kan være stor avstand mellom deres og mine perspektiver, og at mine observasjoner og tolkninger av andre alltid vil være preget av min synsvinkel. Med utgangspunkt i lingvistiske begreper beskrives innsideposisjonen som en *emisk* synsvinkel, mens et utenfraperspektiv betegnes som *etisk*. Selv om disse posisjonene ikke trenger å være motsetninger, beskriver emiske synsvinkler egenoppfatninger, mens etiske knytter an til komparativ sammenlikning og kan anvende systemiske begreper hentet fra andre sammenhenger (Pike, 1999, s. 28 - 29). Når jeg observerer og analyserer barnas navigering av religion i forbindelse med høytider og måltider hviler dette primært på en etisk tilnærming, altså en analyse i et utenfraperspektiv. Når jeg undersøker barnas forståelse av ontologiske spørsmål, kommer jeg derimot nærmere emiske perspektiver.

Det doble perspektivet gjør at jeg både skiller meg fra og har fellestrekk med Ammermans tilnærming til religion (Ammerman, 2020). Ammerman er svært sentral å diskutere opp mot, både fordi hun tilnærmer seg levd religion, og fordi hun anvender praksisteori. Vår forståelse av hva som telles som religion er likevel noe ulik. I Ammermans forståelse er et sentralt element ved religion at tilknyttede praksiser «forutsetter en realitet som oppfattes å være «annerledes enn» hverdagen på måter som passer aktørens religiøse eller spirituelle forståelsesområder» (Ammerman, 2020, s. 18). Denne definisjonen har en emisk tilnærming ved å vektlegge aktørens tolkning, og har et substansielt preg ved å vektlegge sammenheng

mellom handlinger og en overordnet forståelsesramme tilknyttet en religiøs eller spirituell realitet. Slik har også den definisjonen et selvforklarende element, og som meg går derfor heller ikke Ammerman fri fra sin egen kritikk av definisjonsproblematikken (Ammerman, 2016). Mens jeg som argumentert over ser dette som mindre problematisk, mener jeg en svakhet med definisjonen er at den forutsetter en sammenheng mellom aktørers handlinger og kognisjoner, og at tolkningen avhenger av aktørenes egen selvforståelse. For det første bryter dette med den grunnleggende innsikten om at vi ikke kan forvente at praksiser og overbevisninger er koherente (McGuire, 2008, s. 12). For det andre gjør det at praksiser relatert til religion ikke vil defineres som levd religion om ikke de forutsetter en realitet adskilt fra det hverdagslige for aktøren (altså forstås som religiøse av aktøren selv). For det tredje gjør det at levd religion i praksis ikke er direkte observerbart utenfra, fordi det forutsetter kjennskap til aktørens egen tolkning.

I min tilnærming undersøker jeg eksplisitt aktørene, altså barnas, syn på ontologiske spørsmål, og får slik en innsikt i hvorvidt de «forutsetter en realitet som oppfattes å være «annerledes enn» hverdagen (Ammerman, 2020, s. 18). Samtidig går jeg også utover en slik forståelse, ved å vurdere handlinger, ytringer og relasjoner som navigering av religion når de er koblet til etablerte religionstradisjoner gjennom praksiser knyttet til måltider og høytider. I likhet med Ammerman trekker jeg veksler på praksisteori, men mens hun vektlegger et emisk perspektiv og slik sett studerer religiøsitet, vektlegger jeg i tillegg et etisk perspektiv og studerer religion som et sosialt fenomen med tilknyttede praksiser som kan utøves uavhengig av intensjon.

Mitt etiske perspektiv innebærer dels et brudd med praksisteori fordi vektleggingen av aktørenes selvforståelse av praksis ofte er sentral. Både Kemmis (2022), Reckwitz (2002) og Schatzki (2012) vektlegger viktigheten av intensjon og selvforståelse i deltagelse i praksiser. Eksempelvis tydeliggjør Reckwitz at praksisene må være forståelige både for de som utfører dem, og for de som observerer dem (Reckwitz, 2002, s. 249 - 250). Samtidig reflekterer Nicolini (2012, s. 226, 227) rundt hvordan noviser ikke har forutsetning for å gjenkjenne praksiser som for dem er ukjente. Dette mener jeg er særlig relevant ved studier av barn, fordi de i egenskap av sin alder og erfaring i mindre grad enn voksne er sosialisert inn i religion. Samtidig gjør barn refleksjoner rundt spørsmål om hva som er sant og virkelig, spørsmål som er relevante i sammenheng med religioner og livssyn.

En kombinasjon av emiske og etiske perspektiver bidrar derfor til å gi et rikere bilde av hvordan religion i barnehagesammenheng kan forstås. Det er mer komplisert, men som Nicolini skriver, god samfunnsforskning viser verdens kompleksitet, snarere enn å gjøre den ikke enklere (Nicolini, 2012, s. 215).

2.4.4 Kultur, religion og kulturalisert religion

Som diskutert er religion er en dimensjon som kan være krevende å definere og observere. Religion kan heller ikke sees i isolasjon fra andre forskjellsdimensjoner. Samtidig er det forskningsmessig mulig (og nødvendig) og vektlegge et område mer enn andre, slik som religion i dette tilfellet (se også Stockinger, 2022, s. 167). Det er særlig krevende å trekke skillelinjer mellom religion og kultur. I min analyse finner jeg det opplysende å anvende Astor og Mayrls (2020) teoretisering av kulturalisert religion.

Begrepet «kulturalisert religion» fremstår nyttig for å analysere og diskutere konsekvenser av denne sammenfiltringen, da dette favner uttrykk som ikke oppfattes som religiøse emisk sett, altså i aktørers eget perspektiv, men som likevel har tydelige forbindelser til religiøse opphav. Astor og Mayrl definerer kulturalisert religion som «former for religiøs identifisering, diskurs, og uttrykk hvis karakter er primært kulturell på den måten at de er skilt fra tro på religiøse dogmer eller deltagelse i religiøse ritualer» (Astor & Mayrl, 2020, s. 209). Termen omfavner to brede trekk. For det første at fenomenet presenteres som kulturelle gjennom eksplisitte betegnelser som «kultur», «arv» eller «tradisjon» snarere enn religion, og at det oppfattes som kulturelt, sekulært og ikke-religiøst. Samtidig har kulturalisert religion innholdsmessig klare forbindelser til «tradisjonelle» religiøse formasjoner (Astor & Mayrl, 2020, s. 210). Disse begrepene beskriver barnehagens styringsdokumenter godt, da de eksplisitt bygger barnehagens formål på «kristen og humanistisk arv og tradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7), og angir konkrete mål for hvordan «den kristne kulturarven» skal synliggjøres i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 56).

I følge Astor og Mayrl anses religion som regel for å være plassert høyere på «abstraksjonsstigen» enn kultur, i den forstand at kultur er et bredere fenomen. Alle former for religion er på sett og vis kulturelle, men ikke alle former for kultur er religiøse (Astor & Mayrl, 2020, s. 210). I sin analyse av kulturalisert religion bygger Astor og Mayrl videre på en klassisk distinksjon mellom «kultur som konstituert» og «kultur som levd». Samtidig henger disse elementene sammen. Konstituert kultur referer til relativt stabile semiotiske strukturer, kognitive skjema og verdisystemer som påvirker våre oppfatninger, erfaringer, tolkninger og handlinger. I kontrast refererer levd kultur til den implisitte eller eksplisitte bruken av kulturell kunnskap i sosiale praksiser og interaksjoner. Gjennom levd kultur blir konstituert kultur reproduisert (Astor & Mayrl, 2020, s. 212). Astor og Mayrl videreutvikler denne distinksjonen til å analysere ulike modaliteter av kulturalisert religion, og undersøke forbindelser mellom kultur og identitet (s. 213). Deres begreper vil anvendes for å diskutere hvordan religion anvendes som en kulturell ressurs i en sekulær institusjon som barnehagen.

2.5 Barnas bakgrunn – markert og umarkert

Forskningsspørsmålet er knyttet til navigering av religion i en religions- og livssynsmessig mangfoldig barnehage, og spørsmål om barnas bakgrunn er derfor relevant. I avhandlingen bruker jeg begrepene majoritet og minoritet som rent statistiske begreper basert på kunnskap om religion i Norge på nasjonalt nivå (se 1.2.1.). Majoritetsbakgrunn henviser da til varianter av kristen og sekulær bakgrunn, mens minoritetsbakgrunn religiøst sett henviser til tradisjoner som er mindre utbredt i Norge på populasjonsnivå.

Barnehagene i studiet ble rekruttert fordi de hadde religiøst mangfoldige barnegrupper. I diskusjonen vil jeg drøfte hvordan barnas religiøse bakgrunn fremtrer i dataene i lys av begrepsparet markert / umarkert som begreper for hvilke identiteter som kjennes og fremheves (Brekhus, 1998). Dette bidrar til å belyse hvordan den institusjonelle konteksten i samspill med barnas oppfattede bakgrunn bidrar til å gi barna ulike muligheter i sin navigering av religion.

Begrepsparet markert og umarkert kommer opprinnelig fra lingvistikken, men har siden blitt teoretisk utdypet i sosiologisk sammenheng av Brekhus (1998). Han påpeker hvordan markerte objekter er alltid smalere definert enn et umarkert objekt. På engelsk kan for eksempel den umarkerte betegnelsen «man» henviser både til menneskeheten som helhet, eller motsatsen til en kvinne. Ordet «woman» er derimot aldri utgangspunkt for den samme generaliseringen (Brekhus, 1998, s. 35). Tilsvarende gjelder på norsk¹⁰. Sosiologisk bruker Brekhus konseptet «sosial markerthet» om hvordan aktører oppfatter en side av en kontrast, mens den andre ignoreres (p 35). Han definerer følgende fem trekk ved sosial markerthet: 1) Det markerte settes i stor grad ord på, mens det umarkerte ikke artikuleres. 2) Som en konsekvens forsterkes viktigheten av det markerte. 3) Det markerte får uproporsjonalt mye fokus i forhold til størrelse eller frekvens, selv om det umarkerte ofte er mer utbredt. 4) Ulikheter innen det markerte overses ofte, slik at det fremstår mer homogent enn det umarkerte. 5) Karakteristikk ved markerte generaliseres innen, men aldri utenfor kategorien, mens karakteristikk ved umarkerte kan sees som både individualistiske og universelle trekk (Brekhus, 1998, s. 36).

Språk spiller en viktig rolle i sosiale markeringsprosesser. Det å navngi en kategori i seg selv fører til en konstruering og fremheving av denne kategorien. Ved å lage sammensatte kategorier konstruerer vi samtidig den normative casene eller generiske enheten gjennom

¹⁰ Selv om en økt bevisstgjøring om dette i senere tid har ført til erstatning av offisielle titler som sysselmann, fylkesmann og rådmann, snakker vi fortsatt om å være førstemann, styrmann og bestemann, og vi skiller mellom fotball og kvinnefotball etc.

fraværet av lingvistiske markører (Brekhus, 1998, s. 35). Brekhus gir eksempler som kinesisk amerikansk og fundamentalistisk protestant. Han viser også hvordan det umarkerte ofte ikke en gang har noe navn. For eksempel finnes merkelapper for mennesker som ikke har hatt sex, eller anses for å ha for mye sex, mens det ikke finnes kulturelle merkelapper for de som ikke skiller seg ut (p 35 – 36). Med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen er et relevant eksempel for religion i barnehagen skillet mellom «mat» og «halal-mat» (Andreassen & Øvrebø, 2017).

Begrepsparet markert / umarkert gir også relevante perspektiver på hvilke identiteter som vektlegges i barnehageforskningen. Som bemerket innledningsvis vektlegger barneforskning generelt betydningen av religion i liten grad. I tillegg finner jeg en skjevhet i det lille utvalget av norsk barnehageforskning med relevans for religion, hvor flere studier vektlegger islam, men ikke andre enkeltreligioner i barnehager med ordinær formålsparagraf (Andreassen & Øvrebø, 2017; Bratsvedal, 2022; Giæver, 2019; Krogstad, 2020). Samtidig er studiene av religion i norske barnehager samlet så få at det er lite kunnskap om både hvordan barn med majoritets- og minoritetsbakgrunn navigerer religion i barnehagen, og hvorvidt, hvordan og eventuelt i hvilken grad markeringsprosesser påvirker denne navigeringen. Begrepsparet «markert» og «umarkert» hjelper til med å belyse forskningsspørsmålene fordi disse begrepene setter søkelys på hvilke identiteter og praksiser som fremheves og naturliggjøres i forbindelse med religion, og er derfor knyttet til hvordan barnehagen som institusjonell kontekst kan påvirke barnas navigering av religion.

3 Metoder og etiske refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg beskrive og diskutere valg og konsekvenser av forskningsdesign, datainnsamling og analytiske strategier, samt drøfte etiske utfordringer forbundet med datainnsamling og publisering.

Carter beskriver metode som redebyggingsarbeid, og beskriver prosaisk hvordan en kan tilnærme seg denne redebyggingen med ulike strategier. Som utgangspunkt skisserer hun rigorøse prosesser hvor hver lille kvist er plukket ut, dyttet på plass og støttet opp av neste i et mønster som tydelig plasser reirene i en etablert tradisjon. Som en kontrast presenterer hun skjærene, med sine rotete reir og tiltrekning mot alt som glitrer. Carters prosjekt er ikke å si at det ene reiret er bedre enn det andre, men å gi plass for en «methodology of magpies» i utdanningsvitenskapen (Carter, 2014). Jeg identifiserer meg med denne tilnærmingen, i den forstand at jeg henter prinsipper, inspirasjon og argumentasjon fra mange ulike tilnærminger, uten helt å rendyrke noen. Også metodisk kan avhandlingen derfor sees som en bricolage (Kincheloe, 2001). Jeg låner fleksibilitet, åpenhet og metoder for observasjon og uformelle samtaler fra etnografien (Hammersley, 2007), uttesting av arbeidsformer som vektlegger barns medvirkning fra barneforskningstradisjoner (Clark, 2011, 2017), og motivasjoner og intensjoner fra aksjonsforskning (Mac Naughton & Hughes, 2008). I tråd med Carters skjæremetodologi har jeg også lånt det glitrende begrepet «metodologisk ludisme» fra religionsforskeren Droogers (Droogers, 2011), og omdefinert til eget bruk. I dette underkapitlet vil jeg redegjøre for hva dette innebærer i egen metodologiske redebygging.

Når jeg ikke kan lene meg på en etablert metodisk tradisjon, er det ekstra viktig med tydelige beskrivelser av hva jeg har gjort og hvorfor, i tråd med et syn på oppriktighet, selvrefleksivitet, og transparens som viktige kriterier for kvalitetsvurderinger i kvalitativ forskning generelt (se også Braun & Clarke, 2022; Tracy, 2010), og i tverrfaglig forskning spesielt (Kincheloe, 2001). Det innebærer å redegjøre for motivasjoner og relasjoner, for styrker og for svakheter, og hvordan disse påvirket kunnskapen som ble produsert.

3.1 Forskningsdesign

Studiet er designet som en kvalitativ casestudie, i den forstand at jeg har et utforskende forskningsspørsmål som besvares gjennom å studere et fenomen i dets hverdagslige kontekst (Yin, 2012, s. 111 - 112), nemlig navigering av religion i barnehagesammenheng. Det er stor variasjon i tilnærminger til casestudier når det gjelder begrepsforståelse, epistemologisk tilnærming, design, datainnsamling og analyse. I tråd med Yazan (2015) har jeg kombinert elementer fra ulike tradisjoner der jeg har oppfattet det som hensiktsmessig.

På bakgrunn av forskningsspørsmålene ønsket jeg å gjøre en utforskende studie, med mulighet til å undersøke navigering av religion i dybden over en lengre periode. I henhold til Yin er det da fordelaktig å sentrere studiet rundt et, heller enn flere caser (Yin 2009: 46 – 50). Målet er ikke å generalisere, men å utforske hvordan religion *kan* navigeres i barnehagen, og hva konsekvensene av ulike tilnærminger *kan* være. Utviklingen av forskningsdesign skjedde videre med utgangspunkt i både metodologiske og etiske vurderinger, og ble tilpasset og videreutviklet gjennom datainnsamlingsprosessen, i tråd med Stake (1995). I likhet med Stake la jeg en konstruktivistisk kunnskapsforståelse til grunn for forskningsdesignet, og utviklet et sammensatt og fleksibelt forskningsdesign som ble endret i løpet av datainnsamlingsprosessen. Jeg vil i det kommende beskrive og begrunne dette.

Forskningsspørsmålene og kunnskapen fra tidligere forskning fordret et sammensatt forskningsdesign. Som redegjort for i forrige kapittel er det lite forskning både på barns perspektiver og erfaringer tilknyttet religion i barnehagesammenheng. Ved utformingen av forskningsdesign var det derfor relevant å finne måter som vektla barna i forskningen, i tråd med første del av avhandlingens problemstilling. Samtidig ønsket jeg å få forståelse for betydningen av barnehagens kontekst for barnas navigering, i tråd med del to av forskningsspørsmålet. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i etnografiske prinsipper i forskningsdesignet (Hammersley, 2007). Dette innebærer at jeg gikk inn i feltet med et åpent forskningsdesign, og en vektlegging av min rolle som forsker som en aktiv deltaker i forskningsprosessen. For å få forståelse av betydningen av barnehagens kontekst ble studiene gjort i en naturlig sammenheng, primært gjennom observasjoner og uformelle samtaler (Hammersley, 2007, s. 3-18).

Samtidig er eksisterende forskning på religion i norsk barnehagekontekst som vist relativt samstemt i at religion i begrenset grad arbeides med i norske barnehager, og at særlig arbeidet med religioner utover kristendom er begrenset (Fauske, 2012; Hidle & Krogstad, 2015; Krogstad, 2016, 2017a; Krogstad & Hidle, 2015; Toft & Rosland, 2014). Dette reflekteres også i forskning med mer generelle perspektiver på kulturelt mangfold. Flere forskere beskriver hvordan en ofte ubevisst majoritetsdiskurs preger barnehagens arbeid, slik at barn med majoritetsbakgrunn får flere muligheter til å speile egen bakgrunn og delta i utforskende samtaler og samspill i barnehagen (Giæver, 2020; Lauritsen, 2013, 2014).

Ut fra en forståelse av at det er umulig å forstå barn uavhengig av konteksten de er i (se f.eks Graue & Walsh, 1998; Gulløv, 2003), anså jeg en ren etnografisk tilnærming som risikofylt. Dersom barnehagen i begrenset grad tilrettela for synliggjøring av mangfold, slik tidligere forskning påpeker at ofte er tilfelle, ville min forskning risikere å gi få funn tilknyttet barns navigering av religion. Videre avdekket forskningsoversikten et behov for å undersøke og utvikle flere didaktiske tilnærminger til arbeid med religion i barnehagen. Dette resulterte i at jeg ikke bare ønsket å undersøke hvordan religion navigeres av barn, men også hvordan religion *kan* utforskes med barn i barnehagekontekst. Forskningsspørsmålene innbar derfor

et implisitt aksjonistisk element. Jeg ønsket ikke bare å beskrive og forklare, men også bidra til å forbedre feltet¹¹. Samtidig ønsket jeg at en slik forbedring skulle fremmes uten at forskningen ble oppfattet som en byrde av de ansatte i barnehagen jeg samarbeidet med.

En ren etnografisk tilnærming hadde dermed metodologiske begrensninger. I tillegg så jeg en slik tilnærming som potensielt problematisk etisk sett. Flere studier av religion i barnehagen påpeker hvordan lærere på ulike måter trår feil eller av ulike årsaker ikke oppfyller standarden policydokumenter eller forskere setter (se f.eks. Fauske, 2012; Krogstad & Hidle, 2015; Thun, 2015; Toft & Rosland, 2014). Denne kritiseringen av praksisfeltet kan være nødvendig for å kartlegge feltet og avdekke uheldige praksiser, men har også etisk problematiske sider. Å bli utsatt for forskeres kritiske blikk kan åpenbart være krevende, og perspektivene kan oppleves urettferdige og ubehagelige. Dette kan oppleves utfordrende for både informanter og forskere (se f.eks. Toft *avhandling*). At forskere kvier seg for å dele sine analyser med informantene er derfor ikke uvanlig (se f.eks. Røthing, 2002). Jeg ønsket derfor å finne metoder som dempet blikket på de ansatte, samtidig som de kunne løfte frem ulikheter i barnas stemmer og erfaringer relatert til religion, i tråd med sentrale prinsipper fra barnehageforskning (Murray, 2019; Stockinger, 2022, s. 167).

For å få til dette hentet jeg inspirasjon fra barnehageforskning som kombinerer etnografi og intervjuer med aksjoner som involverer barn på deres premisser. Målet med slike kombinasjoner er å gi mer sammensatte bilder av barns erfaringer og opplevelser (Clark, 2011, 2017; Clark et al., 2005; McTavish et al., 2012). Jeg utarbeidet derfor et forskningsdesign hvor først studenter og siden jeg utførte ulike aksjoner for å prøve ut mulige arbeidsformer og analysere barnas navigasjoner i disse kontekstene.¹² Slik tilrettela jeg for et bredere innblikk i hvordan barn kan navigere religion, uten at forskningen medførte en ekstra arbeidsbyrde for de ansatte i barnehagene jeg samarbeidet med. Denne motivasjonen har fellestrekk med aksjonsforskning gjennom mitt ønske om å bedre sosiale praksiser, være relevant for eget felt, og forbedre og endre forhold jeg selv har tilhørighet til som barnehagelærerutdanner. Når jeg heller betegner det som aksjonistisk motivasjon enn aksjonsforskning er det fordi forskningsspørsmålene og forskningsdesignet er designet av meg som forsker, snarere enn av barnehagelærerne som profesjonsutøver (se Bøe, 2012; Mac Naughton & Hughes, 2008, s. 8).

For å tilpasse forskningsprosjektet til barnehagens hverdag, vekslet jeg mellom å observere studenter eller selv utføre forskerlede aksjoner inspirert av barneforskningsmetodologier (Clark, 2011) og perioder med tilbaketrukket observasjon og refleksjon som i mer tradisjonell

¹¹ En slik holdning deles av mange etnografer, se f.eks. Hammersley, 2007, s. 15.

¹² Jeg vil utdype dette nærmere i 3.2.1 og 3.2.3

etnografi (Hammersley, 2007). Dette ga meg mulighet til både å studere barnas navigering i deres hverdagslige barnehagekontekst, slik forskningsspørsmålene vektlegger, og å bidra til didaktisk utviklingsarbeid som samtidig belyser hvordan endringer i praksisarkitekturene kan gi endrede navigeringsmåter hos barn.

Oppsummert kan forskningsdesignet altså betegnes som et enkeltcasestudiet med et fleksibelt forskningsdesign. Dataene ble innhentet gjennom etnografiske prinsipper og utvidet gjennom aksjoner inspirert av barneforskningstradisjoner. Jeg vil nå gå over til å beskrive de ulike stadiene og konkrete metodene brukt ved datainnsamlingen.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Valg av barnehage

I henhold til Stake bør hovedkriterium for valg av case være å maksimere hva vi kan lære (Stake, 1995, s. 4). For å undersøke hvordan barn navigerer religion i en religions- og livssynsmessig mangfoldig barnehage, var det det å finne en slik barnehage første utvalgs-kriterium. Samtidig, som oversikt over tidligere forskning har vist, gir ikke en mangfoldig barnegruppe noen garanti for at religion tematiseres. Jeg ønsket derfor å finne barnehager som både hadde en barnegruppe med variasjon i religiøs og livssynsmessig bakgrunn, og som ga uttrykk for å jobbe aktivt med mangfold. Jeg kontaktet derfor barnehager som allerede hadde samarbeidsavtaler med mitt arbeidssted, USN, og som hadde oppgitt særlig interesse og kompetanse for arbeid med kulturelt mangfold.

3.2.2 Pilotstudie

For å utforske metodologiske tilnærminger, og for å kvalitetssikre valget av barnehage for hovedstudien innledet jeg det empiriske arbeidet med en pilotstudie (Yin 2009: 92 – 95). Som en del av den metodologiske utforskningen ønsket jeg å observere studenters interaksjoner med barna i aktiviteter planlagt for å synliggjøre religiøst og kulturelt mangfold. Dette var begrunnet både i behovet for å skape en kontekst som tilrettela for relevante observasjoner, og for å lete etter måter å avlaste forskningsbyrden for de ansatte i barnehagen (se 3.1).

Jeg rekrutterte studenter fra et fordypningsemne kalt «Interkulturell kompetanse» (INT3001) hvor jeg underviste i en av fire moduler som en del av pliktarbeidet som stipendiat. Denne fordypningsmodulen var lagt til siste semester av det treårige barnehagelærerstudiet, og studentene var formelt forventet å kunne lede utviklingsprosesser både blant personale og i barnegruppen. Studentene ble orientert om forskningsprosjektet, og fikk tilbud om å delta

som en del av deres ordinære praksisperiode. Om lag halvparten av studentene ved kurset ønsket å være med i studien. Disse ble plassert i fem ulike partnerbarnehager, som hadde meldt interesse for å veilede i tematikken interkulturell kompetanse. I samarbeidsavtalen med universitetet lå en avtale om å være tilgjengelig for forskningsprosjekter, men i realiteten meldte kun to av barnehagene interesse ved konkret forespørsel. Begge disse barnehagene hadde barnegrupper med stort religiøst mangfold, og ble derfor valgt til pilotstudien.

Ansatte i begge barnehagene hjalp til med å informere og innhente samtykke fra foreldre til de to eldste barnekullene i barnehagen, i tillegg til at studenter og ansatte jeg fulgte tett underskrev egne samtykkeskjema (se vedlegg 2).

Jeg var til stede en uke hver i de to barnehagene, hvor jeg observerte samspill mellom studenter og barn. I den første barnehagen observerte jeg studentenes aktiviteter tilknyttet faste. Under de innledende observasjonene erfarte jeg at det var krevende for studentene å synliggjøre religiøse aspekter knyttet til høytidsperioden. I tillegg erfarte jeg at flere av barna i barnehagen var skeptiske til at jeg var i rommet som en passiv observatør. Jeg inngikk derfor i et mer aktivt samarbeid med studentene, og gjennomførte ulike aktiviteter i samarbeid med dem, både tilknyttet den kristne fasteperioden og til hinduhøytiden holi som falt i samme periode. Samarbeidet opplevdes som svært konstruktivt fra både studentenes og min side. Studentene utviklet sin religionskompetanse, mens jeg lærte mye av deres pedagogiske og didaktiske arbeid og refleksjoner. Jeg hadde også konstruktive samtaler med flere ansatte, mens jeg gjorde erfaringer med både mislykkede¹³ og mer vellykkede former for gruppeintervju og aktiviteter i samspill med barn i barnehagen. Erfaringene fra dette samarbeidet dannet et verdifullt grunnlag for metodologisk videreutvikling.

I barnehage 2 var jeg i større grad en passiv observatør av studentenes aktiviteter med barna. Dels skyldes dette at denne perioden kom senere i tid, slik at disse studentene var kommet lenger i både relasjonsbygging med barna og didaktisk planlegging av aktiviteter. Jeg besøkte begge barnehagene en håndfull ganger i etterkant av studentenes praksis, og observerte markeringer av ulike høytider og merkedager i begge barnehagene. Jeg gjorde også ulike didaktiske utprøvinger / aksjoner, som å selv holde høytidsmarkering, å følge barna på tur via en kirkegård som ga kontekst for religionsrelaterte samtaler, og ved å teste ut det jeg har kalt artefaktbaserte religionssamtaler (Iversen, 2021b).

¹³ Eksempelvis ledet mitt første forsøk på gruppeintervju i en spisesituasjon til konferansefremlegget «Når bæsje trumfer Gud. En samtale om metodiske tilnærminger til feltarbeid i barnehagen» på Ph.d.-konferansen i forbindelse med Norsk barnehageforskningskonferanse 2019.

Gjennom pilotstudiet erfarte jeg at det var nødvendig å selv bli kjent med barna for å bli akseptert som observatør i barnehagen, og for å kunne gjennomføre gode barnesamtaler. For å kunne gå mer i dybden valgte jeg å fortsette samarbeidet med kun én av barnehagen jeg besøkte. Mens begge barnehagene fulgte kriteriene jeg hadde satt for studiet, talte forskningsmessige hensyn for å fortsette i barnehage 2. Flere situasjoner som aktualiserte samtaler om religion, identitet og etnisitet i barnehage én sentrerte rundt et barn hvis foreldre formidlet at de ikke ønsket å være en del av studien. Selv om gruppeintervjuene jeg gjorde ikke inkluderte dette barnet, var dette barnet sentralt i andre situasjoner hvor jeg observerte, og det ble dermed krevende å gjøre meningsfulle nedtegninger og analyser når jeg av etiske årsaker måtte ekskludere personopplysninger om dette barnet.¹⁴ Selv om erfaringene fra begge barnehagene var viktige for utarbeidelsen av prosjektet, er dataene som presenteres videre i denne avhandlingen derfor hentet fra den siste barnehagen, og denne barnehagen blir derfor videre omtalt som «barnehagen» i entall.

3.2.3 Feltarbeid i barnehagen

Feltarbeidet foregikk i en mellomstor barnehage i Sørøst-Norge. Driftsform, nøyaktig størrelse eller spesifikk geografisk beliggenhet er ikke oppgitt av anonymiseringshensyn, og fremsto heller ikke relevant for analysen. Styreren beskrev barnehagen som flerkulturell, og konkretiserte dette med at om lag halvparten av barna hadde foreldre med bakgrunn fra andre land enn Norge. De ansatte hadde ikke detaljkunnskap om den livssynsmessige bakgrunnen til alle barna, men kjente til at flere i barnegruppa var knyttet til ulike former for islam, ulike former for kristendom (katolisisme, ortodoks kristendom, frimenigheter og folkekirke), hinduisme og sikhisme. Andre barn var fra hjem uten markert religiøs tilhørighet, og minst et foreldrepar var eksplisitt religionskritiske. Jeg etterspurte i utgangspunktet ikke bakgrunnsinformasjon fra foreldrene, verken om religiøs eller nasjonal bakgrunn, da jeg ønsket å fokusere på hva som tredde frem i observasjonene.

Alle de ansatte som er trukket frem i artiklene hadde så vidt jeg kunne utlede majoritetsbakgrunn i den forstand at hverken nasjonalitet eller religiøs tilhørighet fremsto markert (gjfr Brekhus, 1998). Noen fortalte om kristen tilhørighet, noen fortalte om prosesser hvor de hadde forlatt kristen bakgrunn, andre tematiserte det ikke, og jeg spurte heller ikke da mitt fokus var på barna. Det var også flere ansatte med religiøs minoritetsbakgrunn i barnehagen, både ulike former for islam, katolsk kristendom og hinduisme, men disse hadde mindre sentrale roller i avdelingene hvor jeg observerte.

¹⁴ Valget om å ikke fortsette observasjoner i denne barnehagen fremstår klokt sett i lys av Rysst 2020 sine erfaringer med at NSD ikke har godkjent bruk av opplysninger om anonymiserte tredjepersoner som ikke selv har godkjent å være med i studien. Hun diskuterer ellers hvordan slike retningslinjer kan være en utfordring ved feltarbeidsstudier, og mulig hindre akademisk frihet og sannhetssøken (s. 194 – 195).

Jeg var til stede i denne barnehagen i totalt 37 dager¹⁵. I denne perioden endret min tilnærming til observasjoner seg i stor grad. Feltarbeid kan beskrives som en bevegelse mellom nærhet og distanse (Repstad, 2007). I løpet av feltarbeidet bevegde jeg meg mellom begge disse ytterpunktene, fra å lede didaktiske intervensjoner i direkte samspill med barna, til å observere fra avstand, rullende rundt på en krakk med hjul og med PCen i fanget. Dette ble leende kommentert av personalet i barnehagen med referanser til den distanserte forskeren på gardintrapp i Bent Hamers film «Salmer fra kjøkkenet».

Fordi barnehagen hadde et tett pakket opplegg i adventsperioden gikk jeg fra å ha en aktiv rolle i samspill med barna, til å rendyrke rollen som observatør. Stake beskriver forskeres dobbelte privilegium og forpliktelse: å rette oppmerksomheten sin mot hva de synes er oppmerksomhetsverdige, og til å trekke konklusjoner basert på dette som er meningsfulle for andre (Stake, 1995, s. 49). Hvilke barn jeg observerte og samhandlet med varierte derfor. En kombinasjon av barnas varierende interesse for meg, min forpliktelse til å sørge for barnas samtykke gjennom forskningsperioden (se under etikk), og observasjoner som fremsto særlig interessante i lys av forskningsspørsmålene, gjorde at enkelte barn ble fulgt tettere enn andre. Feltarbeidet resulterte totalt i 168 dataskrevne sider med observasjoner og refleksjoner. I disse notatene er 8 av barna jeg observerte nevnt mer enn 100 ganger (fra 124 til 344). Dette var barn med både umarkert religiøs og nasjonal bakgrunn, med markert innvandrerbakgrunn, men uten religiøs markering, og barn med markerte religiøs og nasjonal bakgrunn (gjfr Brekhus, 1998)

Mens overgangen til en mer distansert rolle i utgangspunktet var et bevisst, metodisk valg som ga innsikt i hvordan barnehagens pedagogiske kontekst ga ulike spillerom for barna, ble distansen etter hvert større enn planlagt. Midt i feltarbeidet slo Covid-19 pandemien ut. Dette førte til et lengre avbrudd og en avkortning av feltarbeidet. Dette hadde konsekvenser både for planlagt samarbeid med de barnehageansatte om ulike aksjoner, og det gjorde at jeg fikk en kortere periode observasjoner enn opprinnelig ønsket. Selv om jeg gjerne skulle vært lengre i barnehagen, viser artiklene at de innsamlede dataene likevel ga tilstrekkelig informasjonskraft og rikhet med tanke på studiens formål (se Braun & Clarke, 2022, s. 28 for en diskusjon av vurdering av data i kvalitativ forskning).

Metodologisk vil jeg beskrive min tilnærming til feltarbeidet som leken, eller ludisk. Metodologisk ludisme ble opprinnelig brukt av Droogers (2011, 2015) som en betegnelse for hvordan forskeren bevisst «spiller med» og aksepterer sannhetskravene til de religiøse deltagerne i empiriske studier. Ordet ludisme henspiller på mennesket som grunnleggende lekent, og for Droogers blir lekenheten en nøkkel for å beskrive hvordan forskere i etnografisk arbeid går inn i kontekster de i utgangspunktet ikke identifiserer seg med. Å

¹⁵ Se vedlegg 1

akseptere premisser en privat ikke er enig med, blir en form for rollelek for etnografen (Droogers, 2011). I min anvendelse av begrepet tar jeg denne lekenheten enda lengre. På den ene siden «spilte» jeg med barna i den forstand at jeg aksepterte og utforsket deres verdensforståelse, slik Droogers benytter begrepet. Det innebar å ta fortellinger om ulike overbevisningsspørsmål på alvor, men også å stille undrende spørsmål til disse. Jeg anerkjente f.eks. fortellinger om Rampenissens skøyerstreker i barnehagen og et barns dobbeltliv som hoggorm på hjemmefronten, men brukte også barnets avsløring av at sistnevnte var fantasi til å utforske synet på sannheten om Rampenissen (se Iversen, 2021c).

I tillegg tilnærmet jeg meg datainnsamlingen på en åpen og leken måte, og improviserte metodisk underveis. Inspirert av barneforskning tilrettela jeg for leken utforsking av religion gjennom å bringe inn religiøse fortellinger knyttet til artefakter som allerede befant seg i barnehagen¹⁶. Gjennom å bringe inn nye artefakter knyttet til ulike religioner, bidro jeg til en kontekst hvor religion ble tematisert, og økte mulighetsrommet for ulike handlinger og ytringer fra barna. Dette gjorde at jeg fikk økt kunnskap om barnas perspektiver på ulike religiøse praksiser, som beskrevet i antologibidraget «Lydliggjøring av mangfold i barnehagen» (Iversen, 2021b). Det bidro også til innblikk i ulikheter mellom barn og voksnes kategorisering av religion, som diskutert i artikkelen om Rampenissen (Iversen, 2021c). Kincheloe argumenterer for at sammensatte metoder fremmer kreativitet i forskningen. Hensikten med en slik kreativitet er å frembringe nye perspektiver (Kincheloe, 2001, s. 687). Resultatene av min metodologiske ludisme underbygger et slikt argument.

3.2.4 Gruppeintervjuer med barn

Fordi jeg var interessert i å observere samspill mellom barna i samtale om religionsrelaterte tema, fremsto gruppeintervjuer som mest hensiktsmessig. Intervjuene ble gjennomført i to runder. Jeg gjennomførte et gruppeintervju med seks barn, og fire gruppeintervjuer med totalt 14 barn i pilotfasen av studiet, og 11 intervjuer med totalt 30 barn ved avslutningen av studiet.

Det er ulike syn på gruppeintervjuer med barn. Flere forskere ser gruppeintervjuer som fordelaktige fordi barna da har mer kontroll over situasjonen, slapper mer av og kan støtte hverandre, men det blir også påpekt at en ulempe kan være at noen barn blir dominerende (Graue & Walsh, 1998, s. 114; Pettersvold, 2015). Mitt første gruppeintervju var relativt kaotisk, og bidro primært til at jeg senere ba personalet om hjelp til å organisere grupper med færre barn. I de senere intervjuene varierte dynamikkene noe fra gruppe til gruppe.

¹⁶ Eksempelvis involverte jeg barn i en lekbasert fortelling om Noahs ark knyttet til en tremodell av båten og dyrene barna lekte med i barnehagen. Episoden analyseres i et kapittel godkjent for publikasjon, men inngår ikke i denne avhandlingens materiale (Iversen, akseptert for publikasjon).

Barna ble ved begge anledningene delt inn i grupper på to, tre og fire av personalet, ut fra dynamikken mellom barna slik personalet kjente dem, med tanke på et ønske om at flest mulig skulle få komme til ordet, og for å unngå ubehagelige situasjoner for barna¹⁷. Dette kan ha bidratt til å styrke fordelene ved gruppeintervjuer, og begrense ulempen med at enkeltbarn kan dominere (gjfr Graue and Walsh, 1998: 114; Pettersvold, 2015). I de fleste gruppene deltok barna aktivt, både gjennom enkelvise innspill og ved å bygge videre på hverandres utsagn. I noen av gruppene skjedde dette med stor entusiasme, i andre var samtalen mer lavmælt.

Første runde barneintervjuer ble utformet som artefaktbaserte samtaler. Disse er beskrevet nærmere i artikkel 4 (Iversen, 2021b). Andre runde barneintervjuer ble gjort med utgangspunkt i begynnende analyse av observasjonsdata da jeg fikk mulighet til å besøke barnehagen igjen i juni 2020 etter flere måneder med fravær grunnet covidrestriksjoner. Jeg valgte tre temaer som jeg ønsket å fokusere særlig på: Rampenissen, måltider / mat og kristne elementer knyttet til juleforberedelser i barnehagen. Gruppeintervjuene ble gjort med utgangspunkt i ni bilder jeg tok i ulike situasjoner under feltarbeidet, tre til hvert tema. Mens observasjonsdataene belyser samspillet mellom barn og voksne, gir intervjudataene utført seks måneder etter juleobservasjonene et innblikk i barnas retrospektive refleksjoner, og hvordan deres oppfattelser kan endre seg over tid.

Jeg skrev korte notater om intervjuene rett i etterkant av gjennomføringen for å dokumentere innledende inntrykk og observasjoner fra intervjusituasjonene. Senere lyttet jeg gjennom intervjuene og skrev innholdslogger av disse, før jeg transkriberte relevante deler av intervjuene i forbindelse med analyseprosessen (det innebærer primært at jeg ikke transkriberte småprat og fjas ved innledning og avslutning av intervjuene).

3.2.5 Oversikt over data

Dataene er innhentet ved bruk av etnografiske prinsipper (Hammersley, 2007) gjennom tre faser: 1) Et tolv dagers pilotstudie i to barnehager. Kartleggingssamtaler med ansatte i barnehagene i januar, før observasjoner ble utført i mars 2019. I samme periode fire gruppeintervjuer med til sammen 14 barn. Under pilotstudien observerte og samarbeidet jeg med studenter i barnehagene. 2) Videre feltarbeid med vekt på en av de to barnehagene i perioden mars 2019 – mars 2020. Hovedtyngden av observasjonene ble gjort i barnehage 2 i tilknytning til juleforberedelser og etterarbeid. 3) Observasjoner og gruppeintervjuer med 30

¹⁷ I andre runde gruppeintervju var dessuten smittevernshensyn sentrale i gruppeinndelingen. Disse intervjuene skjedde under Covid-19-pandemien. Barnehagen hadde vært stengt en lengre periode, og hadde under intervjuene regler som innebar blant annet at barn fra ulike avdelinger ikke skulle være sammen.

barn i samme barnehage i juni 2020. Totalt varte feltarbeidet (inkludert pilotstudien) i de to barnehagene i 46 dager¹⁸. 37 av disse dagene var i barnehage 2, som selve analysearbeidet er basert på.

Omfanget av datainnsamlingen er oppgitt noe ulikt i de ulike artiklene, fordi de analyserer ulikt datamateriale. I artikkel 1 har jeg kun oppgitt feltarbeidet i barnehage 2, totalt 37 dager (Iversen, 2021c). I artikkel 2 har jeg oppgitt at jeg har analysert materiale hentet inn gjennom tjue dager, d.v.s. de dagene jul ble tematisert. For øvrig har jeg oppgitt at studien ble gjort i forbindelse med et større feltarbeid (Iversen, 2023b). I artikkel 3 har jeg oppgitt at studien er basert på et tolv dagers pilotstudie og videre feltarbeid over 24 dager i en av barnehagene. Her er det siste tallet beklageligvis feil. Jeg antar feilen skyldes at jeg observerte måltidssituasjoner 24 av de 37 dagene i barnehagen (Iversen, 2023a). Det ville likevel vært riktigere å oppgi det totale antall dager med observasjon, da min analyse også omfattet observasjoner utenfor måltidssituasjoner. I artikkel 4 har jeg analysert tre av de fire utprøvingene jeg gjorde av artefaktbaserte religionssamtaler, d.v.s. alle utprøvingene fra barnehage 2 (Iversen, 2021b).

Datamaterialet består 168 sider feltobservasjoner og fortløpende refleksjoner (calibri 11, linjeavstand 1,15). Disse inneholder også umiddelbare oppsummeringer og refleksjoner over gruppeintervjuene. Gruppeintervjuene er i tillegg enkelt transkribert. Disse transkripsjonene utgjør til sammen 85 sider.

I observasjonsnotatene mine har jeg søkt å notere ytringer, handlinger og uttrykk for relasjoner på tvers av barnegruppa som helhet. Dette er i tråd med Brekhus påpeking av viktigheten med å studere hele kontinuum, snarere enn å kun vektlegge det som fremstår markert som annerledes (gjfr Brekhus 1998). Tilsvarende gjorde jeg gruppeintervjuer uavhengig av barnas antatte religiøse bakgrunn. Det innebar at oppfatninger om religiøst baserte spiseregler og minner tilknyttet høytidspraksiser ble belyst med perspektiver fra både barn med religiøst markert og umarkert bakgrunn. Også i min utvikling av artefaktbaserte samtaler med barn ønsket jeg å inkludere barns stemmer uavhengig av bakgrunn. Samtalene tok derfor utgangspunkt i lyder jeg hadde grunn til å tro at var gjenkjennbare uavhengig av religiøs bakgrunn, samtidig som lyder fra to ulike religiøse tradisjoner også ble trukket frem (Iversen, 2021b). En påvirkning fra Brekhus kan også spores i de tykke beskrivelsene av barnehagens hverdag.¹⁹ Ved å beskrive både hverdagslige situasjoner og mer uvanlige hendelser bidrar notatene til å gi et nyansert bilde av barnehagehverdagen.

¹⁸ Se vedlegg 1.

¹⁹ «Tykke beskrivelser» er et antropologbegrep og ideal som kan spores til Geertz (1973). Også Nicolini (2012) understreker viktigheten av å gi tykke beskrivelser for å skrive frem praksisteoretiske analyser. I

3.3 Etiske refleksjoner og relasjoner

I denne delen vil jeg ta for meg forskningsetiske refleksjoner. At dette behandles under en egen underoverskrift er ikke fordi jeg ser etikk som et separat felt eller kriterium for forskningskvalitet (slik f.eks. Tracy, 2010 angir), men fordi jeg ser forskningsetikken som så grunnleggende for forskningsprosessen at den behøver en selvstendig behandling. Etiske vurderinger var underliggende for alle steg i forskningsprosessen, slik flere forskere argumenterer for både i kvalitativ forskning generelt (Gordon & Patterson, 2013), forskning på barn spesielt (se f.eks. Graue & Walsh, 1998; Harcourt, 2012; Murray, 2019), og også helt spesifikt i forskning på religion i barnehagen (Gearon et al., 2022).

Undersøkelsen er meldt og godkjent av NSD (nå Sikt), og jeg har fulgt de forskningsetiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse samsvarer med grunnleggende etiske verdier og prinsipper i internasjonale dokumenter (Resnik 2011: 1). Det er likevel viktig å understreke at etikk handler om mer enn hvilke regler som settes opp, eller hvilke konsekvenser handlinger kan få. Studien kombinerer flere felt som hver for seg krever varsomhet og sensitivitet. Jeg vil her løfte frem etiske refleksjoner rundt å forske på barn, religioner og livssyn, og på samarbeidsprosessen med barn, foreldre og personale i barnehagen. Etisk tenkning, for å bruke Braun og Clarke sitt begrep (Braun & Clarke, 2022, s. 28), har derfor vært sentralt i alle faser av arbeidet, både under utforming av forskningsdesign, datainnsamling, analyse og formidling.

3.3.1 Samtykke

Det er flere forskningsetiske problemstillinger knyttet til å forske på barn. Forskning på mennesker fordrer i utgangspunktet fritt og informert samtykke. Barn i barnehagealder regnes ikke som samtykkekompetente i den forstand at de har mindre forutsetninger enn de fleste voksne til å forstå konsekvensene av å gi forskere informasjon. NESH presiserer også at bør en være klar over at barn ofte finner det vanskeligere å protestere på forespørsler enn voksne, og at de ofte er mer villige til å adlyde autoriteter enn hva voksne er (NESH 2016: 20). Først ved fylte 15 år regnes barn som samtykkekompetente i forbindelse med forskning. Samtidig skal også yngre barn bli informert og få si sin mening i den grad de kan danne egne

respekt for antropologer og etnografer hvis omfang og detaljrikdom mitt feltarbeid og mine beskrivelser ikke kan konkurrere med, burde jeg kanskje heller omtale beskrivelsene mine kun som beskrivelser, men jeg har etterstrebet å gjøre de rike nok til å i det minste kunne omtales som «lett korpulente».

synspunkter om en sak (NESH 2016: 20). Siden barna i min studie var i førskolealder, altså mellom fire og seks år, var det derfor nødvendig å innhente samtykke fra deres foreldre.

Foreldrene til alle barna som er omtalt i avhandlingen har undertegnet samtykkeskjema til at deres barn kan delta (se vedlegg 2). Innhenting av samtykke fra foreldre ble gjort i tre omganger. Først i forbindelse med pilotstudiene i begge barnehagene, siden på nytt i barnehage 2 før første observasjon høsten 2019. Dette både fordi jeg endret innretningen av prosjektet noe, og fordi det grunnet nytt barnehageår var omrokking på avdelingene. I barnehage en ble samtykkeskjemaene levert ut og samlet inn av pedagogene jeg hadde innledende kontakt med i barnehagen. Her ble skjemaet kun delt ut til de 11 førskolebarna på avdelingen. 9 av foreldrene undertegnet. I barnehage to skjedde innledende kontakt med styrer, som delegerte formidling av samtykkeskjema videre til de pedagogiske medarbeiderne. Før oppstart av pilotstudiet undertegnet foreldrene til 43 av de 53 barna ved oppstart, og et foreldrepar samtykke underveis. Etter sommeren 2019 var sammensetningen av barn på avdelingene noe annerledes, da noen av barna begynte på skolen, og andre kom til. Også i denne runden samtykket de foresatte til 43 av 57 barn innledningsvis, mens et (nytt) foreldrepar samtykket underveis.

Styrer og ansatte var sentrale portvoktere i samtykkeprosessen. Foresatte til alle barna i barnehage 2 ble informert om at jeg var i barnehagen og observerte. Informasjon og samtykkeskjema ble sendt via barnehagens digitale formidlingsplattform, og delt ut fysisk. Jeg hang også opp informasjon om prosjektet i garderobene. Styrer fortalte at flere foreldre hadde stilt utdypende spørsmål om hva prosjektet innebar. Noen hadde uttrykt bekymring for at dette var et misjoneringsfremstøt, andre hadde ment at barna var for unge til å snakke om religion. Jeg ble videre fortalt at flere hadde drøftet om de skulle undertegne med andre i sine nettverk. Angivelig var dette både grunnet språklige utfordringer og usikkerhet i møte med ulike offentlige instanser. At styrer gikk god for meg fremsto som essensielt for at enkelte undertegnet.

Ikke alle foreldrene leverte samtykke. Fordi et samtykke skal være frivillig, var det viktig for meg å ikke legge press på foreldrene til å godkjenne undersøkelsen²⁰. Samtidig skapte manglende samtykker dilemmaer knyttet til barns rett til å bli hørt (Tisdall, 2015, s. 73). I to tilfeller førte det til at jeg valgte å kontakte barnas foreldre, fordi jeg forsto styrer som at manglende samtykke hos foreldrene til to av barna skyltes klare misforståelser. En foresatt ønsket ikke å samtykke fordi hen ville at det skulle være opp til barnet selv om det ville delta. I barnehagen uttrykte barnet tydelig ønske om dette, og ble tydelig lei seg da hen ikke fikk være med i første runde med gruppeintervjuer. I denne situasjonen valgte jeg å lage et lengre informasjonsskriv til den foresatte hvor jeg tydeliggjorde at jeg ikke ville legge press

²⁰ Som beskrevet i 3.2.4 ledet manglende samtykke hos foreldrene til et barn i barnhage 1 til at jeg valgte å fortsette feltarbeidet i barnehage 2.

på barnet, men at det for å kunne velge å delta måtte ha tillatelse hjemmefra. Foreldrene underskrev da samtykkeskjemaet.

Et annet barn tok mye kontakt med meg i barnehagen, og viste tydelig uttrykk for å sette pris på samtalene med meg, men jeg hadde ikke tillatelse til å anvende samtalene i forskning. Jeg valgte å presentere meg for disse foreldrene i forbindelse med en foreldrefrokost i barnehagen. Foreldrene hadde negative erfaringer med de oppfattet som kristen misjonering i egen oppvekst, og ønsket derfor å reservere seg mot dette. Jeg fortalte derfor mer om min bakgrunn og om hva forskningen innebar, og avtalte at jeg skulle legge et nytt samtykkeskjema på plassen til barnet deres, slik at de kunne vurdere å godkjenne deltagelse på nytt. Jeg valgte bevisst å ikke innhente samtykke under selve samtalen for å ikke utøve utilbørlig press. Også disse foreldrene godkjente da deltagelse.

Øvrige foreldre som ikke leverte samtykke hadde jeg ikke kontakt med. En konsekvens av at ikke alle foreldre godkjente at barna deres deltok, var at lydopptak aldri ble gjort under fellessamlinger, kun på grupperom hvor bare barna med samtykke deltok. I samråd med barnehagens styrer hadde jeg ordinær kontakt med alle barna slik at min tilstedeværelse som forsker ikke skulle lede til ekskludering, og fikk hjelp av de ansatte med sammensetning og utvelgelse til gruppeintervjuene slik at barna uten samtykke i minst mulig grad skulle føle seg utenfor. Styrer ga meg videre bilder av barna, slik at jeg lettere skulle holde oversikt over hvem som hadde tillatelse til å delta og ikke.

Jeg innhentet ikke opplysninger om bakgrunnsvariabler tilknyttet foreldrenes religion, nasjonalitet, økonomi eller utdanning. Dette skyltes både at jeg ønsket å observere hvordan slike variabler kom til syne gjennom dataene (Timmermans & Tavory, 2012, s. 168), og for å begrense innhenting av identifiserbare, sensitive data. Underveis i prosjektet fremsto denne mangelen på opplysninger som en svakhet, og jeg opplevde behov for mer informasjon om noen av barnas bakgrunn. Jeg hadde derfor uformelle samtaler med to foreldre i forbindelse med et arrangement i barnehagen. Disse samtalene inngår som en del av datamaterialet.

Mitt prosjekt fant sted i barnehagen og innenfor rammene til barnehagens styringsdokumenter. At barna deltok i prosjektet påførte dermed ikke barna noen belastning i gjennomføringen av selve forskningen. Tvert imot var det åpenbart at flere av barna satte pris på at jeg som voksen viste genuin interesse for deres perspektiver. Jeg forsøkte å følge Graue og Walsh (1998: 57) anbefalinger til de som forsker på og med barn, ved å tilnærme meg barna ydmykt, med utgangspunkt i at barn er smarte, meningsskapende og ønsker å ha det godt. Jeg opplevde at min rolle ga muligheter til å utforske og anerkjenne barnas perspektiver på en måte som de ansatte i mindre grad hadde tid til, grunnet deres ansvar for å ivareta hverdagslige rutiner og regler.

Jeg brukte flere strategier for å innhente og ivareta pågående samtykke hos barna (gjfr f.eks. Flewitt, 2005; Graham et al., 2016; Mortari & Harcourt, 2012). Både innledningsvis og underveis forklarte jeg at jeg var forsker, og at det betydde at jeg prøvde å finne ut mest mulig om hva barn sa og gjorde i barnehagen. For å minne barna om at jeg hadde en annen type rolle enn øvrige voksne i barnehagen, begynte jeg etter hvert å gå med et stort skilt på brystet hvor det sto «forsker» med blokkbokstaver. Selv om de færreste av barna kunne lese, bygget jeg på kunnskap om at også yngre barn er sosialisert inn i en skriftkultur og har kunnskap om at skrift har en spesifikk betydning, slik at bruk av skriftlige skilt kan gi mening (Treiman et al., 2016). Det tok ikke lang tid før barna husket at det sto «forsker» på skiltet. Jeg ba også om eksplisitt tillatelse til å gjøre lydopptak i intervjuene, og til å være stede ved observasjonene. Ofte satt jeg og noterte direkte på PC i barnehagerommene. Flere barn var nysgjerrig på hva jeg skrev om dem, ville høre hva jeg noterte, eller kom med innspill til hva jeg skulle skrive. Jeg leste da høyt observasjoner jeg hadde gjort av de konkrete barna, og skrev ned innspill. Barna viste tydelig at de satte pris på disse interaksjonene.

Bruken av skilt, forklaringer for barna, gjentakende innhenting av muntlig samtykke, og det å notere åpenlyst på PC var målrettede forsøk på å gi alderstilpasset informasjon og å innhente samtykke i henhold til forskningsetiske retningslinjer (NESH 2016: 20). Jeg søkte også gjennomgående å være sensitiv for barnas reaksjoner på meg ved å lese kroppsspråk, stille spørsmål, holde meg unna eller vise nærhet i henhold til deres signaler, og ved å be om veiledning fra de ansatte som kjente barna bedre enn meg. En slik forskningstilnærming kan beskrives som guidet av omsorgsetikk, gjfr. Mortari og Hartcourt (2012).

Intensjonen min ved studiets oppstart var å primært fokusere på barna. Samtidig opplevde jeg at jeg stadig ble trukket mot de ansattes perspektiver og handlinger. Fordi konteksten barna bevegde seg i var så sterkt formet av de voksne i barnehagen, ble enkelte ansatte fremtredende i mine observasjoner. Disse ansatte var orientert om prosjektet både muntlig og gjennom samtykkeskjemaene som var distribuert til foreldrene, og jeg spurte om muntlig tillatelse til å observere ved hver enkelt observasjon i barnehagen. Også for de ansatte var skiltet mitt hvor det sto «forsker» en påminning om hvilken rolle jeg var i. Ansatte som var tilstede under lydopptak ga tillatelse skriftlig før opptakssituasjonen, og underveis i studien innhentet jeg også skriftlig samtykke fra de ansatte som ble fremtredende i mine observasjoner (se vedlegg x).

3.3.2 Etablering av forskerrollen, transparens og validering

Gjennom studiet utviklet jeg min rolle og mitt repertoar som forsker (gjfr Wadel 2014: 35). Som tidligere nevnt varierte min rolle i møte med barna mellom nærhet og distanse, for å bruke en kjent dikotomi i kvalitativ forskning (Repstad, 2007). Mens jeg i noen situasjoner satt passivt og observerte, var jeg i andre situasjoner i aktiv kommunikasjon med barna. Jeg tok rollen som en «lærende» (Graue & Walsh, 1998), og posisjonerte meg som en

«annerledes voksen» (Greve, 2007, s. 98; Gulløv, 2003, s. 113 - 117). Jeg satte i mindre grad grenser enn hva de ansatte gjorde, men satt heller interessert og noterte når barna var uenige. Det var tydelig at enkelte barn eksperimenterte med å teste ut hva denne rollen innebar, f.eks. gjennom å bryte barnehagens etablerte regler i kontakt med meg. I dialog med styrer og ansatte klargjorde vi at ordinær grensesetting ikke skulle være mitt domene, og at de ansatte skulle forholde seg til barna rundt meg som om jeg ikke hadde ansvar i situasjonene. Også her var det overtydelige forskerskiltet en nyttig påminnelse om min rolle.

Samtidig var det tidvis etisk nødvendig å gå ut av min rolle som observatør, både ut fra plikten til å avverge skade, og av omsorgshensyn. Eksempelvis var jeg ved noen anledninger eneste voksne til stede i situasjoner hvor et barn slo et annet, eller hvor barn ble redde eller lei seg og gråt. Som voksen hadde jeg i slike situasjoner et åpenbart ansvar, og hensynet til barna måtte gå foran arbeidet med å notere.

Rollen min varierte derfor. I de fleste sammenhenger observerte og noterte jeg, i andre sammenhenger satt jeg med barn på fanget og trøstet etter beste evne²¹. Barn er ikke egg, og forskning ikke omelett. Slike omsorgshensyn kunne føre til brudd i observeringene, men var også en viktig del av forskningsprosessen. Dette viser hvordan forskning med barn etisk sett berører spørsmål utenfor formelle forskningsetiske retningslinjer, og hvorfor det er nødvendig å ha omsorg som et grunnleggende premiss i forskning med barn (Mortari & Harcourt, 2012).

I samtaler med personalet valgte jeg å være konsekvent åpen om både hva jeg observerte, og hvordan jeg tolket og vurderte mine observasjoner. For noen etnografer ses dette som et epistemologisk spørsmål, knyttet til om forståelsen er korrekt og om det er mer informasjon å hente. Andre forskere avviser verdien av dette, da informantenes forståelse er like sårbare for valideringstrusler som forskerens (Hammersley, 2007, s. 193, 194). Som en del av et etnografisk arbeid har jeg sett det som nyttig å få tilbakemeldinger på mine tolkninger av ulike situasjoner, og å få de ansattes perspektiv på ulike kontekster. Fordi de barnehageansattes tolkninger og vurderinger reflekterer subjektive posisjoner, på samme vis som mine tolkninger og vurderinger gjør det, har jeg etterstrebet å være tydelig på hvordan de ansattes observasjoner, opplysninger og tolkninger inngår i mitt materiale (Gjfr. Hammersley, 2007, s. 193, 194; Tracy, 2010, s. 844).

²¹ Bundgaard (2008) beskriver en liknende rollevariasjon under sitt feltarbeid i barnehagen. Som henne mener jeg en slik variasjon gir en fordelaktig forståelse for flere perspektiver. I utgangspunktet er observasjon av barna i fokus, men erfaringen med å tidvis gå inn i barnehageansattes rolle gir større forståelse for avmakten og de manglende verktøyene en som voksen kan ha tilgjengelig i enkeltsituasjoner

Samtidig har det å være åpen og spørrende om egne tolkninger i større grad vært et spørsmål om etikk enn om validitet. Dette er i tråd med flere forskeres argumentasjon for at etiske vurderinger bør være grunnleggende for alle elementer ved kvalitative forskningsprosesser (se f.eks. Braun & Clarke, 2022; Gordon & Patterson, 2013). Dette er en tydelig kontrast til utsagn som «You don't have to agree with everything you hear or approve of everything you see when you're doing fieldwork. (...) The fieldworker's task isn't to decide whether or not people should be doing what they do, it's to find out what they do and what it means" (Jackson 1987 i Graue og Walsh 1998: 59). Der jeg var kritisk til praksiser eller gjorde observasjoner jeg oppfattet som direkte problematiske for et barn, så jeg det både som etisk viktig å drøfte dette med de ansatte for barnets del, og etisk riktig å være åpne om mine normative vurderinger for de voksnes del. Dette handlet både om ærlighet og redelighet, men også om å gi et bidrag tilbake til barnehagen og om mulig bidra i å trekke praksisen i en god retning (gjfr Tracy, 2010).

Jeg har også hatt noe kontakt med styrer og assisterende styrer i etterkant da de ba om veiledning i en konkret situasjon relatert til observasjoner jeg hadde gjort. Jeg har også sendt dem artiklene mine fortløpende, og invitert ansatte til å delta på en norsk digital konferanse hvor jeg la frem observasjoner. To av de ansatte deltok på denne, og ga i etterkant tilbakemelding om sine vurderinger av mine tolkninger per mail. Verdien av slik form for åpenhet og kommunikasjon er omdiskutert, fordi det kan gi et kunstig skinn av validitet. Samtidig har det etisk sett en viktig verdi knyttet til åpenhet, dialog og i å gi et bidrag tilbake til barnehagen (gjfr f.eks. Tracy, 2010, s. 844). At de ansatte kjente seg igjen i mine beskrivelser var for meg en viktig tilbakemelding på at jeg hadde vært transparent i feltarbeidsfasen. Det var også interessant å høre hvilke funn de vurderte som nyttige for deres videre profesjonsutøvelse.

Samtaler med barn illustrerte også utfordringen med å tenke på metasamtaler som validering. Da jeg besøkte barnehagen seks måneder etter hoveddelen av feltarbeidet for å gjøre intervjuer etter covid-nedstengingen, var det noen barn som ikke kjente meg igjen, og som lurte på om jeg hadde spionert på dem tidligere når jeg fortalte om ting de hadde gjort eller sagt. Minner om f.eks. rampenissen så ut til å være endret hos enkelte av barna, og nye tolkninger dukket opp. Også hos voksne er hukommelse og vurderinger flyktige, både hos forskere og informanter (Gjfr. Hammersley, 2007, s. 193, 194; Tracy, 2010, s. 844). Det er bare lettere å se det hos barn.

3.3.3 Anonymisering

Som beskrevet i 3.2.3 er også barnehagen anonymisert gjennom å ikke oppgi navn, driftsform, nøyaktig størrelse eller beliggenhet. For å anonymisere barm og ansatte, har jeg gitt alle pseudonymer, og enkelte av barna har fått pseudonymer på tvers av kjønns kategorier. Videre har jeg kun gitt omtrentlige angivelser av alder, da alder eller utvikling ikke var en sentral del av min analyse. Barna er beskrevet med religiøs og kulturell bakgrunn der det er relevant for analysen. I andre tilfeller er nasjonal bakgrunn endret. De ansatte omtales primært som «voksne», i tråd med hvordan jeg oppfattet at barna så dem. Personalet vekslet f.eks. på å ha samlingsstunder, og det var lite i interaksjonen med barna som ga signaler om hvilken stillingstittel eller utdanning de ulike ansatte hadde. Selv om det for barnehageprofesjonen er et poeng å tydeliggjøre utdanning og ansettelsesformer fremsto ikke dette relevant i møte med barna, og jeg har derfor unnlatt å bruke disse både for å holde et barnesentrert perspektiv, og for å i større grad anonymisere. Samtidig skyter jeg meg selv lett i beinet her, da også jeg har kritisert mangelen av profesjonsanerkjennelse i omtale av barnehageansatte (Iversen, 2017). Det sagt bør det nevnes at barnehagen hadde høy andel pedagogisk personale, og at personalet som gruppe besatt mye erfaring. Når stillingskategorier og utdanning ikke fremsto relevant i mine observasjoner kan det handle om generelt høyt kompetansenivå, og om gode ledelsesprosesser, men dette ligger utenfor denne studiens anliggende å vurdere.

I henhold til NESHs forskningsetiske retningslinjer er konfidensialitet og anonymisering et krav (2016: 16). Samtidig stiller flere forskere spørsmålstegn ved om full anonymisering egentlig er mulig. Mens Linda Snyder (2002) mener kvalitativ forskning er innenfor en gråsoner når det gjelder mulighetene til anonymitet, hevder Will Van Den Hoonaard (2003) at fullstendig anonymisering er umulig. I de fleste kvalitative forskningsprosjekt vil anonymiseringen møte ulike utfordringer i møte med et generelt publikum, og i møte med de involverte i prosjektet. Slik er det også i dette prosjektet. En ting er hva en utenforstående kan tolke seg til av gjenkjennbar informasjon. En annen ting er hva de ansatte i barnehagen og foreldrene til de involverte barna kan identifisere. Mens informanters gjenkjennelse og tolkning kan være problematisk fordi de ikke nødvendigvis er enige i verken analysene eller hvordan de blir omtalt av andre i studien (se Røthing, 2002), følger jeg Rysst (2020) sin argumentasjon for å oppgi noen former for identitetstrekk når de er relevante for studien. Som hun skriver i forbindelse med sine studier av rasisme er det «ikke likegyldig om et barn med innvandrerbakgrunn kommer fra Somalia, Nigeria, Irak, Afghanistan, Pakistan, Tyrkia eller Marokko. Det er langt fra likegyldig om huden er lys eller mørk, lysebrun, brun, «gul» eller svart» (Rysst, 2020, s. 197). Tilsvarende er religiøs og tidvis nasjonal bakgrunn relevant å oppgi ut fra mitt forskningsspørsmål. Selv om bruken av denne type kategoriseringer øker sjansen for at personer som selv er deltagere i studien vil kunne gjenkjenne hverandre, vil det å omgå slike beskrivelser gjøre det vanskelig å synliggjøre diskrimineringsprosesser i kvalitative studier (Rysst, 2020), og det vil heller ikke være mulig å belyse forskningsspørsmålet tilstrekkelig.

3.4 Analytiske strategier og teoriarbeid

Forskningsdesignet ble utviklet underveis, med utgangspunkt i erfaringer og observasjoner jeg gjorde i feltarbeidet, og begynnende analyser av disse observasjonene, slik det er vanlig i etnografisk arbeid. (Hammersley, 2007, s. 167 - 168). Videre var tolkningskategorier for dataene ikke bygd inn i datasamlingsprosessen, men var åpne, og en del av analyseprosessen (Hammersley, 2007, s. 3-18). Denne utviklingen av forskningsdesign kan beskrives som en abduktiv prosess, og har konsekvenser også for de analytiske strategiene og teoriarbeidet. I Timmermans og Tavory forståelse betegner abduksjon en kreativ prosess hvor nye hypoteser og teorier utvikles med utgangspunkt i overraskende funn i forskningsmaterialet. Timmermans og Tavory betegner dette som «observational surprises», observasjonsoverraskelser (Timmermans & Tavory, 2012, s. 170).²²

I de første artiklene har jeg i begrenset grad beskrevet analysearbeidet. På grunn av formatet er den analytiske prosessen ikke beskrevet i antologibidragene, mens jeg i artiklene beskriver analysearbeidet som gjort ved hjelp av abduktive strategier og prinsipper fra tematisk analyse (Iversen, 2021c, s. 16; 2023b). Denne beskrivelsen kan med fordel utdypes nærmere. Dette er dels gjort i avhandlingens sist publiserte artikkel (Iversen, 2023b), men fordi jeg ser min kombinasjonen av tematisk og abduktiv analyse som nok en form for akademisk brikolasje (Kincheloe, 2001), er det nødvendig å jeg gi en tydeligere beskrivelse og begrunnelse for hvordan jeg har gått frem. Braun og Clarke advarer mot ureflektert kombinasjon av tematisk analyse med andre analyseprosedyrer (Braun & Clarke, 2022, s. 254 - 255), og også Kinchelhoe bemerker at en ved å kombinere ulike tilnærminger lett kan kritiseres for å ikke kjenne noen metoder godt nok (Kincheloe, 2001, s. 681). Å tydelig beskrive hva jeg har gjort og å sammenlikne med metoder jeg er inspirert av er både for å vise transparans, og for å posisjonere meg mot denne type kritikk. Kinchelhoe oppfordrer også til en slik rigorøsitet (Kincheloe, 2001, s. 681).

Det er svært store variasjoner i hva som beskrives som tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 224 - 256). Jeg har i de første artiklene (Iversen, 2021c, 2023a) henvist til Clarke og Brauns (2006) svært innflytelsesrike tilnærming, og dels fulgt deres stegvise prosess. Samtidig har ikke artikkelformatet gitt rom til å utdype hvilke prinsipper jeg har fulgt, og på hvilke områder bruken av abduktive strategier gjør at min analytiske prosess avviker fra Clarke og Brauns tilnærming. Første ulikhet er at Clarke og Brauns tilnærming til tematisk analyse er basert på metoder for datainnsamling fra psykologien. Det innebærer at når de omtaler kvalitative data, er det slik jeg forstår ulike former for intervju materiale,

²² I norsk sammenheng har Vassenden (2018) med utgangspunkt blant annet Timmermans og Tavorys arbeid lansert begrepet produktive anomalier. Felles er en vektlegging av hvordan empiriske overraskelser sees som fruktbare utgangspunkt for analyse og teoriarbeid.

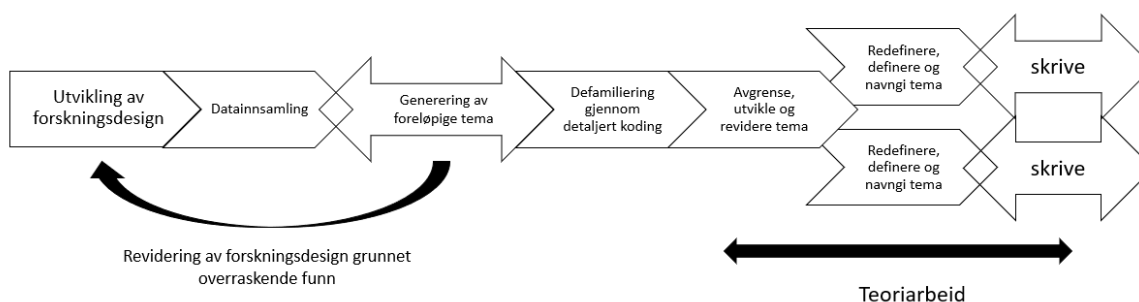
spørreundersøkelser eller tekstanalyser, og ikke etnografisk materiale (Braun & Clarke, 2006, 2021, 2022; Clarke & Braun, 2017). Jeg mener dette har implikasjoner for når den innledende genereringen av tema starter. Samtidig har Clarke og Braun i stor grad utviklet sin analytiske tilnærming i etterkant av artikkelen jeg først tok utgangspunkt i (Braun & Clarke, 2006). Deres voksende vektlegging av refleksivitet i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022) gjør at deres tilnærming i større grad er forenelig med analyse av etnografisk materiale og bruk av abduktive prinsipper (Timmermans & Tavory, 2012).

I figur 1 under viser jeg prosessen i refleksiv tematisk analyse, slik Braun og Clarke stegvis beskriver den (Braun & Clarke, 2022). Clarke og Braun skisserer seks faser i en refleksiv tematisk analyseprosess. Deres første fase handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet, før en gjør en helhetlig og grundig koding av dette materialet. Først i tredje fase skal forskeren jobbe for å utkrystallisere tema på bakgrunn av denne innledende kodingen. En sentral del av begrunnelsen for dette er å unngå å forskuttere analysen. Dette kan både lede til skjevheter, og at en ikke utnytter det fulle potensialet i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35 - 54). I en abduktiv analyse basert på eget feltarbeid former derimot innledende analytiske betraktninger hva blikket rettes mot i observasjonene, og dermed også hvilke data som samles inn. Å arbeide seg inn i materialet i videre analyse handler derfor i like stor grad om en defamiliariseringsprosess.

Figur 1: Faser i refleksiv tematisk analyse (Braun og Clarke 2022)



Figur 2: Faser i abduktiv tematisk analyse (utviklet av Iversen med utgangspunkt i Timmermans og Tavory 2012 og Braun og Clarke 2022)



Figur 2 viser stegene i egen analyseprosess. Den største forskjellen fra Braun og Clarke (2022) er at det første analysearbeidet foregikk allerede under feltarbeidet. I denne fasen begynte jeg også å utkrystallisere temaer, og å skissere mulige artikkeltilnærminger. Dette arbeidet fortsatte i etterkant av feltarbeidet. Jeg leste feltnotatene flere ganger, og gjorde

utforskende kodearbeid gjennom NVivo. Jeg lyttet også gjennom intervjuene, skrev tematiske innholdslogger av disse, og transkriberte relevante utdrag av intervjuene. Disse lesningene fungerte som en “defamiliarization”, en prosess hvor en ved å tilnærme seg egne observasjoner gjennom tekst får mulighet til å se de i nytt lys og med andre tolkningsmuligheter enn de en umiddelbart hadde (Timmermans & Tavory, 2012, s. 177). Dette skiller seg fra Braun og Clarke sin vektlegging av å bli kjent med dataene i etterkant av datainnsamling, selv om også de vektlegger at en bør etterstrebe å se dataene i ulike perspektiv. Gjennom slike lesninger ble jeg også klar over mangler i observasjonene, og over hvordan undringen over det overraskende dels kunne overskygge ønsket om å observere bredden av barnegruppen. Slike metarefleksjoner i gjenlesning av materialet ledet meg til å utforske nye teoretiske innganger. Jeg vil komme tilbake til dette etter å ha drøftet kodeprosessen.

Jeg gjorde først en grov koding ved hjelp av det digitale analyseverktøyet NVivo for å få oversikt over materialet. Denne endte med svært mange kategorier. Med utgangspunkt i disse valgte jeg ut temaer og jobbet videre med disse gjennom å systematisere og kategorisere observasjoner og sitater. I denne fasen jobbet primært i worddokumenter. Fra dette stadiet fulgte prosessen i stor grad prinsippene for en datadrevet form for refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022; Clarke & Braun, 2017). Den videre utviklingen og revideringen av temaer innebar å legge deler av materialet til side, fordi det var mindre relevant for avhandlingens forskningsspørsmål.

Gjennom kodeprosessen utforsket jeg ulike teoretiske innganger, som igjen ledet meg til å revidere temaene. Et eksempel på dette er Brekhus anvending av begrepsparet markert / umarkert (Brekhus, 1998). Å anvende hans strategier for å synliggjøre det umarkerte i mitt materiale gjennom å snu mønstre, fylle ut alle gradene av sosiale kontinuum og å utvikle et analytisk nomadisk perspektiv som ser fenomener fra flere synsvinkler (Brekhus, 1998) bidro både til å se mine tidligere observasjoner annerledes i lys av Brekhus teori, men også til å tygge på hvordan også Brekhus sitt begrepsapparat manglet dekkende kategorier for hele kontinuumet.

De ulike artiklene i avhandlingen tar utgangspunkt i ulike observasjonsoverraskelser (Timmermans & Tavory, 2012), eller hva Vassendens på norsk omtaler som produktive anomalier (Vassenden, 2018). En forutsetning for å oppdage overraskende funn er grunnleggende kjennskap til forskning på feltet og til eksisterende teorier. Samtidig er et premiss for abduktiv analyse at en ikke har forhåndsdefinert hvilke teorier materialet skal analyseres i henhold til, men tilnærmer seg feltet med hva Timmerman og Tavory kaller «informert teoretisk agnostisisme», en åpenhet for at ulike teorier kunne anvendes for å forstå funnene (p 169- 173).

Mens det er vanlig å gå inn i et etnografisk arbeid uten forhåndsbestemte koder (Hammersley, 2007, s. 3), er det ulike syn på hvilken rolle teori bør ha ved innhenting av data. Bryman trekker frem et induktivt syn på forholdet mellom teori og datainnsamling som et generelt trekk ved kvalitativ forskning (Bryman, 2004, s. 266). Dette er særlig fremhevet innen såkalt *grounded theory* (Alvesson, 2000, s. 15-17). Mens det i *grounded* teori er et ideal å være frikoblet fra teoretiske rammer i innledende faser av forskningen, ser kritikere dette som en epistemologisk umulighet (Timmermans & Tavory, 2012, s. 169). Fra mitt perspektiv var en slik teorifrakobling heller ikke ønskelig. Datainnsamlingen var fokusert i den forstand at jeg konsentrerte observasjonene mot en bred religionsforståelse, som redegjort for i kapittel 2.4, mens teorier for å forstå og analysere funnene mine ble testet ut og valgt underveis i analyseprosessen.

De observasjonsmessige overraskelsene ledet til metodologiske modifiseringer gjennom undersøkelser i gruppeintervjuer med barna og samtaler med enkelte foreldre, og til en leting etter nye teoretiske innfallsvinkler å se observasjonsoverraskelsene i lys av. En slik vekselvirkning mellom analytisk, metodisk og teoretisk arbeid er grunnleggende i abduktiv analyse (Timmermans & Tavory, 2012). Hammersley kritiserer Timmermans og Tavory for å argumentere mot stråmenn ved å stilisere *grounded theory* og *extended case* metodologi som stereotype motpoler av induktiv og deduktiv analyse, og påpeker at vekselvirkninger mellom analytisk, metodisk og teoretisk arbeid er kjennetegnende for mye kvalitativ forskning (Hammersley, 2016). Timmermans og Tavorys arbeid har likevel vært viktig for meg for å systematisere forholdet mellom feltarbeid, analyse og teoriarbeid, og å se styrkene i å gå inn i analysearbeidet med teoretisk åpenhet.

Mens tidligere forskning gjorde meg forberedt på at religion i begrenset grad ble arbeidet med av personalet, og at kristne høytider kunne være unntaket til denne regelen (se kapittel 1.2.5), ble jeg overrasket både over intensiteten i juleforberedelsene (Iversen, 2023b) og fraværet av bruk av religionsbegrepet både i forbindelse med høytider og matservering (Iversen, 2023a, 2023b). Jeg ble også fascinert over Rampenissen som fenomen, både når det gjaldt hvor stor plass Rampenisseaktivitetene i adventstiden tok, hvordan personalet unisont jobbet for å overbevise barna om Rampenissens eksistens, og hvordan barna uttrykte ulike syn på ontologiske spørsmål gjennom vurderinger av forskjellige figurers virkelighet (Iversen, 2021c). Forholdet mellom fantasi og empirisk virkelighet ble også aktualisert da jeg begynte å mistenke at enkelte barn ga uttrykk for at de feiret jul hjemme uten at dette stemte.

Etter hvert som jeg definerte ulike temaer og begynte arbeidet med å analysere disse videre, testet jeg ut hvordan funnene kunne vurderes i lys av ulike teorier. Dette beskrives av Timmermans og Tavory som «*alternative casing*» (s 177 – 179). I tråd med deres anbefalinger testet presenterte jeg slike tidlige analyser for kolleger i både uformelle fora, på forskergruppemøter, og på nasjonale og internasjonale konferanser. Som fersk forsker

kunne dette være både spennende og skremmende, men også svært utviklende. Som Timmermans og Tavory skriver: «Creative theory development does not occur randomly but often begins with inhabiting a marginal structural position in a broader intellectual milieu» (Timmermans & Tavory, 2012, s. 179). Jeg utforsket hvordan ulike funn kunne diskuteres i lys av ulike teoriapparat, for senere å forkaste disse tilnærmingene og utforske nye retninger for mer fruktbare innfallsvinkler. Eksempelvis ble teorien om praksisarkitekturer (Kemmis, 2022) hentet inn på et sent stadium av analysearbeidet for å løse opp i behovet for å analytisk avklare forhold mellom barnas navigering og barnehagen som institusjonell kontekst. Fra et praksisteoretisk perspektiv kan dette sees som problematisk, fordi disse teoriene starter med et ontologisk standpunkt (praksiser er grunnleggende enhet for analyse for å forstå menneskelige samfunn og samspill), og gjør metodologiske valg ut fra dette standpunktet (Nicolini, 2012, s. 213 - 222). Samtidig er min metodologiske tilnærming i tråd med forutsetningene for empiriske analyser gjennom praksisteori, som i stor grad baserer seg på ulike former for etnografiske metoder (Nicolini, 2012, s. 219 - 222). Ved å teste ut og kombinere ulike former for teori vil jeg hevde at jeg har gjort som Nicolini selv oppfordrer til; utviklet en teoretisk verktøykasse gjennom eklektisk kombinasjon av ulike teorier som sammen bidrar til tykkere og nyskapende beskrivelser av temaet som studeres (Nicolini, 2012, s. 213 - 241).

Teoriarbeidet ble videre utviklet gjennom det videre skrivearbeidet. Veilederes og fagfellers kommentarer og innvendinger til manuskripter ledet til presiseringer og raffineringer, et utviklings- og innviklingsarbeid som har fortsatt gjennom kappeskrivingsprosessen. Carter påpeker hvordan skrivearbeidet er en sentral del av forskningsprosessen (Carter, 2014, s. 130). Mens hun beskriver «a methodology of magpies», vil jeg fortsette denne metaforen inn i analysearbeidet. Kvister i ulike størrelser er hentet herfra og derfra, noen er kastet ut igjen, mens redet har blitt fylt med uventede materialer og ting som glitrer. Også Davies skriver frem hvordan analysearbeidet er en kompleks og sammenfiltret prosess, og at å løfte frem denne sammenfiltringen er helt nødvendig: analysen «... cannot be a linear process with a clear beginning and end. The analysis interferes with the research problem and the questions being asked, and the questions interferes with the analysis. The analysis is emergent and unpredictable, a series of encounters with the new» (Davies, 2014, s. 1).

Notatene er lest og gjenlest, kategorier utformet og endret, vurderinger er revurdert, teorier og tekstutkast forkastet. En tilbakevendende utfordring har vært å belyse første del av forskningsspørsmålet, nemlig hvordan barna navigerer religion. Dette i seg selv har vært en form for observasjonsmessig overraskelse. Gjennom hele prosjektperioden har jeg tatt meg selv i å (på tross av egne intensjoner) dreie mot de voksne, og ved fremlegg på konferanser har jeg ofte erfart at spørsmålene som kommer handler om de voksnes ytringer og handlinger mer enn barna. Graue og Walsh beskriver en slik vridning mot voksne som en vanlig problematikk i studier av barn (Graue & Walsh, 1998, s. xvii) . Dette kan skyldes flere faktorer. En er at eksisterende forskningslitteratur i stor grad er voksensentrert (se kapittel 1), og at det derfor er enklere å koble seg på den forskningsmessige diskusjonen av de ansattes

praksiser. En annen grunn kan være at både jeg og mine diskutanter er voksne mennesker selv, og lettere relaterer til de voksnes valg og vurderinger. Det er voksne jeg utdanner til arbeidet som barnehagelærer, og det er voksne som leser og vurderer det jeg skriver. En tredje grunn er knyttet til de metodologiske vurderingene. Fordi jeg vektla å observere barna i barnehagens kontekst, og dette er en kontekst hvor maktforholdene er svært ujevne mellom barn og voksne, blir de voksnes praksiser svært relevante. Å anvende teorien om praksisarkitekturer (Kemmis, 2022) har vært et viktig grep for å fremheve barnas praksiser uten å underkjenne betydningen av den institusjonelle konteksten for disse praksisene.

I skriveprosessen har jeg søkt å være transparent og selvrefleksiv, og å gi rike beskrivelser slik at lesere lettere kan følge mine analyser (gjfr Nicolini, 2012; Tracy, 2010). Men jeg har også ønsket å videreformidle noe av gleden over det underlige og vidunderlige jeg observerte i barnehagen, og for å levendegjøre navigeringen av religion i barnehagen også for forskere utenfor barnehageerfaring.

4 Artiklenes bidrag til overordnet forskningsspørsmål

Artiklene har individuelle problemstillinger, og gir separate teoretiske og empiriske bidrag. Disse er fremhevet i de ulike publikasjonene. I dette kapittelet vil jeg belyse hvordan artiklene bidrar til avhandlingens overordnede forskerspørsmål: Hvordan navigerer barn religion i en religiøst- og livssynsmessig mangfoldig barnehagekontekst, og hvordan påvirker den institusjonelle konteksten barnas navigering?

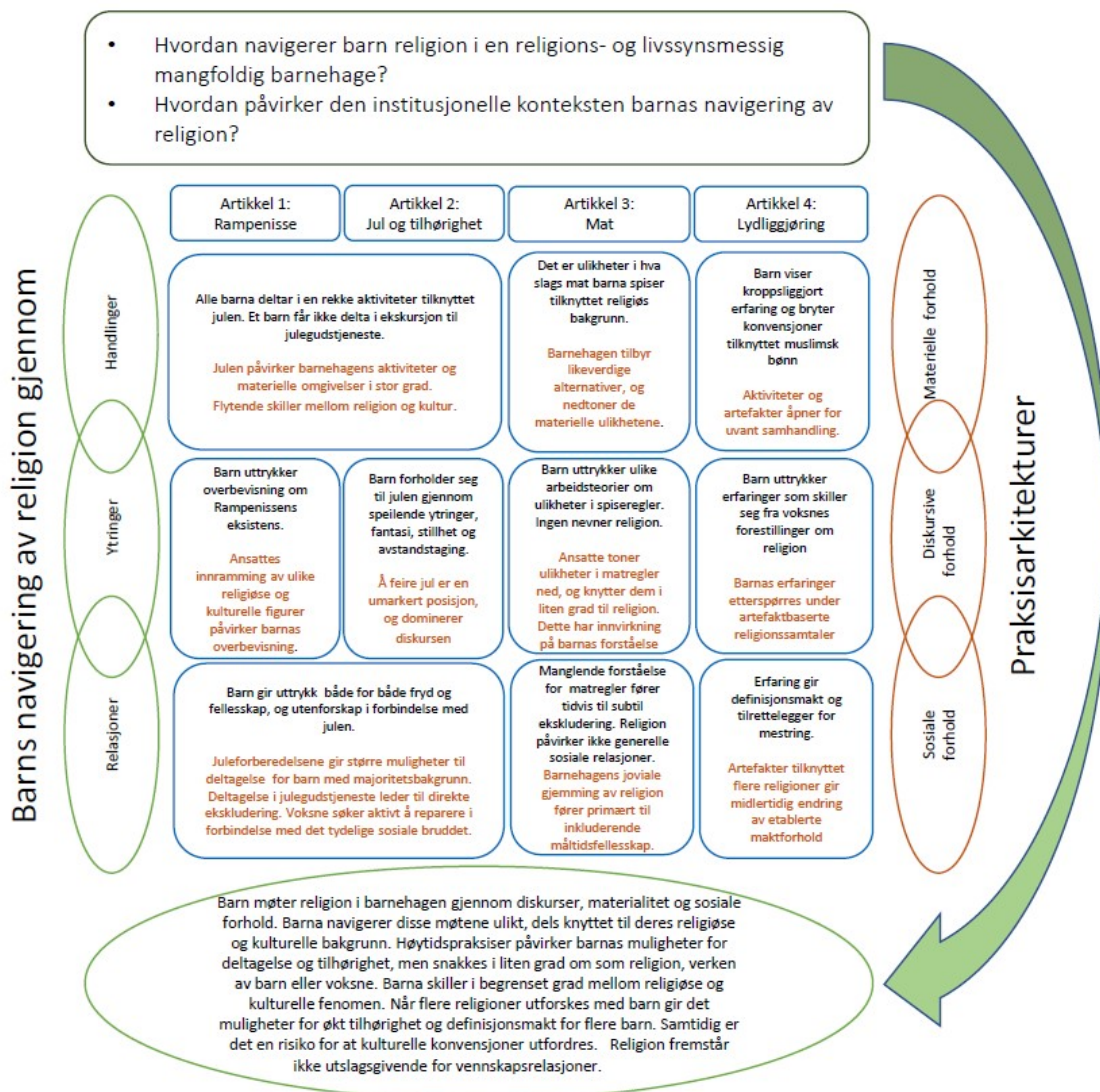
For å skille analytisk mellom disse nivåene vil jeg som begrunnet i kapittel to anvende en forenklet versjon av Kemmis m.fl. (2022) sin teori om praksiser og deres praksisarkitekturer. I tråd med Kemmis analyserer jeg barnas navigasjonspraksiser gjennom å belyse yringer, handlinger og relasjoner. De voksnes praksiser analyseres som en del av praksisarkitekturerne for barnas praksiser. Disse praksisarkitekturerne består av materielle, diskursive og sosiale forhold (Kemmis, 2022). Dette analytiske grepet hjelper å vektlegge barnas praksiser, samtidig som det viser betydningen av konteksten for deres yringer, handlinger og relasjoner. Det bidrar også til å plassere de ansattes yringer og handlinger som en del av en omliggende arkitektur hvor blikket løftes fra enkeltpersoner ansvar til et mer helhetlig bilde på hvordan materielle, diskursive og sosiale forhold lager rammer i barnehagen.

Første underspørsmål til det overordnede forskningsspørsmålet er knyttet til hva som forstås som religion. I kapittel 2 redegjorde jeg for utfordringer ved å definere religion, og knyttet meg til Beckfords henstilling til å undersøke de sosiale prosessene hvor enkelte ting «teller» som religion, og andre ikke (Beckford, 2003, s. 3, 4). Ettersom hva som teller som religion avhenger av *hvem* som teller, vil denne diskusjonen gjøres på tre nivåer, som dels overlapper hverandre. Det første og overordnede nivået er min religionsforståelse som forsker, som drøftet i kapittel 2.4. De øvrige nivåene er også analysert frem av meg som forsker, men vektlegger ulike aktørers perspektiver. I nivå to tolker jeg uttrykk for hvordan barna i studien forstår religion, og i nivå tre undersøker jeg hva de voksne i barnehagen «teller» som religion. Dette skillet er relevant fordi jeg har ønsket å belyse *barns* navigering av religion, men anerkjenner at deres navigering i stor grad er knyttet til deres kontekst (Graue & Walsh, 1998; Gulløv, 2019).

Spørsmålet om forholdet mellom barns navigering av religion og den institusjonelle konteksten blir løftet videre gjennom å diskutere hvordan vi kan forstå barns agens i forbindelse med religion. Jeg skiller her mellom agens som mulighetsrommet barna gis, og navigasjon som barnas praksiser i lys av deres mulighetsrom, og hvordan dette tynnes og tyknes av praksisarkitekturerne. Det aktive aktørskapet forstås altså som en kombinasjon av

agens og navigasjon. Tredje underspørsmål tar for seg hvordan ulike metoder for å utforske religion med barn kan ha betydning for deres navigering av religion i barnehagen. Her utvides blikket fra måltider og høytid, til hvordan andre arbeidsformer kan gi andre mulighetsrom for barnas navigering av religion.

I under gis en oversikt over hvordan de ulike artiklene bidrar til å belyser barns praksiser og barnehagens praksisarkitekturer i henhold til Kemmis rammeverk (Kemmis, 2022). Fordi denne teorien ikke er anvendt i artiklene, vil jeg først presentere artiklenes individuelle bidrag i lys av dette rammeverket, før jeg i neste kapittel diskuterer forskningsspørsmålet overordnet på bakgrunn av alle artiklene.



4.1 Artikkel en: Rampenissen i barnehagen

Artikkel en, «Rampenissen i barnehagen: Formidling og forhandling av ikke-empiriske figurers ontologiske status i adventstiden» (Iversen, 2021c) belyser hvordan barnehagepersonale rammer inn religiøse og populærkulturelle figurer i førjulstiden, og analyserer hvordan de ulike formene for innramming ser ut til å påvirke barnas vurderinger av sannhet knyttet til Rampenissen. I tråd med teorien om praksisarkitekturer ser jeg disse prosessene som et samspill mellom materielle, diskursive og sosiale forhold i barnehagen, og handlinger, ytringer og relasjoner blant barna. I det dialektiske forholdet mellom barns praksiser og praksisarkitekturer i barnehagen har de voksne større grad av definisjonsmakt. Analysen tar derfor utgangspunkt i praksisarkitekturer de voksne er en viktig del av. I mine observasjoner tilknyttet Rampenissen har disse tydelig påvirkning på barnas praksiser.

Artikkelen beskriver hvordan de ansatte innførte materielle spor etter Rampenissen i slutten av november, og diskursivt bygde opp om Rampenissen som en reell figur (s. 18, 19). I forkant av dette hadde jeg hørt barna si at de gledet seg til jul, og at de håpet julenissen kom, men jeg hadde ikke hørt Rampenissen omtalt (s. 19). Det er dermed rimelig å tolke barnas ytringer om Rampenissen som en direkte konsekvens av de materielle forholdene i barnehagen. Innledningsvis kom enkeltbarn med tydelige ytringer som viste et syn på Rampenissen som konstruert. Som Lars sa, «Den var ikke ekte» (s. 19). Andre barn fremsto mindre skeptiske. Gjennom adventsperioden observerte jeg hvordan ansatte arrangerte en rekke hendelser knyttet til Rampenissen. De omtalte Rampenissen som en reell figur, orkestret omfattende materielle spor etter figuren, og uttrykte stor begeistring over hendelsene (s. 20). Samtidig hadde de en posisjon som autoriteter i barnehagen. Slik samvirket materielle, diskursive og sosiale forhold ved praksisarkitekturer til å etablere Rampenissen som en reell karakter.

I artikkelen sporer jeg endringer i barnas ytringer i tilknytning til Rampenissen i løpet av adventsperioden, og gjennom intervjuer seks måneder senere. Fra å omtale Rampenissen som «ikke ekte», og «en dokke» (s. 20), så storparten av barna ut til å bli overbevist om at Rampenissen eksisterte. Relasjonelt og affektivt uttrykte barna spenning, begeistring og glede over aktivitetene tilknyttet Rampenissen. Mens de fleste aktivitetene var iscenesatt av voksne, fant barna selv spor etter Rampenissen i snøen, og tilskrev hendelser som mangel på melk og brød til Rampenissen (s. 21). Enkelte barn bidro også med ytringer om hvordan de hadde observert eller interagerert med Rampenissen. Når slike ytringer ble *for* fantastiske, blir de derimot begrenset av de voksne og innrammet som drømming (s. 22).

De voksnes iscenesetting av Rampenissen analyseres i lys av Wolley og Ghossainys (2013) sine eksempler på faktorer som kan lede fra skepsis til overbevisning. Her trekkes

vitnesbyrd, ritualer, indirekte bevis, nær kontekst og følelsesmessig betoning opp som sentrale virkemidler for overbevisning (Woolley & E. Ghossainy, 2013). Når de voksne benytter alle disse virkemidlene for å ramme inn Rampenissen som reell, er det dermed ikke overraskende at de fleste barna blir overbevist om at dette er tilfelle. Samtidig utøver også barna tydelig aktørskap gjennom sine ytringer, både gjennom å bygge videre på Rampenissenarrativet, og gjennom å ta selvstendig stilling til det. To av barna blir dessuten aldri overbevist, på tross av det sterke samvirket av materielle, diskursive og sosiale forhold som støtter opp under Rampenissens eksistens.

Materielle, diskursive og sosiale forhold tilknyttet Rampenissen fremstår dels som en kontrast til hvordan andre fantastiske og religiøse skapninger rammes inn. Innrammingen av det kristne budskapet er diskursivt sprikende. Her er det forskjeller i hvordan de ansatte fremstiller spørsmål om sannhet. Eksempelvis blir juleevangeliet fremstilt både som «hvordan vi feirer jul», «det som skjedde den første julen», og «bare en fortelling» (Iversen, 2021c, s. 23), og en ansatt forteller hvordan «noen tror på Jesus og noen tror ikke på Jesus». Også blant barna fant jeg ulike forståelser av Jesus som figur (s 32).

Rampenissen er en interessant case for overbevisningsprosesser i barnehagen fordi han primært opptrer på barnehagens domene, mens inntrykk fra andre arenaer (særlig familie) i større grad varierer når det gjelder tradisjonell religion²³. Den sterke ontologiske innrammingen av Rampenissen bidrar til en paradoksal omforming fra fiksjon i et voksenperspektiv til sannhet slik barna flest ytret sin overbevisning. Tradisjonell religion ble derimot ambivalent innrammet ontologisk, og hadde også ulik ontologisk status blant barna (s 32). Samtidig har julen stor innflytelse på barnehagens praksisarkitekturer, både gjennom materielle, diskursive og sosiale forhold i barnehagen. Disse beskrives dels i artikkel 1 om Rampenissen (s 22 – 23), og utdypes videre i artikkel 2 som diskuterer tilhørighet i forbindelse med julen (Iversen, 2023b). Rampenissenartikkelen forskutterer et poeng som utypes videre i artikkel 2, nemlig at det massive omfanget av juleforberedelser i adventstiden dels skapte såre følelser hos enkelte barn (s 34). Samtidig så Rampenissen ut til å ha en samlende funksjon (s. 34).

Artikkelens hovedbidrag til det overordnede forskningsspørsmålet er å vise hvordan barns navigering av religion i barnehagen er tett knyttet til praksisarkitekturene. Den institusjonelle konteksten har betydning ikke bare for hvordan tradisjonell religion rammes inn, men også for overbevisningsprosesser hos barna som har religionsliknende trekk. Fordi Rampenissen rammes inn som lek fra de ansattes side, er samspillet i stor grad preget av entusiasme og

²³ Den stadige økende markedsføringen av Rampenisseprodukter kan riktignok føre til at dette endrer seg, og at Rampenissen i økende grad blir en del av hjemmenes juleforberedelser.

begeistring hos både barn og voksne. Noen av barna utvikler egne teorier og fortellinger om Rampenissen, men de voksne har likevel størst makt i fastsettingen av rammene.

Artikkelen gir også eksempel på hvordan jeg som forsker inngår i barnas praksisarkitekturer. Når jeg som forsker medbrakte et bilde av en krukke som utga seg for å romme Rampenissens promp, bidro det til å overbevise barn om at krukken faktisk måtte ha luktet Rampenisse. (s 26, 27). Her brakte jeg altså inn et materielt inntrykk som underbygget de ansattes innramming. At jeg gjennom min ludiske innstilling til barnas beskrivelser aksepterte deres uttalelser om Rampenissens eksistens, bidro også til å befeste denne overbevisningen.

4.2 Artikkel to: Identification, silence, separation, and imagination.

Artikkelen «Identification, silence, separation and imagination. Children's navigations of Christmas preparations in a religiously diverse Norwegian kindergarten» (Iversen, 2023b) tar utgangspunkt i data fra samme tidsperiode som artikkelen om Rampenissen, men vektlegger hvordan barna navigerer religion gjennom barnehagens generelle juleforberedelser. Barnas navigering og barnehagekonteksten analyseres i lys av Yuval-Davies konsept «tilhørighetens politikk» (the politics of belonging) (Yuval-Davis, 2011) og Brekhus sitt begrepspar markert og umarkert (Brekhus, 1998).

Artikkelen utdyper hvordan juleforberedelser var svært dominerende i barnehagens praksisarkitekturer fra slutten av november og ut desember. Dette preget barnehagen materielt gjennom dekorasjoner, og sosialt ved at den umarkerte og slik sett normaliserte sosiale posisjonen var deltagelse i juleforberedelser og julefeiring. Diskursivt var praksisarkitekturerne preget av jul som sentralt tema i samtaler og aktiviteter. Innrammingen av julen var i større grad kulturell enn religiøs, i den forstand at praksisene normalt omfavnet alle barna i barnegruppa. Samtidig uttrykte flere ansatte eksplisitt at ikke alle feirer jul. Disse utsagnene fremsto likevel som en kontrast til mengden samtaler som omhandlet jul, og de materielle og sosiale forholdene som bygget opp under feiring av jul som en tatt for gitt posisjon (Iversen, 2023b, s. 6).

Gjennom å analysere barnas ytringer og handlinger fant jeg fire dels overlappende måter å navigere juleforberedelsene på: identifikasjon (identification), stillhet (silence), avstandstaging (separation) og fantasi (imagination). Mens fellestrekk mellom hjemmets kultur og barnehagens kultur ga større muligheter for deltagelse og tilhørighet, viste spennet i barnas navigering at deres praksiser ikke var fastlåst verken av hjembakgrunn eller praksisarkitekturerne. Observasjonene og analysen av de ulike måtene barn navigerte

juleforberedelsene på viser viktigheten av barnehagens pedagogikk. Pedagogikken er en viktig del av praksisarkitekturen, som igjen utgjør mulighetsrommet for barnas navigering av religion. Samtidig viser artikkelen også at barna gjennom sin navigering utøvde aktørskap med kreativitet og individualitet. Artikkelen viser videre hvordan barns uttrykk for tilhørighet kan skille seg fra voksnes. Særlig var dette slående i observasjonene av hvordan enkelte barns ytringer ga uttrykk for at de forberedte og feiret jul i hjemmet, mens nærmere ettersyn viste at dette var uttrykk for fantasi og forestilling.

Artikkelens hovedbidrag til det overordnede forskningsspørsmålet er teoretiseringen av barnas navigeringsmåter, og den empiriske belysningen av samspillet mellom barnas navigering og muligheter og begrensninger for tilhørighet knyttet til julens rolle i barnehagens praksisarkitekturer. I denne artikkelen utforskes dessuten Brekhus' begreper tilknyttet sosiale markeringsprosesser (Brekhus, 1998), som anvendes videre i kappen. Dette bidrar til utdypet forståelse av den institusjonelle kontekstens betydning for barnas navigering av religion.

4.3 Artikkel tre: The convivial concealment of religion

Artikkelen «The convivial concealment of religion. Navigating religious diversity during meals in Early Childhood Education» (Iversen, 2023a) tar for seg navigering av religion ved å se på matsituasjoner i barnehagen. Denne artikkelen benytter Wise og Nobles (2016) videreutvikling av Gilroys begrep «conviviality» som analytisk linse for å beskrive de ansattes tilnærming til religion (Gilroy, 2004). Det norske ordet «jovialitet» er kanskje den beste oversettelsen av «conviviality», selv om det ikke fanger opp betydningsnyansene knyttet til det å leve sammen som ligger i originaluttrykket. Barnas handlinger og ytringer på den annen side, analyseres i lys av Hedges' konsept «arbeidsteorier» (Hedges, 2011, 2014). I fravær av tilstrekkelig forklaring fra voksne på de religiøst baserte matreglene barna møter i barnehagen, utvikler noen av barna egne, tidvis problematiske, arbeidsteorier. Artikkelen belyser implisitt hvordan barnas navigering av religion påvirkes av en rekke forhold ved praksisarkitekturerne.

Barna inngår i hverandres praksisarkitekturer (Kemmis, 2022). Fordi flere barn har foreldre som ønsker at barnehagen skal følge religiøst baserte matregler, bidrar dette til å påvirke de materielle forholdene knyttet til mat i barnehagen. De materielle forholdene påvirkes også av sosiale forhold, slik som styrerens og ansattes ønske om å nedtone forskjeller i spisemuligheter, og å tilby likeverdige alternativer. Eksempelvis ble pålegg som var halal og ikke-halal plassert på ulike brett ved brødmåltider, mens varme måltider vekslet mellom å være egnet for alle, eller å tilby ulike retter som visuelt liknet hverandre (Iversen, 2023a, s. 7). Ved en anledning ble ulikheten markert materielt ved å sette opp lapper som viste hvilke brett som inneholdt halalmat. Ved denne anledning forklarte også en ansatt barna at «de som er muslimer trenger litt annen mat. Men den ser lik ut. Det er halal» (s 7). I øvrige

observasjoner samspilte materielle, diskursive og sosiale forhold om å underbygge likhet i matsituasjonene uavhengig av religion. Dette sto i kontrast til vektlegging av mangfold knyttet til språkbakgrunner, nasjonale bakgrunner og kjønnsuttrykk. I lys av Wise og Noble (2016) sin utlegning av Gilroys (2004) begrep *conviviality* tolker jeg de ansattes strategier i matsituasjonene som en jovial gjemning av religion.

Å løfte de ansattes praksiser inn som en del av praksisarkitekturene for barna synliggjør at disse handlingene er mer enn enkeltansattes handlinger, men er knyttet til et samspill av diskurser, sosiale og materielle forhold i barnehagen. I artikkelen belyser jeg videre hvordan jeg gjennom observasjoner og intervjuer finner tre ulike måter barna tilnærmer seg ulikhetene i matregler på. En gruppe la ikke merke til forskjellene. En annen gruppe la merke til ulikhetene, men så ikke noe behov for å forklare disse ulikhetene. En tredje gruppe la merke til ulikhetene, og utviklet ulike arbeidsteorier (Hedges, 2014) som forklarte forskjellene med helse, nasjonal bakgrunn eller rasialiserte ulikheter. Med tanke på at matreglene begrunnes med religion var det påfallende hvordan religion ikke ble brukt som forklaringsmodell av barna. Dette viser en uintentert effekt av barnehagens joviale gjemning av religion. Arbeidsteoriene viser også hvordan barnas praksiser påvirkes av praksisarkitekturene, samtidig som de individuelle barna tolker omgivelsene ulikt og utformer ulike forklaringer på konteksten de er en del av. Dette former igjen deres handlinger, ytringer og sosiale relasjoner. Mens måltidene var utformet på inkluderende vis, gjorde noen av barna sine arbeidsteorier at enkelte barn ble subtielt ekskludert fra fellesskapet. Dette gjaldt både i konkrete delesituasjoner, og fra et mer abstrakt fellesskap av nasjonal identitet.

Artikkelens hovedbidrag til den overordnede problemstilling er å drøfte samspillet mellom barnas navigering av religion og barnehagens praksisarkitekturer tilknyttet måltider. Viktige funn er at barn navigerer religiøse praksiser i barnehagen uten å knytte det til religion, og at enkelte barn utvikler alternative arbeidsteorier for å forklare de materielle forskjellene. I noen av tilfellene gir barnas aktørskap uheldige konsekvenser for andre barn. Samtidig viser artikkelen hvordan barnehagen lykkes i å skape fellesskap hvor religion normalt ikke er utslagsgivende for sosiale relasjoner.

4.4 Artikkel 4: Lydliggjøring av mangfold

Avhandlingens fjerde artikkel, «Lydliggjøring av mangfold i barnehagen» (Iversen, 2021b), retter seg særlig mot underspørsmålet «hvordan kan ulike metoder for å utforske religion med barn ha betydning for deres navigering av religion i barnehagen»? I dette bokkapittelet er jeg som forsker en sentral del av praksisarkitekturene gjennom å påvirke materielle, sosiale og diskursive forhold. Kapittelet presenterer hvordan jeg utvikler og gjennomfører artefaktbaserte religionssamtaler som en «didaktisk metode for å synliggjøre religiøst

mangfold på en måte som vektlegger barnas egne erfaringer og tolkninger» ((Iversen, 2021b, s. 189).

Inspirert av Hull (1996) presenterte jeg barna for ulike lyder, henholdsvis en sykkelklokke, en brannbilsirene, kirkeklokker og innledningen av et muslimsk bønnerop (Iversen, 2021b, s. 192 - 193). Artikkelen analyserer primært barnas reaksjon på lyden av bønneropet. I artikkelen begrunnes dette med at islam er en minoritetsreligion som i begrenset grad synliggjøres i barnehager (s 193). Dette gjaldt også i mine observasjoner. I motsetning til kristendom var det få tydelige materielle spor av islam i barnehagen. Riktignok var det materielle uttrykk gjennom matvariasjoner, men som drøftet i artikkel tre (Iversen, 2023a) ble disse tonet ned og i liten grad koblet til religion. Ved å presentere barna for bønneropet påvirket jeg derfor praksisarkitekturene materielt, men også diskursivt og sosialt ved å etterspørre barnas erfaringer og tolkninger. I kapittelet beskriver jeg hvordan dette fører til entusiastiske ytringer hos barn som gjenkjenner bønneropet, og hvordan disse diskursivt skiller seg fra implisitte antagelser voksne har om barnas relasjoner og kunnskap om islam. Bønneropet utløser også nye handlingsmuligheter, ved at et barn demonstrerer bevegelsene for bønn, og en annen gruppe forsøksvis starter allsang med teksten «Allah» (s 194 – 195). I situasjonen observerer jeg også uvante relasjonelle uttrykk, ved at barn som sjeldnere har definisjonsmakt i øyeblikket gis en viss autoritet (s 198). Den oppmerksomme leser kan ha lagt merke til at Hodan, som gjenkjenner bønneropet som somalisk sang og blir bedt av Joey om å synge sangen for gruppen (s 194), er samme barn som i artikkel to gir uttrykk for tydelig avstand og utenforskap i juleforberedelsene (Iversen, 2023b).

Artikkelens hovedbidrag til den overordnede problemstilling er å vise hvordan endringer i den institusjonelle konteksten gir andre muligheter for barnas navigering av religion. Dette leder til entusiasme og uvante maktforhold knyttet til definisjonsmakt og gjenkjennelse. Artikkelen utvider dessuten forståelsen av barns hverdagsreligion (Ammerman, 2007, 2014, 2016, 2020), gjennom å vise hvordan barna ikke skiller mellom religion og andre sosiale fenomener. Det varierer også at barna varierer mellom å selv relatere til bønn som praksis, og å knytte det til voksnes sfære.

5 Utvidet diskusjon

Hittil har jeg presentert de individuelle artiklenes bidrag til det overordnede forskningsspørsmålet. I diskusjonen som følger vil jeg løfte funn fra de ulike artiklene inn i en samlet diskusjon. Jeg vil beholde det analytiske skillet mellom barns navigering av religion, og barnehagens praksisarkitekturer, og strukturere underkapitlene etter hvordan barna navigerer religion gjennom handlinger og ytringer, og hvordan denne navigeringen preger relasjoner. For å tydelig identifisere samspillet mellom barnas navigering og den institusjonelle konteksten vil jeg behandle de to delene av forskningsspørsmålet parallelt, og diskutere hvordan diskursive, materielle og sosiale forhold ved praksisarkitekturene gir muligheter og begrensninger for barnas navigering. Jeg vil videre se nærmere på hvilken betydning ulike aktørers forståelse av religion har på barnas navigering, hvordan barns agens kan forstås i forbindelse med religion, og hvordan ulike pedagogiske tilnærminger til religion gir ulike forutsetninger for barns navigering.

5.1 Barns navigering av religion gjennom handlinger

Jeg vil først se nærmere på barns navigering av religion gjennom handlinger i tilknytning til julehøytiden (Iversen, 2021c, 2023b), før jeg ser nærmere på situasjoner tilknyttet måltider (Iversen, 2023a), og til sist min utprøving av artefaktbaserte samtaler om religion (Iversen, 2021b). I henhold til Kemmis gir handlinger innblikk i deltageres ferdigheter og muligheter tilknyttet en praksis. Fordi mulighetene er knyttet til praksisarkitekturene kan de ikke sees uavhengig av disse (Kemmis, 2022). I dette ligger et implisitt maktperspektiv. Mitt første hovedfunn når det kommer til barns navigering av religion gjennom handlinger er at praksisarkitekturene legger sterke føringer for hvilke konkrete aktiviteter barn deltar i. Dette står i overensstemmelse med Baes velbegrunnede slutning om at barnehagebarns medvirkning og innflytelse varierer avhengig av voksnes tilnærminger (Bae, 2009, s. 10). I forbindelse med religion i barnehagen er både de barnehageansattes og barnas foreldres valg sentrale for hvordan barna navigerer religion gjennom handlinger. Mitt andre hovedfunn er at kulturalisering av religion (Astor & Mayrl, 2020) bidrar til at barnehagebarna deltar i en rekke religionsrelaterte aktiviteter, uten at disse forstås som religiøse fra barnehagepersonalets side. Et tredje funn, eller snarere bidrag, er de konkrete beskrivelsene av hvordan variasjoner i praksisarkitekturene gir ulike handlingsmuligheter, som ved utprøving av artefaktbaserte samtaler om religion (Iversen, 2021b).

5.1.1 Handlinger tilknyttet jul

Barnas handlinger tilknyttet julen var i stor grad preget av glede og entusiasme, selv om førjulsperioden også ledet til krevende navigering og ubehag for noen av barna (Iversen,

2021b, 2023b)²⁴. Barnehagens praksisarkitekturer la omfattende rammer for barnas handlinger i forbindelse med juleforberedelser i barnehagen. Som vist i to artikler (Iversen, 2021c, 2023b) hadde julen stor plass i barnehagen, slik tilfelle ofte er i nordiske barnehager (Andersen & Sand, 2012; Boelskov, 2015; Bundgaard, 2008; Krogstad, 2014, 2017; Krogstad & Hidle, 2015; Lappalainen, 2006, 2009; Puskás & Andersson, 2017, 2018, 2019, 2022; Reimers, 2020; Rosland & Toft, 2013). Julen kom til syne i barnehagens praksisarkitekturer gjennom en rekke materielle uttrykk med opphav i kristen tradisjon, og gjennom diskursive og sosiale forhold som langt på vei tok feiring av jul for gitt (Iversen, 2023b). Barna deltok derfor i en rekke konkrete handlinger på initiativ fra barnehagens personale.

Noen av aktivitetene var nærmest daglige, som adventssamlinger hvor barna etter tur ble trukket for å få et nummerert pepperkakehjerter fra avdelingens adventskalender, lystening, og synging av julesanger. Også Rampenissen var et gjennomgående tema. Andre handlinger var knyttet til en rekke av enkeltaktiviteter tilknyttet julen. Barna så juleevangeliet formidlet i ulike former, både som tegnefilm, formidlet som julespill av barnehagens ansatte, og gjennom konkrete presentert av en kateket fra Den norske kirke som besøkte barnehagen. Barna fargela ulike julesymboler, bakte lussekatter og pepperkaker, spiste julegrøt, deltok på julebord, lagde julepynt og julegaver, gikk i Luciatog, og dro på julegudstjeneste. Under julegudstjenesten deltok flere av barna i enkel oppsetting av juleevangeliet i kirken (Iversen, 2021c, 2023b).

I norsk sammenheng er ikke barnehager med ordinær formålsparagraf ment å være arena for religiøse handlinger. Samtidig skal religion synliggjøres (Utdanningsdirektoratet, 2017). En kan derfor skille mellom religionsundervisning som læring om religion, og trosopplæring som læring inn i religion (se f.eks. Johnsen, 2013). I forbindelse med religionsundervisning i skolen har mange diskutert forholdet mellom å lære om og å lære av religion, hvor førstnevnte har vært vektlagt i norsk skolesammenheng de senere årene (se f.eks. Aukland, 2021; Aukland, 2022 for oversikt). I barnehagedidaktikken kommer et liknende skille til syne i termen høytidsmarkering, som har vært nevnt som en del av aktivitetene barnehager er påkrevd å utføre i forbindelse med fagområdet etikk, religion og filosofi siden Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 (Krogstad, 2022, s. 322). Winje beskriver høytidsmarkering som en pedagogisk aktivitet hvor målet er å lære *om* en høytid, i motsetning til feiringer som knyttes til privatsfæren. Hensikten med høytidsmarkeringer er todelt; noen barn skal få oppleve bekreftelse og lære om egen kultur og religion, mens øvrig barn skal få utvidet perspektivene sine ved å lære om andres religion (Winje, 2010, s. 7). I mine observasjoner bidro aktivitetene i førjulperioden både til at barn med erfaringer tilknyttet jul fikk mulighet til å anvende sine ferdigheter tilknyttet disse praksisene, samtidig

²⁴ Jeg vil her redegjøre for de konkrete handlingene, før de sosiale konsekvensene diskuteres nærmere i 6.3

som de ulike praksisene bidro til en sosialisering inn i slike ferdigheter for barn med færre slike erfaringer hjemmefra. Slik sett ble sentrale mål fra Rammeplan for barnehagen ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Likevel fremstår dette skillet mellom markering og feiring mer teoretisk enn konkret når det kommer til barnehagers praksis, både i mine observasjoner og tidligere studier fra norske barnehager. Eksempelvis fremstår samarbeid med kristne kirker vanlig for barnehager i forbindelse med julen i norske barnehager (Hovdelien & Sødal, 2022; Iversen & Krogstad, 2020; Krogstad, 2014, 2017a). Dette kan både handle om at religion er et vagt begrep, at det er ulike oppfatninger av hva som defineres som religion, og at for små barn står involverende arbeidsformer godt overens med pedagogiske idealer (Iversen, Akseptert for utgivelse; Iversen & Krogstad, 2020).

I mine observasjoner varierte graden av forbindelse til etablert religion og religionsutøvelse i barnas handlinger. Noen ganger var forbindelsene i mitt perspektiv svært tydelige, som når barna deltok på julegudstjeneste i den lokale kirken, som eksempelvis innebar forkynnelse, velsignelse og deltagelse i bønn (Iversen, 2021c, s. 23). Det at barnehagen oppsøker et sted relatert til en spesifikk religion gir dessuten flere gjenkjennelsesmuligheter for barn med tilknytning til kristne kirker. Samtidig observerte jeg i forbindelse med kirkebesøket at ansatte stilte konkrete spørsmål til barn med muslimsk bakgrunn hvor de inviterte til å dele erfaringer fra besøk i moské. Slik bidro diskursive forhold til å forsøksvis utjevne de materielt og relasjonelt ulike praksisarkitekturene.

Fra mitt perspektiv var det også tydelige forbindelser til etablert religion gjennom handlinger knyttet til det pedagogiske arbeidet tilknyttet julen i barnehagen, som ved lystenning av adventslys og synging av sanger som «Tenn lys», «Et barn er født i Betlehem» og «Nå tennes tusen julelys». Andre ganger var forbindelsen mindre tydelig, som ved synging av julesanger som omhandler pynting, baking, snø eller nisser. Mens en undersøkelse fra skolen har vist usikkerhet blant lærere knyttet til hvilke sanger som kan synges og hvilke som kan forstås som religionsutøvelse eller forkynning (Beckmann & Breistein, 2007), var sanger som uttrykte glede og feiring av Jesus som frelser en del av barnehagens repertoar. Andre handlinger var mer tvetydige, som når barna gikk i Luciatog og sang Lucia-sangen, uten at det ble koblet til den bakenforliggende helgenhistorien. At personalet ikke virket å koble dette til religion er i overensstemmelse med Undheims funn om at ansatte i barnehager og skoler i liten grad kobler Luciafeiringer med religion, selv om de i religionsvitenskapelig forstand fremstår som grensefenomener (Undheim, 2019).

Hvordan voksne definerer religion har konsekvenser for barns deltagelse i handlinger med tilknytning til religion. Mine observasjoner ga ikke tilgang til om eller hvordan barna kategoriserte disse handlingene, men jeg observerte at navigeringen tilknyttet jul i stor grad var preget av deltagelse, iver og glede. Samtidig var det tydelig at den sterke

juledominansen også førte til ubehag hos et av barna som ikke relaterte til praksisene (Iversen, 2023b). Dette ble særlig synlig i forbindelse med kirkebesøket, hvor barnet ikke fikk delta. I denne sammenheng førte altså kombinasjonen av valg hos barnehagens personale og barnets foreldre til at dette barnet deltok i færre handlinger med tilknytning til religion i barnehagen. De deltagende barna varierte på sin side i hvordan de beskrev kirkebesøket. Noen omtalte det som kjedelig eller rart, mens andre sa det hadde vært gøy (Iversen, 2021c, s. 31). Dette sammenfalt også med observasjonene mine.

Mine observasjoner av barnehagens praksisarkitekturer i juleperioden sammenfaller i stor grad med beskrivelser av ulike modaliteter av kulturalisert religion, slik Astor og Mayrl beskriver disse (Astor & Mayrl, 2020). Som beskrevet i kapittel en kan dette sees som direkte i tråd med en forståelse av barnehagens formålsparagraf, som vektlegger «kristen og humanistisk arv og tradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barna møtte konstituert kulturalisert religion, gjennom å bli omsluttet av en rekke materielle uttrykk med opphav i kristen tradisjon, og gjennom diskursive og sosiale forhold som langt på vei tok feiring av jul og påske for gitt. Som Astor og Mayrl skriver, «Praksiser med opphav i religion fortsetter slik selv om de eksplisitte forbindelsene til religion løses opp (Astor & Mayrl, 2020, s. 2015). Astor og Mayrl omtaler dette som en passiv form for kulturalisering, som innebærer at tankemåter og praksiser med religiøst opphav ubevisst viderefremmes gjennom sosialiseringprosesser uten at de lenger markeres som religion. Det er nettopp fordi det ikke markeres som religiøst, at de kan viderefremmes også av ikke-religiøse (p 215). Konstituert kulturalisert religion i tilknytning til høytider hadde altså primært kristne forbindelser. Disse ble forsterket gjennom pragmatisk kulturalisert religion, den aktive bruken av symboler og fortellinger.

Den klareste kontrasten mellom min og personalets religionsforståelse i forbindelse med barns konkrete handlinger var knyttet til barnehagens deltagelse i julegudstjeneste. Når den ble forstått som allmenn kulturformidling fra barnehageansattes side, var det også en kontrast til hvordan gudstjeneste er et rituelsom er tydelig rammet inn som religion fra kirkens side (Iversen, 2021c, s. 23). I etterkant av julegudstjenesten hadde jeg lengre samtaler med flere ansatte hvor jeg redegjorde for hva som gjorde at jeg oppfattet gudstjenesten som religionsutøvelse (f.eks. at den fulgte ordinær gudstjenesteliturgi, innebar bønn og velsignelse). Dette stod i tydelig kontrast til de ansattes perspektiv, som var at vi hadde vært med på en kulturell hendelse. Det er verdt å merke seg at de ansattes forståelse var i tråd med argumentasjon vi finner hos mange politikere, byråkrater og utdanningsledere i skolesammenheng. Mens julegudstjenester i skolen er et omdiskutert tema og en dels regulert praksis (Bråten, 2019), fremstår det vanlig og mindre kontroversielt at barnehager inkluderer besøk til en lokal kirke (ofte i form av gudstjeneste) som en del av juleforberedelsene. Flere forskere rapporterer slike praksiser, uten at de diskuteres nærmere (Hovdelien & Sødal, 2022; Krogstad, 2017b). Når Hovdelien og Sødal (2022) beskriver hvordan ansatte oppgir at de i liten grad tematiserer kristne aspekter ved høytiden, samtidig som kirkebesøk er en del av barnehagenes praksis, undrer jeg meg over om dette kan

handle om at de ansatte i Hovdelien og Sødals studie har liknende tolkningsmønstre som hos de ansatte jeg observerte. Fordi kristendom i mange sammenhenger er umarkert, for å bruke Brekhus (1998) sitt begrep, legges den ikke merke til som religion. I spørsmålet om hva som defineres som religion i barnehagen, ser vi altså her at i sammenheng med jul er det lite som «teller» som religion fra ansattes side, heller ikke et institusjonalisert, kristent religionsuttrykk som gudstjeneste. I den forstand preges barnehagen i min forståelse i stor grad av kulturalisert religion. En konsekvens av dette er at barna deltar i en rekke handlinger som jeg med mitt religionsvitenskaplige blikk karakteriserer som kristne gjennom førjulsperioden, uten at de karakteriseres slik av de barnehageansatte.

Dette funnet har fellestrekk med flere studier fra andre nordiske land, selv om de anvendte begrepsapparatene er noe ulike. Eksempelvis viser Reimers hvordan barnehagelærere i Sverige ikke ser ut til forbinde luthersk kristne praksiser med religion i forbindelse med juleforberedelser i barnehagen (Reimers, 2020), og flere studier viser hvordan barnehager bidrar til å reproduserer sammenkoblinger mellom nasjonal identitet og luthersk kristendom, både i svensk (Puskás & Andersson, 2023; Reimers, 2020; Reimers & Puskás, 2023) og finsk sammenheng (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Lappalainen, 2006, 2009). Samtidig står barnehagelærere i et spenn mellom å bevare og å endre tradisjoner knyttet til høytider (Puskás & Andersson, 2017, 2018, 2019). Flere forskere nevner også hvordan barn med minoritetsbakgrunn tas ut av barnehagen i forbindelse med praksiser som oppleves i strid med familiens religiøse bakgrunn (Kuusisto, 2020; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Lappalainen, 2006, 2009; Thun et al., 2023). Her er særlig Thun med kollegers analyse av barnehagepersonales refleksjoner over foreldrearbeid tilknyttet religion i Norge relevant å se nærmere på. (Thun et al., 2023).

I Thun med flere sin studie oppgir ansatte at de aktivt toner ned elementer som kan oppleves som for religiøse i møte med foreldre som er kritiske til barnehagens arbeid med religion. Eksempelvis fremstilles det som en suksesshistorie at de ansatte overbeviser foreldre om å la barn med muslimsk bakgrunn delta på gudstjeneste, gjennom å fortelle hvordan barnehagegudstjenestene organiseres. Fra de ansattes side oppfattes fremføringen av juleevangeliet i kirken som «ikke en sånn spesielt kristen handling», og påskegudstjenesten omtales som «ikke en gudstjeneste» fordi det er lite prat om Gud (Thun et al., 2023, s. 211). Thun og kollegene reflekterer over hvordan personalet toner ned religiøse aspekter og fremhever det tradisjonsmessige og allmennmenneskelige ved kirkebesøkene for å få flest mulig barn til å kunne delta. Mens barnehagepersonalet ser ut til å ønske at alle barn inkluderes i alle barnehagens aktiviteter, stiller artikkelforfatterne her spørsmål ved om alle faktisk må delta i alt for å ha et godt fellesskap i barnehagen (Thun et al., 2023, s. 211). Jeg leser dette som at Thun m.fl. er kritisk til de ansattes overbevisningsarbeid. En slik kritikk kan begrunnes ut fra en respekt for foreldres rett til å oppdra barn i henhold til egen overbevisning, som redegjort for i kapittel 1.3

5.1.2 Handlinger tilknyttet måltider

Mens førjulsperioden tilrettela for handlinger med forbindelse til kristendom, var måltider en daglig arena for navigering av religion, fordi barnehagens religiøse mangfold innebar ulike religiøst relaterte spiseforeskrifter. Dette kom særlig til syne ved at elleve av barna i henhold til foreldrenes ønsker skulle serveres halal-mat. Hva dette innebar varierte. I tillegg skulle et barn unngå svin på grunn av familiens kristen-ortodokse bakgrunn. Det å følge (eller ikke følge) religiøse spiseforskrifter kan i seg selv sees som navigering av religion gjennom handling.

Barnehagen hadde gode rutiner for å følge opp disse hensynene, og brukte ulike strategier for å sørge for likeverdige og inkluderende måltider (Iversen, 2023a, s. 4, 7). Fordi barnehagens strategi var å tone ned ulikheter ved matservingen, hadde de materielle ulikhetene i måltidssituasjonene som regel liten påvirkning på barnas handlinger utover at de spiste den maten de fikk tildelt. Barna spiste samlet, og forholdt seg til hverandre uavhengig av religiøs bakgrunn. Å håndtere spiseregler fremsto ikke som et ansvar barna var gitt. Voksne, her foresatte og barnehageansatte, satte i utgangspunktet rammene for hva barna kunne spise og ikke, og barna viste stort sett tillit til disse rammene (Iversen, 2023a).

Den joviale gjemningen av religion i måltidssituasjoner hadde få konsekvenser for handlinger tilknyttet mat i seg selv, men den ledet til overraskende markeringsprosesser. På den ene siden var maten som utgjorde utgangspunktet for servering i barnehagen ikke halalmat, med mindre personalet bevisst tilberedte mat alle kunne spise. Slik sett var halal i utgangspunktet markert, i Brekhus' forstand (Brekhus, 1998). Personalet var derimot svært bevisst på å ikke generalisere, og kjente til at hva som ble tolket som halal varierte fra familie til familie. Videre unngikk de å markere maten verbalt i de fleste spisesituasjonene, og sørget for at barna fikk likeverdige alternativer. Praksiser som gjerne er markert i religiøs forstand fremsto derfor ofte som umarkerte i barnehagen. Barnas muligheter i forbindelse med måltidene fremsto normalt handlingsmessig likeverdige, selv om de ikke var identiske. Det var likevel unntak, som vist i situasjoner hvor barn selv satte grenser for hva andre kunne spise ut fra deres (mis)forståelser om hva halal innebar. Her førte altså deres arbeidsteorier om halal til konsekvenser for deres handlinger tilknyttet deling av mat. Det var også tilfeller hvor et av barna som hadde pålegg om å spise halalmat smugsmakte på venners mat som ikke var halal (Iversen, 2023a, s. 8).

5.1.3 Handlinger ved artefaktbaserte samtaler om religion

Ved å prøve ut artefaktbaserte samtaler om religion med små barnegrupper inngikk jeg aktivt i praksisarkitekturene for barnas navigering av religion i barnehagen. Gjennom å spille av lyden av kirkeklokker og muslimsk bønnerop, tilrettela jeg for nye handlingsmuligheter. Mens

lyden av kirkeklokker kun ledet til ulike ytringer, førte avspilling av bønneropet til at et barn demonstrerte bevegelsene for bønn, mens en annen gruppe forsøksvis startet allsang med teksten «Allah» basert på bønneropet. Da ingen i gruppen kunne mer av teksten, gikk barna over til å synge «Bæ, bæ lille lam» (Iversen, 2021b, s. 194 - 195). Utprøvingen underbygger at voksnes tilnærming er sentral for hvordan barnehagebarn medvirker og får innflytelse (Bae, 2009, s. 10). Aktivitetene i tilknytning julen førte til at barn med erfaringer tilknyttet jul fikk mulighet til å anvende sine ferdigheter tilknyttet disse praksisene, mens barn med færre slike erfaringer ble sosialisert inn i dem. Ved å bringe inn et artefakt tilknyttet islam åpnet jeg muligheter for å snu denne dynamikken. Dette fikk både konkrete utslag i barnas handlinger, og bidro til en forstyrrelse av vante mestrings- og maktdynamikker (Iversen, 2021b). Dette vil diskuteres nærmere i 6.3.

Både ved deltagelse i handlinger tilknyttet juleperioden, og under utprøvingen av de artefaktbaserte samtalene om religion, observerte jeg glede og entusiasme hos barna. Samtidig var det påfallende hvordan barn som ikke kjente igjen bønneropet ble mer utålmodige i situasjonen enn barna som hadde referanser hjemmefra (Iversen, 2021b, s. 201 - 205). Videre indikerte ønsket om å synge «Allah» som en allsang og overgangen til å synge «Bæ, bæ, lille lam» at bønneropet ikke ble tolket som religiøst markert av barna, i den forstand at det ikke fremsto som annerledes enn andre former for sang (Iversen, 2021b). Selv om jeg tolker å synge et bønnerop som navigering av religion, ser jeg altså heller ikke her et skille mellom religionspraksiser og andre praksiser hos disse barna.

5.2 Barns navigering av religion gjennom ytringer

I følge Kemmis gir ytringer eller fravær av ytringer innblikk i deltagernes kognitive forståelse (Kemmis, 2022, s. 61). Disse er knyttet til praksisarkitekturenes diskursive arrangementer, altså ideene, språket og diskursen som muliggjør og begrenser hvordan ytringer utfolder seg i den konkrete konteksten, og av materielle og sosiale forhold. (Kemmis, 2022, pp. 87 - 97). Jeg vil her vektlegge fire funn tilknyttet ytringer om religionspraksiser og ytringer tilknyttet ontologiske spørsmål, og diskutere hvordan disse kan forstås. For det første anvender ikke barna religionsbegrepet i det hele tatt. For det andre brukes religionsspesifikke termer i svært begrenset grad av barna, og da kun i forbindelse med situasjoner hvor religiøs bakgrunn knyttes til avvik. For det tredje ser barna på tross av overstående funn ikke ut til å tenke på religion som et sensitivt eller privat tema. For det fjerde ser de ikke ut til å skille mellom religiøse og populærkulturelle figurer. Som med handlinger vil jeg her vil belyse selve ytringene, før jeg i 6.3 vil diskutere sosiale konsekvenser av dette.

5.2.1 Ytringer tilknyttet religionspraksiser og religiøs identitet

Fra mitt perspektiv var det mest påfallende funnet fraværet av religionsbegrepet i barnas ytringer om religionspraksiser. Jeg hørte aldri barna anvende ordet religion, verken i de generelle observasjonene eller intervjusituasjonene. Dette var særlig påfallende i intervjusituasjoner hvor jeg etterspurte forklaringer på religiøst begrunnede matregler. Undersøkelsen av barnas arbeidsteorier for å forklare halal viste at ingen ga uttrykk for å knytte matregler til religion, og barna ga uttrykk for begrenset kunnskap om hva halal innebar. Mens noen av barna ikke la merke til ulikhetene, og andre ikke hadde noen forklaring, utviklet enkelte barn arbeidsteorier som knyttet matreglene til individuelle årsaker, allergier, nasjonal bakgrunn og / eller rasialiserte trekk som hudfarge. Ord som religion, islam eller muslim ble ikke anvendt for å forklare matreglene, verken av barn som selv spiste halalmat eller øvrige barn i barnehagen (Iversen, 2023a) .

Ved to anledninger observerte jeg barn knytte praksiser til muslimsk tilhørighet. I begge tilfeller var dette knyttet handlinger ett av de muslimske barna ikke deltok i. I sammenheng med at Hodan i kontrast til andre barn fortalte at hun ikke hadde adventsstjerne i vinduet, forklarte den ansatte at hos Hodan feirer de heller id. Oda rakk opp hånden, og utdypet: «De feirer ikke jul fordi de er muslimer». I situasjonen fulgte den ansatte opp med å navngi barna på avdelingen med muslimsk bakgrunn. Da Esmas navn ikke ble nevnt, selvidentifiserte hun seg som muslim (Iversen, 2023b, s. 9). Den andre observasjonen skjedde i etterkant av at barnegruppa hadde vært på julegudstjeneste i den lokale kirken. Hodans foreldre ønsket ikke at hun skulle delta, og hun ble værende igjen i barnehagen. Ved lunsj spurte et av barna hvorfor Hodan ikke ble med i kirken, og påfølgende om hun var muslim (Iversen, 2023b, s. 11). Jeg observerte derimot aldri religionsbegrepet anvendt av barn.

Det betyr ikke at barn ikke har kapasitet til å anvende slike begreper. Schweitzer (2020) viser hvordan barn i en større tysk studie i varierende grad brukte betegnelser som muslim og kristen. Han påpeker hvordan også barn som ikke brukte disse ordene viste en bevissthet om ulikheter mellom de to tradisjonene. Samtidig manglet mange av barna i studien religiøst vokabular, eller kjente det kun på sitt morsmål uten mulighet til å oversette det (Schweitzer, 2020, s. 79 - 81). Dette viser et behov for pedagogisk støtte knyttet til religiøse forskjeller i barnehagen. Schweitzer konkluderer med at barnehager i begrenset grad gir dette (Schweitzer, 2020, s. 84). Dette var også tilfelle i min studie.

Fraværet av religionsbegrepet i barnas ytringer i min studie er forståelig i lys av barnehagens diskursive arrangementer. Med tanke på omfanget av praksiser relatert til etablert religion, var fraværet av religionsbegrepet i barnehagens diskurser påfallende for meg. Uttrykk tilknyttet kristendom (som kristen, kirke og Jesus) ble snakket om av personale i forbindelse med julen (Iversen, 2021c, 2023b) og uttrykk tilknyttet islam (som muslim, moské, id og halal) ble enkelte ganger nevnt i forbindelse med både høytid (Iversen, 2023b) og måltider

(Iversen, 2023a). Jeg hørte derimot ikke religion bli brukt som overordnet, analytisk kategori av ansatte i møtet med barna. Også betegnelser tilknyttet andre religioner ble brukt i forbindelse med enkelte samlingsstunder, da særlig knyttet til hinduisme. Ved anledninger hvor religiøse begreper ble brukt ble det ofte gjort for komparasjon. Særlig kristendom og islam ble sammenliknet, f.eks. ved å nevne at kristne går i kirke og muslimer i moské (Iversen, 2021b, s. 198), eller at kristne feirer jul og muslimer id (Iversen, 2023b). Noen ganger kunne slike sammenlikninger gå over hodet på barna, som da et barn med muslimsk bakgrunn ble forklart hva en kirke var gjennom sammenlikning med en moské, uten at barnet hadde referanser til hva en moské var (Iversen, 2021b, s. 198). Ved ett tilfelle ble islam tematisert uten sammenlikning til kristendom. Sammenlikningen var da i kontrast til et umarkert fellesskap knyttet til mat. Den ansatte forklarte da barna at «de som er muslimer trenger litt annen mat. Men den ser lik ut. Det er halal» (originalt språk, oversatt til engelsk i Iversen, 2023a, s. 269).

Heller ikke i gruppeintervjuene hvor jeg presenterte barna for lyden av kirkeklokker og bønnerop anvendte barna ord som kristen eller muslim. Ved avspilling av lyden av kirkeklokker virket det som jeg beveget meg i et landskap som for mange var ukjent, til tross for at de fleste barna hadde deltatt på julegudstjeneste i barnehagesammenheng (Iversen, 2021b, s. 193). Dette er interessant fordi det viser at barns ytringer ikke nødvendigvis speiler erfaringene deres. I dette tilfellet hadde barnehagen tidligere gitt barna erfaringer med kirken. Når jeg tilrettela for å sette ord på disse erfaringene gjennom å presentere en lyd derfra, var det tydelig at mange likevel ikke gjorde denne koblingen. Og omvendt, i forbindelse med juleforberedelsene fortalte enkelte barn om erfaringer som ved nærmere ettersyn viste seg å være fantasi (Iversen, 2023b). Selv om praksisarkitekturene i barnehagen legger muligheter og begrensninger for barnas handlinger og ytringer, determinerer de ikke disse.

Noen barn delte derimot erfaringer med å ha vært i kirken sammen med familien. Da dette i en av gruppene ledet til en diskusjon om kirken var et sted med mest gamle folk eller et sted med mest barn (Iversen, 2021b), forsto jeg dette som en ulikhet i erfaringene mellom barnehagegudstjeneste og ordinær gudstjeneste. Erfaringene ble likevel ikke knyttet eksplisitt til religiøs identitet. Enkelte ytringer tydet likevel på sammenfall mellom preferanser for lydene, og erfaringer med disse. Mens Rebecca, som fortalte at hun hadde vært i kirken med familien, foretrakk lyden av kirkeklokker, fortalte Ismail, som hadde erfaring med muslimsk bønn, at han foretrakk bønneropet. En liknende preferanse for det kjente finner vi i Dubiski og kollegers studie av religion i tyske barnehager (Dubiski et al., 2012).

Også lyden av bønnerop ledet til ytringer om religionspraksiser – uten at disse ble forklart som religion. Barna delte ulike erfaringer, og knyttet gjerne disse til foreldrenes opprinnelsesland. Mens Ismail knyttet bønn til egne praksiser, var den primært knyttet til voksne hos Hodan og Esma. Ingen brukte uttrykk som generaliserte praksisen til å gjelde islam eller muslimer. Når Ismail omtalte moskeen, kalte han den «Pakistan-kirka» og

«Pakistan-slottet». Ved en uformell anledning spurte jeg moren hans om disse begrepene. Hun ble overrasket, og sa de omtalte moskeen som nettopp moske. Her fremstår det altså som at Ismail har kjennskap til religionsspesifikke begreper, men likevel ikke anvender dem i barnehagekontekst (Iversen, 2021b). Ved et annet tilfelle oppfattet jeg det som om Hodan anvendte religionsspesifikke begreper da hun spurte en venn om det sto skrevet «Isra» i kirken (Iversen, 2023b). Da han svarte nei, tolket jeg det som mangel på felles vokabular. Min religionsvitenskapelige forforståelse gjorde at jeg tolket Isra som en variant av Isa / Issa, muslimske navn på Jesus, og jeg antok at Hodans venn ikke hadde forutsetning til å forstå hva hun mente. Tilsvarende tolket jeg det som at Hodan ikke hadde kjennskap til at kirker i større grad dekorerer figurativt enn med skrift. Selv om analysen av situasjonen mellom Hodan og vennen kan tolkes annerledes, viser eksemplene med omtale av bønn, kirke og moské at barna har varierende erfaring og kunnskap om religion. Dette tilsvarer Dubiski og kollegers konklusjoner (Dubiski et al., 2012).

5.2.2 Markerthet og jovialitet

Et annet mønster i ytringer tilknyttet religion er at religiøs identitet kobles til annerledeshet. I de beskrevne situasjonene anvender barna i liten grad begreper knyttet til religion, og de gir ikke uttrykk for å koble praksiser med religiøs identitet. I de tilfellene barn kategoriserer andre i henhold til religion er det ved avvikende praksis, altså som en forklaring på annerledeshet. Identifiseringen av noen som muslim skjer kun i situasjoner hvor Hodan tydelig skiller seg fra de resterende barna – inkludert de andre barna med muslimsk familiebakgrunn (Iversen, 2023b). Jeg finner det interessant at det kun skjer i disse tilfellene, fordi det er minst elleve barn med muslimsk familiebakgrunn i barnegruppen. Med Brekhus' (Brekhus, 1998) begrepsapparat kan vi si at Hodan her blir tydelig markert som muslim, fordi hun ikke feirer jul, og ikke deltar på kirkebesøk. Dette fremstår som en kontrast til de umarkerte og tatt for gitte kategoriene «barn som feirer jul» og «barn som er med til kirken». Denne kontrasten mellom det markerte og umarkerte viser to tydelige posisjoner i et spekter. Samtidig fremstår det som barna mangler begrep for å se forholdet mellom julefeiring og religiøs identitet som et kontinuum, selv om flere av barna har muslimsk bakgrunn og ulik posisjonering tilknyttet julen. Markerthet er i så måte ikke et spørsmål om enten / eller, men knyttet til faktorer som markeres i ulik grad i ulike situasjoner.

Barnehagens praksisarkitekturer både bygger opp under og utfordrer en slik forståelse. I samlingsstunden hvor Hodan blir aktivt markert som muslim fordi hun ikke feirer jul, ramser den ansatte opp navnene til alle barna hun oppfatter som muslimer (Iversen, 2023b, s. 9). Selv om det ligger en dobbelthet i at den ansatte glemmer å nevne et av barna, bidrar hun ved å nevne flere barn enn Hodan til å utvide bildet på hva det kan innebære å være muslim. Dette står i kontrast til den mer utbredte joviale gjemningen av religion av personalet i forbindelse med måltidssituasjoner, som drøftet i Iversen (2023b), og den ansatte gir i situasjonen viktig støtte til Hodan i en periode hvor hun tydelig uttrykker utenforskap

(Iversen, 2023b). Den joviale gjemningen bidrar derimot både til at barnegruppa mister en anledning til å forstå religiøs mangfold, og også til at noen utvikler problematiske arbeidsteorier hvor religiøse praksiser forklares med nasjonale og / eller rasialiserte årsaker. Samtidig gjemmer den religion som et utgangspunkt for annerledeshet, også i forbindelse med ordinære praksiser som det å spise. Den ansatte som setter ord på religiøs identitet og religiøs relaterte praksiser fremsto som en motvekt til slike dynamikker. Som Dubiski og kolleger fant jeg stor variasjon mellom barnas kunnskap om religion, og ser et behov for at barnehagen gjennom sine pedagogiske praksiser bidrar til kjennskap og forståelse for religiøs mangfold for å motvirke utvikling av fordommer (Dubiski et al., 2012). Den ansattes påpeking av at flere av barna i barnehagen var muslimer, kan sees som et bidrag i å vise et slikt mangfold.

Et tredje trekk ved barnas ytringer om religionsrelaterte praksiser er at de dels er kontrasterende til voksne perspektiver på religion. En ting er at mens et barn selv beskriver erfaring med bønn, beskriver andre barn religion som noe som primært tilhører de voksnes sfære (Iversen, 2021b). En annen ting er at barna i stor grad deler egne perspektiver og erfaringer, når det tilrettelegges for det. Ofte observerte jeg barna delta i det jeg etter hvert tenkte på som «ytringsstafetter». Når et barn delte en erfaring, fulgte et nytt barn på med sin, og slik fortsatte det. Dette kunne gjelde en rekke ulike tema, inkludert praksiser knyttet til høytider (Iversen, 2023b). Slik sett viste barna en jovial tilnærming til religion, uten at dette var et tema som krevde «gjemming» (Iversen, 2023a). Samlet gir disse ytringene (eller mangelen på ytringer) et bilde av at barn i barnehagen navigerer religion som et ordinært fenomen som i liten grad gis en spesifikk markering. Dette fremstår som en kontrast til et syn på religion som noe privat, slik det oppfattes av mange voksne (Kuusisto, 2022b, s. 2).

En rekke studier finner at barnehagelærere finner det utfordrende å arbeide med religion i barnhagesammenheng (Fauske, 2012; Hidle & Krogstad, 2015; Hovdelien & Sødal, 2021; Hovdelien & Sødal, 2022; Krogstad, 2014, 2016, 2017a; Krogstad & Hidle, 2015; Moen, 2021; Nilsen, 2012; Rosland & Toft, 2013; Thun et al., 2023; Toft & Rosland, 2014). Barnehagelærere er ikke alene om å finne det krevende å samtale med barn om religion i en setting utenfor familien. Johnsen beskriver hvordan selv trosopplærere rammes av religiøs forlegenhet og unngår å snakke med barn i barnehage- og småskolealder om hva de selv tenker, tror og føler (Johnsen, 2008, s. 27; 2014, s. 155), og kan uttale at barna er «så små at det å skulle begynne å lage linker ikke er riktig» (Johnsen, 2010, s. 238). Samtidig har jeg vist at barn uansett kan utvikle arbeidsteorier relatert til religion (Iversen, 2023a). Furseth beskriver hvordan det samtidig med pågående sekulariseringsprosesser i samfunnet skjer en deprivatisering av religion i sivilsamfunnet i tilknytning til at religion har fått økt tilstedeværelse i den offentlige sfæren (Furseth, 2017, s. 16). Mine funn antyder at dette i utgangspunktet kan være mindre komplisert for barn enn for voksne, og at religions tilstedeværelse gjør det nødvendig å inkludere religion også i barnehagens diskurser.

Det betyr likevel ikke at religion aldri er et komplisert tema barn imellom. Flere studier gir eksempler på hvordan barn kan vurdere og kritisere andre barns religionspraksiser, det være seg deltagelse i kirkebesøk (Kuusisto, 2020), tolking av matpraksiser (Stier & Sandström, 2018, s. 5) eller religiøs overbevisning, ritualer og høytider på tvers av religiøs bakgrunn (Dubiski et al., 2012, s. 114). Skal eventuelle problematiske holdninger kunne jobbes med er det likevel en forutsetning å avdekke dem, og tilby vokabular og anledning til å lære om religiøse og livssynsmessige likheter og ulikheter (Dubiski et al., 2012).

5.2.3 Ytringer tilknyttet ontologiske spørsmål

Jeg observerte mange uttrykk for at sannhetskategorier var noe barna reflekterte over og diskuterte med hverandre. I noen tilfeller omhandlet dette spørsmål om etablert religion. Jeg hørte barn diskutere om Jesus var baby eller voksen, fastslå både at Jesus finnes, og at han ikke gjør det, og stille spørsmål ved hvem som egentlig var pappaen til Jesus (Iversen, 2021b; 2021c, s. 23). Jeg observerte også barn snakke om hva som skjer etter døden ved flere anledninger. Også her formidlet de ulike forklaringer og overbevisninger (Iversen, 2021c, s. 23). I de dagligdagse observasjonssituasjonene i førjulsperioden snakket barna i liten grad om egen overbevisning tilknyttet tradisjonell religion, mens figurer tilknyttet populærkultur i større grad ble tematisert. Særlig fremtredende var handlinger og ytringer tilknyttet Rampenissen (Iversen, 2021c).

Barnas ytringer om Rampenissen i forbindelse med observasjoner og intervjuer er interessante å diskutere med tanke på spørsmålet om hvordan barna navigerer religion, og Beckfords vektlegging av at hva som defineres som religion avhenger av hvem som definerer (Beckford, 2003). I Ammermans definisjon som beskrevet i kapittel 2 er et sentralt element ved religion at tilknyttede praksiser «forutsetter en realitet som oppfattes å være «annerledes enn» hverdagen på måter som passer aktørens religiøse eller spirituelle forståelsesområder» (Ammerman, 2020, s. 18). En slik vektlegging av en annerledes realitet går igjen i substansielle definisjoner av religion, som gjennom ulike formuleringer trekker frem ikke-empiriske makter eller «troen på åndelige vesener», for å parafrasere den mest berømte minimumsdefinisjonen av religion nedtegnet av Taylor (Hughes & McCutcheon, 2022, s. 302).

I min analyse av overbevisningsprosessene tilknyttet Rampenissen i barnehagen (Iversen, 2021c) viser jeg hvordan de fleste barna ser ut til å bli overbevist over Rampenissens eksistens, selv, om han forutsetter en realitet som oppfattes å være «annerledes enn» hverdagen. Melk er ikke vanligvis rosa. Bleier henger ikke vanligvis på treet. Det er ikke normalt å prompe i kakeboksen. Dette er noe alle barna vet. Gjør dette Rampenissen til et åndelig vesen, og er han da en del av barnas religiøse eller spirituelle forståelsesområde? Mens sistnevnte avhenger av hvordan vi teller religion, er han i alle fall et vesen som bryter med fysikkens lover slik barna kjenner dem gjennom hverdags-observasjoner. Han er en

dukke som kan bli levende, som kan ta ulike former, og som i utgangspunktet kun operer når ingen ser ham. Han er i posisjon til å bryte samfunnets normer og å påvirke barnas hverdagsliv gjennom sin manifestering (Iversen, 2021c). Flere religionsdefinisjoner ser det å forutsette en realitet som oppfattes å være «annerledes enn» hverdagen som et sentralt element med religion (Ammerman, 2020; Hughes & McCutcheon, 2022). Ut fra en slik forståelse vil Rampenissen derfor kunne defineres som en religion ut fra barnas navigasjon, selv om dette bryter med de ansattes forståelse.

At religionsdefinisjoner kan slite med å gripe hva som forstås som religion er velkjent. Det er en utfordring at de enten blir så smale at de ikke favner fenomener som allment anerkjennes som religion, eller at de blir så brede at de omfavner fenomener som ellers betegnes som ikke-religiøse, slik som Rampenissen i eksempelet over. Analysen kan derfor stå i fare for å fremstå som Erasmus Montanu-aktig, en retorisk øvelse som bærer galt av sted. For som Catherine Bell argumenterer i forbindelse med ritualer, selv om det teoretisk og analytisk er krevende å definere grensene mellom sekulært og religiøst, oppfatter folk rent empirisk dette som meningsfylte kategorier (Bell, 2009, s. 139; Warburg, 2016, s. 141). For de barnehageansatte var ikke Rampenissen forbundet med religion, og å analysere det som et religionsliknende fenomen kan derfor fremstå som en teoretisk spissfindighet. Samtidig er et veletablert grep i hverdagssosiologien å «gjøre det kjente ukjent» gjennom å belyse det som tas for gitt og vise alternative måter å se det velkjente på (De Jong et al., 2013; Garfinkel, 1984; Morriss, 2015; Scott, 2018, s. 3, 4). Å teste Rampenissen mot etablerte religionsforståelser er egnet for å få frem et relevant poeng tilknyttet avhandlings problemstilling om hvordan religion navigeres i barnehagen, nemlig hvem som definerer hva religion er. Når Rampenissen utelukkende håndteres som lek, viser det at religion defineres etter *voksnes* oppfatninger av hva som er religion.

Overbevisningsprosessen knyttet til Rampenissen var tydelig forbundet til praksisarkitekturene gjennom de de voksnes innramming av figuren gjennom deres ytringer og handlinger. Denne innramming involverte i praksis en rekke faktorer som kan lede fra skepsis til overbevisning (Iversen, 2021c). Puskas og Anderson har gjennom en rekke artikler drøftet hvordan barnehagepersonell i Sverige strever mellom å balansere religion- og tradisjonsformidling stadig mer sekulære og kulturelt mangfoldige barnehager (Puskás & Andersson, 2017, 2019, 2021; Puskás et al., 2021), og fra norsk sammenheng har Hovdelien og Sødal vist at diskusjoner fra skolesammenheng også ser ut til å prege barnehagene med tanke på engstelse for misjonering og behov for å vise varsomhet (Hovdelien & Sødal, 2022). Behandlingen av Rampenissen bar ingen spor av slik engstelse eller varsomhet, nettopp fordi personalet ikke definerte karakteren som relatert til religion. Fra et religionsvitenskapelig perspektiv er dette ikke like selvsagt.

I artikkelen viser jeg hvordan Jesus fremstilles på en nyansert og variert måte fordi han er en religionsfigur, i kontrast til Rampenissen som rammes inn som lek. Et slikt skille er ikke noe

særskilt for de voksne i denne barnehagen, men spiller en generell samfunnstendens. Voksne oppfatter det som harmløst å overbevise barn om at enkelte fiksjonsfigurer finnes, vel vitende om at denne «troen» er noe de vil vokse av seg (Bunce & Woolley, 2021; Clark, 1995; Kapitány et al., 2020; Principe & Smith, 2008; Sharon & Woolley, 2004; Woolley et al., 2004; Woolley & E. Ghossainy, 2013). Å gjøre tilsvarende grep tilknyttet etablert religion virker utenkelig ut fra de ansattes varsomhet. Samtidig har jeg i artikkelen om Rampenissen vist hvordan barn i motsetning til voksne ofte setter likhetstrekk mellom populærkulturelle og religiøse figurer (Iversen, 2021c, s. 12). Skal en ta barns perspektiver på alvor, er det relevant å ta med seg Endsjø's refleksjon om at trosforestillinger ikke er mindre ektefølt selv om de holdes av barn som en gang vil forlate disse overbevisningene (Endsjø, 2011, s. 171 i Iversen 2021 b, 12). Rampenissen ser i min studie ut til å utvide det mer tradisjonelle barnepanteonet av fantastiske figurer med religionsliknende trekk. Fra svensk sammenheng påpeker Puskás og Andersson hvordan barnehageansatte bidrar til både bevaring og endring av religion og tradisjoner gjennom å fremheve noen og utvikle andre (Puskás & Andersson, 2021). De viser også hvordan barn forbinder figurer som påskeharen, påskeheksa og julenissen til påske og jul i svensk sammenheng (Puskás & Andersson, 2017). Min studie av rampenissen tyder på liknende mekanismer, og på at rampenissen er på god vei inn som et nytt element knyttet til julefeiring i norske barnehager med konsekvenser for barns overbevisninger.

Artikkelen om Rampenissen ble publisert i 2021, og har også blitt formidlet på konferanser, i undervisningssammenheng og i forenklet versjon som fagartikkel i et profesjonstidsskrift (Iversen, 2021a). I sistnevnte tekst besvarer jeg et spørsmål flere har stilt meg om artikkelen, nemlig om jeg er kritisk til at barnehageansatte tilrettelegger for denne formen for overbevisningsspørsmål i barnehagen. Her svarer jeg at det er mulig å problematisere disse praksisene, både fra pedagogiske, religiøse og kulturelle perspektiver. Samtidig fremhever jeg de fellesskapende aspektene. «Selv om barn og voksne forholdt seg til Rampenissen med ulike forståelsesrammer, så de ut til å møtes i en felles fryd over fenomenet» (Iversen, 2021a). Det å leve seg inn i fortellinger og lek er et sentralt trekk ved barndom, og heller enn å bruke utforskningen jeg gjør i artikkelen som argument for å hindre denne formen iscenesatt lek, kan den brukes til å utforske hvordan barnehagen kan bygge en kontekst med rom for ulike overbevisninger, det være seg til Rampenissens eller religiøse figurers eksistens.

5.3 Barns navigering av religion og relasjoner

Jeg har til nå belyst navigering av religion gjennom handlinger og ytringer. Tredje fasett ved den Kemmis-inspirerte forståelsen av navigering som praksis, er forbindelsen til relasjoner. I henhold til Kemmis er dette fordi praksisene inngår i deltagerens sosiale relasjoner og er tilknyttet spørsmål om verdier og følelser, tilhørighet og makt (Kemmis, 2022, s. 61). Overordnet sett fremsto religion ikke som utslagsgivende for barnas sosiale relasjoner i barnehagen. Barna lekte, snakket og samhandlet generelt på kryss og tvers i barnegruppen,

og jeg så ingen mønster mellom hvordan barna fremsto religiøst markert og hvordan de posisjonerte seg sosialt i barnehagen (Iversen, 2023a). I artikkelen om jovial gjemning av religion trekker jeg frem dette som et viktig funn i seg selv. Det er det også i lys av Brekhuss' perspektiver (Brekhuss, 1998).

Brekhuss poengterer hvordan det hverdagslige sosiologisk sett har status som et særskilt felt som gis mindre oppmerksomhet enn uvanlige situasjoner (Brekhuss, 1998, s. 46). Religion belyses ofte som et potensielt kontroversielt og konfliktfylt tema i skolesammenheng (se f.eks. Anker, 2016; Hammer, 2023; Lippe, 2021a; Lippe, 2021b). Hovedandelen av tiden jeg tilbrakte i barnehagen var derimot preget av jovialitet snarere enn friksjon, selv om jeg konstant var på let etter religion. Slike ordinære beskrivelser blir i liten grad trukket frem i forskning og mediepresentasjoner av religion. Dette anser jeg som et viktig funn. Brekhuss understreker hvordan det å fokusere på et bredere kontinuum muliggjør innsikter som lett kan forbli obskure om en kun fremhever det eksotiske eller moralsk problematiske (Brekhuss, 1998, s. 46). Et sentralt poeng i så måte er at religion normalt sett ikke var utslagsgivende for markering. Dette sto i kontrast til for eksempel alder, kjønn og dels nasjonalitet. Selv om barnehagens ansatte hadde noe kunnskap om særlig de minoritetsreligiøse barnas bakgrunn, fremsto *alle* barna i de aller fleste situasjoner religiøst umarkert.

Selv om religion ikke så ut til å påvirke vennskap, var det indikasjoner på at sammenfiltringer av religion og kultur i noen sammenhenger påvirket muligheter for tilhørighet og fellesskap i barnas relasjoner. Dette skjedde likevel kun indirekte. Et eksempel er fra en samtale jeg hadde med tre barn hvor to av dem fortalte at de spiste halalmat og feiret id. Da jeg spurte hvorfor de, i motsetning til tredjemann i intervjuet, spiste liknende mat og feiret samme høytid, ble dette begrunnet med at de var venner (Iversen, 2023a). Min forståelse var at fellesnevneren mellom barna i disse tilfellene var at Esma og Hodan begge hadde muslimsk familiebakgrunn. I mine observasjoner lekte og samhandlet nemlig alle tre ofte sammen, og særlig Joey og Hodan viste ofte glede, interesse og omsorg for hverandre, som f.eks. da Hodan ikke fikk være med i kirken (Iversen, 2023b). Det virket derfor som mangelen av et vokabular om religion ledet til utvikling av en arbeidsteori (Hedges, 2011, 2014) hvor vennskap ble konstruert som forklaringsmodell for felles erfaringer knyttet til matregler og høytidsfeiring. Her var det altså barnas uartikulerte felles bakgrunn som skapte identifisering og tilhørighet, snarere enn praksisarkitekturer i selve barnehagen. Men jeg har også vist hvordan arbeidsteorier om halal ledet til subtil ekskludering i delesituasjoner, og i forståelser tilknyttet norskhet og rasialisering. Dette knyttet jeg til den joviale gjemningen av religion i barnehagen (Iversen, 2023a). Samtidig bidro denne pedagogiske tilnærmingen til å motarbeide en inndeling av barna etter religiøs bakgrunn, slik ulike spiseregler kan bidra til (Brown, 2016, 2017; Douglas, 1972; Harvey, 2015), og til å begrense stereotypisering og andregjøring (Iversen, 2023a, s. 273). På denne måten bidro praksisarkitekturene på dette området også til inkludering.

Det lå utenfor mitt forskningsfokus å undersøke de ansattes begrunnelser for sine pedagogiske praksiser. Likevel er observasjonene av ansattes praksiser interessante fordi de som en sentral del av praksisarkitekturene påvirker barnas navigasjon. Selv om den joviale gjemningen av religion hadde noen utilsiktede effekter (Iversen, 2023a), oppfattet jeg at et ønske om å gi likeverdig omsorg preget barnehagens ansatte i møte med barnegruppen som helhet. Dette gjaldt også i juleperioden. Astor og Mayrl hevder at majoritetsreligiøse grupper har insentiver til å bruke kulturaliseringsstrategier for å legitimere religiøse uttrykk i offentlige settinger gjennom å ramme de inn som «kulturelle» snarere enn «religiøse» (P 216). Det kan være mulig å forklare de omfattende praksisene i barnehagen tilknyttet tradisjonelt kristne høytider som jul og påske på denne måten. Samtidig er det ikke bare tradisjonelt kristne praksiser som omtales som kultur, men også muslimske. Særlig påfallende var dette i mine observasjoner av matsituasjonene, hvor religion som abstraksjon aldri ble brukt som forklaringsmodell, og islam / muslim i begrenset grad ble brukt for å begrunne servering av halal-mat. Snarere enn å se kulturaliseringen kun som noe som opprettholder et majoritetskulturelt hegemoni, forstår jeg derfor kulturaliseringen også som en pragmatisk strategi for å dysse ned ulikheter og begrense forskjeller mellom barna i et miljø som er genuint mangfoldig. Barna i barnehagen var primært «barn», ikke «kristne barn», «ikke-religiøse barn» eller «muslimske barn». Selv om barn med religiøs minoritetsbakgrunn var markert (gjfr Brekhus terminologi) i den forstand at de ansatte i større grad hadde kjennskap til deres religiøse tilhørighet, ble altså denne markerte posisjonen aktivt tonet ned i mange situasjoner.

Styrer oppga det som naturlig å ta hensyn til både allergier og religiøse hensyn ved matservering (Iversen, 2023a, s. 7) . Styrers uttalelse og de praktiske arrangementene tilknyttet matserveringen tilsier at i forbindelse med mat var religion tydelig markert fra de ansattes side, selv om denne markertheten ble bevisst nedtonet i møte med barna. I forbindelser med høytider var forholdet mellom religion og kultur langt mer tvetydig. Styrer i barnehagen var bevisst på at mange barnehager vektlegger kulturelle aspekter ved julehøytiden, og toner ned religiøse elementer, slik det er påpekt av mange forskere (Hovdelien & Sødal, 2022; Krogstad, 2017b; Lappalainen, 2006, 2009; Puskás & Andersson, 2018, 2019, 2022; Reimers, 2020). Med henvisning til rammeplanen argumenterte hun for at barnehagen hadde et ansvar for å lære barna om høytiders religiøse forbindelser. Barna fikk derfor høre om religiøse forbindelser tilknyttet både jul og påske, og delta i aktiviteter knyttet til kristen tradisjon. Dette ble likevel ikke ansett som deltagelse i religion, men læring om religion. Både styrer og flere ansatte i barnehagen fortalte eksplisitt at de så besøk til kirke, sang av julesanger og formidling av juleevangeliet som uttrykk for *kultur* og *tradisjon*. Det hadde den praktiske konsekvensen at de mente aktivitetene var egnet for alle, og ikke krevde spesielle hensyn med tanke på foreldresamarbeid. Selv deltagelse i julegudstjeneste ble innrammet som kultur, og barnehagen hadde ønske om at alle barna skulle delta (Iversen, 2023b). I denne sammenheng var altså barnehageansattes implisitte definisjon av religion smalere enn undertegnede arbeidsdefinisjon.

I følge Astor og Mayrl kan tilstedeværelsen av kulturalisert religion også prege religiøs identitet utover de observerte øyeblikkene (Astor & Mayrl, 2020). Astor og Mayrl argumenterer for at det å ha vagt religiøse symboler i «bakgrunnen» kan forsterke folks tilknytning til deres religiøse «arv». Subtile kontekstuelle tegn bidrar til å naturalisere, og gjennom dette styrke, en kulturell religiøs identitet. Slik kan kulturell religiøs identitet bli aktivert, samtidig som den forblir umarkert og tatt for gitt. Tilsvarende kan følelsen av annerledeshet minoriteter kan føle i møte med slike symboler aktivere deres identiteter også, uavhengig av om den formuleres i religiøse eller kulturelle termer (Astor & Mayrl, 2020, s. 220). Sidestillingen mellom religion og kultur kan videre forsterke forbindelsene mellom nasjon og religion, og slik forsterke kulturelle religiøse identiteter (Astor & Mayrl, 2020, s. 221). Slike mekanismer ble antydnet i intervju med enkelte av barna, som i intervju ga uttrykk for koblinger mellom jul og norskhet, i motsetning til det å spise halalmat og feire id som ble begrunnet i annen nasjonal bakgrunn og rasialiserte trekk (Iversen, 2023a). Mens praksisene å spise halalmat og feire id var markerte som en kontrast til den umarkerte normen om at det vanlige er å kunne spise svinekjøtt og feire jul, var spesifisering av denne markeringen uklar. Praksisene sto ut som annerledes, men særlig matpraksiser ble tonet ned og ikke snakket om som religionsrelaterte ulikheter.

Det at kulturalisert religion preget praksisarkitekturene i barnehagen fikk likevel konsekvenser for barnas navigeringspraksiser. Mens dette kom tydelig til syne gjennom ytringer og handlinger, var utslagene i relasjonelle forhold mer subtile. Jeg observerte likevel tydelige forskjeller i hvordan barna uttrykte tilhørighet i barnehagen, særlig i forbindelse med juleperioden (Iversen, 2023b). I artikkel to viste jeg hvordan fellestrekk mellom hjemmets kultur og barnehagens kultur ga barn større muligheter for identifisering med barnehagens praksiser, og dermed flere anledninger for deltagelse og tilhørighet. Disse praksisene fremsto som umarkerte, og bygde opp under en norm av julen som en høytid for alle (Iversen, 2023b, s. 9 - 11). Samtidig viste særlig barn med religiøs og kulturell minoritetsbakgrunn ulike måter å navigere denne konteksten på. Mens stillhet og fantasi fremsto som navigeringsmåter som skjulte ulikhet i erfaringer og tilhørighet, markerte ett barn tydelig avstand til barnehagens praksiser på en måte som både synliggjorde hennes utenforskap og tydeliggjorde et behov for mer inkluderende praksiser i barnehagen (Iversen, 2023b).

Disse dynamikkene ble for et kort øyeblikk snudd under utprøvingen av artefaktbaserte samtaler om religion. Her fikk barn med muslimsk familiebakgrunn en form for autoritet som oftere er et majoritetsprivilegium i barnehagen (Iversen, 2021b). Særlig påfallende var kontrasten mellom Hodans utenforskap i juleperioden, og begeistring hun viste da hun inntok ekspertrollen i gruppesamtalen (Iversen, 2021b, 2023b).

Mens religion overordnet sett ikke fremsto som utslagsgivende for barnas sosiale relasjoner i barnehagen i form av vennskap mellom barna eller omsorg fra de voksne, bidro altså

samspill mellom barnas hjembakgrunn og barnehagens praksisarkitekturer til at barna i ulike situasjoner fikk ulike muligheter for tilhørighet, læring og definisjonsmakt. Samtidig, som understreket i artikkel to, kan ikke barnehageansatte forventes å løse alle utfordringene knyttet til at barn må forholde seg til ulikheter mellom hjemmet og den institusjonelle konteksten (Iversen, 2023b, s. 11). Som Kuusisto også har påpekt kan slike situasjoner ofte oppstå for barn med minoritetsreligiøs bakgrunn, eller enhver religiøst aktiv bakgrunn i en sekulær kontekst (Kuusisto, 2020). Desto viktigere fremsto det at barnehageansatte i min studie ved flere anledninger viste omsorg gjennom å behandle barn ulikt, nettopp fordi barn i ulike situasjoner og med ulike bakgrunner kan ha ulike behov. Som da Hodan fikk tildelt et spesielt ansvar på avdelingen i forbindelse med kirkebesøket (Iversen, 2023b, s. 10), eller Isak i innledningseksempelet i denne kappen ofte fikk plassen på den ansattes fang, selv om de øvrige barna satt på benkene eller stolene sine (s. 1). Ravio med kolleger påpeker hvordan barnehageansatte i en religiøst og livssynsmessig sammensatt kontekst må tilnærme seg omsorg gjennom flere nivåer. Både gjennom anerkjennelse av kulturelt og religiøst mangfold på gruppenivå, gjennom planlegging av rutiner som tilrettelegger for omsorg ved f.eks. måltider, planlagte aktiviteter og spontane aktiviteter, ved enkelthendelser og gjennom enkelthandlinger (Raivio et al., 2022). De ansattes omsorgshandlinger knyttet til eksempelet med Hodans opplevelse av utenforskap kan leses som en vektlegging av omsorgsarbeidet på de laveste og næreste nivået av relasjoner. Samtidig er det relevant å reflektere over hvorvidt en sterkere vektlegging av anerkjennelse av ulikhet på gruppenivå og ved forarbeidet til barnehagegudstjenesten kunne gjort ulikhetene mellom egen bakgrunn og barnehagens pedagogiske arbeid lettere å bære for Hodan.

5.4 Barns agens i navigasjon av religion

Jeg har diskutert hvordan barna navigerer religion gjennom handlinger, ytringer og relasjoner, og hvordan diskursive, materielle og sosiale forhold i barnehagen påvirker barnas mulighetsrom for navigering. Jeg vil avslutningsvis drøfte dette opp mot spørsmålet om hvordan en kan forstå barns agens i forbindelse med navigering av religion. Som påpekt i kapittel 2.3.2 sees anerkjennelsen av at barn har agens som en nøkkelide i barndomsstudier (Abebe, 2019, s. 1; Esser, 2016b, s. 1). I et praksisteoretisk perspektiv på agens vektlegges hvordan agens gjøres gjennom ulik selvposisjonering og med stor variasjon (Bollig & Kelle, 2016, s. 41). Jeg vil i kommende diskusjon anvende Abebes begreper «tynnere» og «tyknere» for å undersøke hvordan praksisarkitekturene gir ulike mulighetsbetingelser for barnas agens (Abebe, 2019, s. 6). Som redegjort for i 2.3.2 forstår jeg altså agens som barns (varierende) muligheter til aktørskap, og navigering som barnas (varierende) utøvelse av dette aktørskapet. Dette innebærer at jeg ser på agens både som noe allment innen en institusjonell kontekst, men også som noe som varierer og skjevfordeles.

Praksisarkitekturene i barnehagen både tykner og tynner på flere måter alle barnas agens i forbindelse med religion. Jeg vil først diskutere «tynnere». Som beskrevet i kapittel en er barns religionsfrihet i barnehagealder klart knyttet til foreldre eller vergers valg og vurderinger. Dette er tydelig uttrykt juridisk, og kommer også til syne i praksisarkitekturer i barnehagen ved at barnehagepersonalet aktivt tilrettelegger for foreldrenes valg. Dette gjaldt både i daglige praksiser som spisesituasjoner, hvor maten er konkrete materielle representasjoner av foreldrenes valg for barna, og i sjeldne praksiser som deltagelse i ekskursjon til kirke, hvor et av barna ble unntatt besøket til kirken som en materiell lokasjon. Barns agens «tynnes» dermed her av foreldrenes valg og barnehagens pedagogiske praksiser. I spørsmålet om ekskursjon gjelder dette alle barna, både de som deltar og ikke deltar. Tynningen av agens er likevel synligst hos barnet som gjennom gråt viser tydelig motstand mot å bli forlatt. Hun får likevel ikke lov til å bli med da dette (forståelig nok) vurderes som foreldrenes ansvar å avgjøre. Her er skillet mellom forståelsen av agens som muligheter, og navigasjon som handlinger relevant. Hodan har færre valgmuligheter, men tar likevel tydelig standpunkt når hun gjennom gråt og uro viser misnøye med beslutningen (Iversen, 2023b).

I spørsmålet om mat er valgmulighetene mer ujevnt fordelt. Barn som har foreldre som har gjort aktive valg på vegne av barna med tanke på hvilken mat som kan spises har noe flere begrensninger enn barn uten slike restriksjoner. Her er det altså hjemmets valg som tynner barnas agens, i kontrast til barn som ikke har noen begrensninger i hva de kan spise. Samtidig utjevner barnehagens praksiser rundt matserving dels disse begrensningene ved at likeverdige alternativer konsekvent tilbys. Men som vist i matartikkelen (Iversen, 2023a) gjør barns tolkning og implementering av matreglene at handlingsrommet for barn som spiser halamat tynnes ytterligere. I disse situasjonene leder barns utøvelse av agens gjennom sin navigasjon, til at enkelte andre barns valgmuligheter begrenses.

Også i forbindelse med juleforberedelsene finner vi variasjoner i hvordan agens kommer til uttrykk gjennom barnas navigasjon (Iversen, 2021c, 2023b). Igjen fungerer praksisarkitekturene som tynnere, i den forstand at barnehagens aktiviteter i stor grad er utformet av de voksne, og former barnehagens materielle, diskursive og sosiale forhold som påvirker barnas navigering i stor grad. Samtidig kan barnehagens praksisarkitekturer også sees som en form for tyknere, i den forstand at barnehagen muliggjør handlinger, diskurser og relasjoner barna ikke nødvendigvis får i regi av hjemmet. Dette er av betydning både i øyeblikkene, og i et lengre perspektiv. I henhold til Rammeplanen skal barna blant annet «få kjennskap til fortellinger, tradisjoner, verdier og høytider i ulike religioner og livssyn» og få «en forståelse for at det finnes mange ulike måter å forstå ting på og leve sammen på», (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 54-55). Når barnehagen arbeider med høytider, som julen, kan dette bidra til en sosialisering og perspektivutvidelse som også kan påvirke barnas fremtidige agens.

Jeg har i artikkel to vist hvordan barna navigerer juleforberedelsene i barnehagen på ulikt vis, både gjennom identifisering med barnehagens praksiser, stillhet, avstandtaking og fantasi (Iversen, 2023b). Hvordan en definerer agens er her relevant for hvordan en tolker situasjonene. I henhold til Kimanens definisjon kan Hodan sees å vise agens gjennom å «velge marginalisering i møte med makt» (Kimanen 2022: 4). Vurderer en derimot agens som muligheten til å faktisk påvirke sin situasjon, er Hodans agens tynnere. På tross av gjentagende avstandstaking befinner hun seg i en kontekst som daglig er sentrert rundt juleforberedelser. Også å være stille eller anvender fantasi i navigasjon av juleforberedelser kan være en måte å utøve agens på om vi tar utgangspunkt i Ghorashi med fleres definisjon som ser på det å drømme eller ønske seg en annen posisjon som en form for agens (Ghorashi et al., 2017, s. 377). Tilsvarende forstår Bollig og Kelle (2016, s. 41) aktørskap som ulik selvposisjonering, slik at stillhet og fantasi også kan leses som former for agens. Samtidig fremstår disse formene for agens som tynne, og barnas muligheter for deltagelse begrensede. For selv om barna tar mer eller mindre aktive valg i hvordan de posisjonerer seg, er valgmulighetene større for barna som kjenner barnhagens kulturelle koder. Slik sett kan kombinasjonen av barnehagens praksiser og barnas kulturelle bakgrunn både være tyknere og tynnere for barnas mulighet til å påvirke sin situasjon, og til å ta aktive valg i sin navigering av religion. Dette ble observerbart både under juleforberedelsene (Iversen, 2023b), i forbindelse med måltider (Iversen, 2023a), og i mine utprøvinger av artefaktbaserte samtaler, hvor barn med mindre definisjonsmakt i juleperioden i større grad fikk anledning til å medvirke og påvirke handling gjennom sin kjennskap til artefaktene (Iversen, 2021b).

Jeg har argumentert for at barn som navigerer religion i norske barnehager navigerer i et landskap som er preget av kulturalisert religion (se 6.1). Dette avkrever ulike navigeringsformer av, og gir ulike muligheter for, barn med ulik bakgrunn. Religion skilles ikke eksplisitt ut som et eget fenomen, selv om det implisitt rammes inn på en annen måte enn populærkultur, og selv om foreldres ønske om tilpassning og kirkebesøk overholdes. Det gjøres også implisitte abstraheringer som knytter uttrykk for islam og kristendom sammen som beslektede fenomen. I en institusjon med alle intensjoner om å ha barna i sentrum er det voksne som definerer religion. Dette har konsekvenser for hvordan barns agens tynnes og tyknes i forbindelse med navigering av religion, og for både tilhørighets- og læringsprosesser.

Det er mange grunner til at voksne har større definisjonsmakt enn barn. Likevel kan det stilles spørsmål ved om det er mulig å gi større rom for barns aktørskap. Jeg vil avslutningsvis gjengi et av barnas kritiske refleksjon rundt ulikheten i makt, slik jeg fikk det gjenfortalt fra en av de ansatte i barnehagen. Barnet skal ha spurt: «Hvorfor heter det barnehage når det bare er de voksne som bestemmer?» (Fra feltnotatene 17. desember 2019). Utsagnet uttrykker agens gjennom å stille spørsmål ved de rådende strukturene, og et tydelig ønske om mer aktørskap i den institusjonelle konteksten.

6 Konklusjon

Barn navigerer religion i barnehagen på ulikt vis. Gjennom handlinger, ytringer og relasjoner uttrykker de både entusiasme og fryd, kjedsomhet og ubehag i forbindelse med praksiser relatert til religion. Den institusjonelle konteksten setter mange rammer for barns navigering, og legger gjennom dette begrensninger på barns agens i forbindelse med religion. Dels er dette knyttet til foreldres rett til å oppdra barn i henhold til egen overbevisning, en rettighet barnehagen tydelig respekterer og tilrettelegger for. Dette innebærer at foreldrene velger hva slags mat barna skal spise i henhold til eget livssyn, og i hvilken grad de skal ta del i tydelig markerte religiøse praksiser som gudstjeneste. I tillegg er barnehagens praksisarkitekturer preget av en jovial tilnærming til ulikhet som dels dekker over religiøse forskjeller. I forbindelse med juleforberedelsene leder en kulturalisert forståelse av religion til at de som identifiserer med julefeiringspraksiser fremstår umarkerte, og drar derfor nytte av økte muligheter til opplevelser av tilhørighet i barnehagen. Men også religiøst begrunnede spiseregler tones ned, og fremstår derfor i begrenset grad markert, selv om de bryter med majoritetspraksisene i barnehagen. Denne nedtoningen bidrar til å skape fellesskap og hindre andregjøring, men begrenser også mulighetene til å gi barna forståelse av religiøst relaterte ulikheter. Dette bidrar til at enkelte barn utvikler problematiske arbeidsteorier for å forklare forskjellene i måltidspraksiser.

Jeg har i mine analyser skilt mellom agens som barns muligheter til aktørskap, og navigering som barnas utøvelse av dette aktørskapet. Barna har noe ulik agens fordi den institusjonelle konteksten i samvirke med foreldrenes ønsker gir ulike tynnere og tyknere for barnas navigeringsmuligheter. Barna navigerer i tillegg på ulikt vis med utgangspunkt i disse mulighetene og begrensningene. I strid med et syn på barns agens som noe positivt som bør dyrkes frem, ser vi her at den selvstendige navigeringen også kan gi uheldige utslag gjennom utvikling av problematiske arbeidsteorier knyttet til mat. I forbindelse med juleforberedelsene kom barns agens til syne gjennom variasjoner i hvordan julen ble navigert. Også her viste jeg hvordan individuelle navigeringsvalg ble gjort med variasjon, kreativitet og fantasi innenfor de mulighetene kombinasjonen av barnas bakgrunn og barnehagens praksisarkitekturer ga.

Analysene viser enkelte motsetninger mellom pedagogiske idealer og konsekvenser av hverdagslige praksiser for barns spillerom og forståelse. For selv når intensjonene er å sette barn i sentrum, besitter voksne den største definisjonsmakten når religion navigeres i barnehagen. Selv om barna viser aktørskap gjennom ulike navigeringer av religion, og gjennom å lage egne arbeidsteorier som forklarer uttrykk for religion de møter i barnehagen, viser avhandlingen at barns bakgrunn og barnehagens praksisarkitekturer påvirker barnas muligheter til deltagelse og tilhørighet. I så måte har barnas agens på religionsområdet i dette tilfellet mange begrensninger. Samtidig viser avhandlingen hvordan ansatte arbeider

for å hindre utenforskap gjennom inkluderende praksiser, og hvordan de ved behov kompenserer for ekskludering gjennom omsorg.

Det er tydelige forskjeller mellom hva slags religionsforståelse barna uttrykker, forståelsen barnehageansatte implisitt viste gjennom sin innramming av ulike praksiser, og min forskningsforståelse av religion som fenomen. Selv om religion i mitt forskningsperspektiv navigeres i forbindelse med både høytid og måltider, bruker ikke barna selv religionsbegrepet. Ulike praksiser og overbevisninger snakkes likevel uanstrengt om, uten begrensningene voksne ofte har knyttet til et syn på religion som privat eller kontroversielt. Mens religion ikke skiller ut som et separat fenomen, møter barna enkelte populærkulturelle fenomener, som Rampenissen, med en overbevisning som har religionsliknende trekk.

Avhandlingen gir ikke et helhetlig blikk på navigering av religion i barnehagen, men analyserer enkelte områder der religion er relevant, nemlig juleperioden og måltidspraksiser. Min utforsking av hvordan religion kan tematiseres gjennom artefaktbaserte religionssamtaler gir innblikk i hvordan maktposisjoner kan endre seg ved å tilrettelegge for erfaringsdeling tilknyttet flere religioner og praksiser. Samtidig viser utprøvingen av metoden hvordan barns erfaringer med hverdagsreligion kan skille seg fra voksnes forståelse av religion. Barnas ytringer om kirkeklokker og bønnerop knytter i hovedsak religiøse praksiser til de voksnes sfære, uten at religion skiller ut som et særskilt fenomen.

Samlet gir artiklene og kappen en empirisk informert diskusjon av religion i barnehagen, hvor religionsvitenskapelige perspektiver gir nye blikk på barns praksiser i barnehagen. Beskrivelser av hvordan barn navigerer religion i barnehagesammenheng er mangelvare, og innsiktene disse beskrivelsene gir er også et bidrag til både religionsdidaktikken (gjfr Besbris & Khan, 2017) og barnehagepedagogikken. Samtidig bidrar avhandlingen til religionsvitenskapen gjennom å gi økt kunnskap om barns religionsforståelse og hvordan de navigerer religion i en sentral institusjonell kontekst.

Artiklene gir separate teoretiske og empiriske bidrag knyttet til innramming av religion og populærkultur, tilhørighetsprosesser, utvikling av arbeidsteorier i en pedagogisk kontekst preget av jovialitet, og religionsdidaktikk i barnehagen. Gjennom ytterligere teoretisering i kappen drøftes spørsmål om hvordan barn navigerer religion i forbindelse med jul som eksempel på høytid, måltider som eksempel på hverdagssituasjon i barnehagen, og artefaktbaserte religionssamtaler som en mulig arbeidsform for barnehagen. Ved å drøfte hvordan barnehagens praksisarkitekturer påvirker denne navigeringen har jeg belyst spørsmål om barns agens, om hva som forstås om religion, og hvordan religion kan ha betydning for inkluderingsprosesser, tilhørighet og læringsprosesser i barnehagen. Avhandlingen bidrar med eksempler på gode pedagogiske praksiser i barnehagen, og viser hvordan gode intensjoner tidvis kan ha uintenderte effekter. Analysen av barnehagens ordinære praksiser suppleres med utprøving og analyse av en nyutviklet didaktisk tilnærming

for å få frem barns erfaringer og perspektiver på religion. Samlet kan disse bidragene lede til større forståelse for barns hverdagsreligion, og mer inkluderende diskurser og praksiser i barnehagen.

Barna navigerer religion med både entusiasme og ubehag. Religion navigeres ikke som et særskilt fenomen, men som en integrert del av hverdagen hvor det i barnas ytringer, handlinger og sosiale relasjoner ikke skilles fra populærkultur, nasjonalitet og kultur. Religion som tema og religiøst beslektede fenomener fremstår som utgangspunkt for glede, nysgjerrighet og fellesskap, men gir også ulike muligheter og begrensninger for barnas navigeringsmuligheter i barnehagen. Selv om religion i noen tilfeller fremstår relevant for tilhørighetsprosesser, fremstår ikke religion som en identitetsmarkør som preger barnas vennskap.

Tidligere forskning påpeker at religiøst mangfold oppfattes som krevende å synliggjøre fra barnehagepersonalets side (Fauske, 2012; Hidle & Krogstad, 2015; Hovdelien & Sødal, 2021; Hovdelien & Sødal, 2022; Krogstad, 2014, 2016, 2017a; Krogstad & Hidle, 2015; Moen, 2021; Nilsen, 2012; Rosland & Toft, 2013; Toft & Rosland, 2014). Avhandlingen bidrar med økt kunnskap om hvordan manglende synliggjøring kan ha konsekvenser for barns religionsforståelse og forståelse av mangfold. Disse funnene viser at det trengs pedagogiske tilnærminger som gir barna et vokabular for religion, og som fronter barnas perspektiv og gir voksne tilgang til deres vokabular. Artefaktbaserte samtaler er et anslag til dette.

Selv om avhandlingen gir flere bidrag, vil jeg avslutningsvis parafasere Gearon og Kuusisto (2022, s. 19): En avhandling er ikke mer enn en avhandling, et element i en større samling av tekster. Mitt bidrag gir ikke et uttømmende svar på hvordan religion navigeres i barnehager generelt. Det gir et bilde av hvordan religion ble navigert i barnehagen jeg observerte, slik det så ut fra min synsvinkel da jeg var der. Gjennom å analysere barnas navigering har jeg presentert en form for kart. Gearon og Kuusisto sin bruk av kartmetaforen og kartets begrensninger gjelder også mitt bidrag: «Et kart er selvfølgelig kun en representasjon. Det viser hovedlinjene av en fysisk geografi. Det ekte terrenget er naturligvis mye rikere enn kartet.» (Gearon & Kuusisto, 2022, s. 19). Et slikt kart kan være til nytte for videre utforskning for både barnehageansatte, politiske beslutningstagere og forskere (Gearon & Kuusisto, 2022, s. 20). Samtidig står barnehagebarn uten kart i sine navigasjonsprosesser. Jeg vil derfor fremheve viktige konklusjoner fra avhandlingens sist publiserte artikkel (Iversen, 2023b), som også er gyldige for avhandlingen som helhet. Barnehageansatte kan ikke forventes å løse alle utfordringer knyttet til barns navigering av religion i barnehagen. Men de kan støtte barna i deres navigasjonsprosesser. Dette kan gjøres på fire måter. For det første gjennom å bli kjent med barnas religiøse og kulturelle hjembakgrunn. For det andre gjennom å reflektere over i hvor stor grad religionsrelaterte majoritetspraksiser knyttet til høytider skal forme barnehagehverdagen. For det trede kan de sikre at også andre former for kultur og religion blir representert i barnehagen, for å skape alternative arenaer for

gjenkjennelse for ulike barn. Og for det fjerde kan de støtte barns synlige og mer usynlige navigasjonsarbeid, og anerkjenne at navigering alltid er mer krevende i ukjent farvann (Iversen, 2023b, s. 11).

Til slutt noen refleksjoner om mulig videre forskning. Barnehagers praksiser med å delta i julegudstjenester og andre både markerte og umarkerte praksiser med forbindelse til majoritetsreligion belyser spennet mellom barnehagens pedagogiske mandat, foreldrenes og barnas rettigheter til religion, som redegjort for i kapittel 1.3. Det belyser også dilemmaer knyttet til i hvilken grad barnehager bør endre praksiser som er ønsket av et flertall når de går på bekostning av et mindretall. Det å påpeke motsetninger eller kompleksitet i pedagogiske praksiser kan lett tolkes som innspill til å avskrive praksisene fullstendig. Dette er ikke intensjonen. Hvorvidt barnehager med ordinær formålsparagraf bør inngå samarbeid med aktører hvis formidling er knyttet til trosopplæringsarbeid er et politisert spørsmål som er utenfor denne avhandlingens rammer å besvare. Samtidig har avhandlingen vist at spørsmålet om hva som forstås som religion er komplekst. Kuusisto og Lamminmäki-Vartia (2012) påpeker at det å løse alle utfordringer tilknyttet religion ved å fjerne aktiviteter som ikke er ønsket av alle foreldre fører til en fortynning av barnehagers innhold og metoder (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012, s. 7). Selv om barnehagepersonale bør reflektere over barnehagens praksiser, anbefaler Kuusisto og Lamminmäki-Vartia heller å utvide det pedagogiske repertoaret for å i større grad romme og synliggjøre barnehagers livssynsmessige mangfold (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012, s. 8).

I tråd med avhandlingens ønske om å løfte frem barneperspektiver, ønsker jeg i tillegg å reflektere over om en sterkere vektlegging av barns erfaringer og væremåter kan være nyttig i det pedagogiske arbeidet både i barnehagen og i møte med foreldre når religionsrelaterte praksiser diskuteres. Sett i lys av egne observasjoner av Hodans eksklusjonsopplevelse, undrer jeg over om en alternativ tilnæringsmåte til foreldresamarbeid kunne være å erkjenne at det å delta i en gudstjeneste kan forstås som en religiøs praksis, men heller jobbe mer aktivt med at det er mulig å gå inn i praksiser med ulike roller. Det å ta roller, leke og late som er en sentral del av barns interaksjon og erkjennelsesform (Johnson et al., 2015; Principe & Smith, 2008, s. 626; Østrem, 2012, s. 152). Det er derfor grunn til å tro at barn ved mange anledninger kan delta på ekskursionsjoner i rolle som observatør eller som en form for lek, om religion først har en plass i barnehagens praksisarkitekturer. Det er foreldres rett til å ta avgjørende vurderinger relatert til religion på vegne av barnehagebarn, og til å vurdere hva de vil telle som religion. Men kunnskap om hvordan barn selv «teller» kan være relevant også i foreldrenes vurderinger. En slik tilnærming forutsetter derimot at barnehagen jobber med en mer likeverdig synliggjøring av religiøst og livssynsmessig mangfold. En videre utforskning av lekende tilnærminger til religion vil være nyttig for å bedre forståelsen av hvilken rolle religion kan og bør ha i barnehagesammenheng.

Innledningsvis presenterte jeg religionsvitenskap og barneforskning som forskningsområder som i liten grad overlapper. Som religionsviter ser jeg nok religion flere steder enn mange barnehagepedagoger. Jeg håper jeg gjennom avhandlingen har vist hvorfor dette blikket kan være nyttig. For det aller viktigste blikket er uansett ikke mitt. Jeg vil vende tilbake til vignetten som åpnet avhandlingen, hvor jeg tok dere med inn i en samlingsstund i garderoben fylt med glede og forventning, kjedsomhet og spenning, uro og overraskelser, neseblod og behov for omsorg og nærhet. Og en voksen som sier «jeg ser deg».

Litteratur

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *SI on Childhood and Society*. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse : læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. (2000). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. Sage.
- Ammerman, N. T. (2007). *Everyday religion : observing modern religious lives*. Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. (2014). Finding religion in everyday life. *Sociology of religion*, 75(2), 189-207. <https://doi.org/10.1093/socrel/sru013>
- Ammerman, N. T. (2016). Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its Contours and Frontiers. *NORDIC JOURNAL OF RELIGION AND SOCIETY*, 29(2), 83-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2016-02-01>
- Ammerman, N. T. (2020). Rethinking religion: Toward a practice approach. *The American journal of sociology*, 126(1), 6-51. <https://doi.org/10.1086/709779>
- Andreassen, B.-O. & Øvrebø, E. M. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Nordisk barnehageforskning*, 16. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.1736>
- Anker, T. (2011). *Respect and disrespect : social practises in a Norwegian multicultural school* [Doktorgradsavhandling, MF Norwegian School of Theology].
- Anker, T. (2016). Tid for terror: læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4).
- Asad, T. (2003). *Formations of the secular : Christianity, Islam, modernity*. Stanford University Press.
- Aslan, E. (2020). *Migration, Religion and Early Childhood Education*. Springer <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-29809-8>
- Aslanian, T. K. (2022). *Det er her det skjer! : møter med etikk, religion og filosofi i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Aspfors, J., Jakhelln, R. & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis : teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Astor, A. & Mayrl, D. (2020). Culturalized Religion: A Synthetic Review and Agenda for Research. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 59(2), 209-226. <https://doi.org/10.1111/jssr.12661>
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. <https://doi.org/https://doi.org/https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22032>
- Aukland, K. (2022). Kunnskapsproblemet og utforskning med ulike metoder: Å lære om vis-à-vis å lære hvordan. *Prismet*, 73(1-2), 79-97. <https://doi.org/10.5617/pri.9699>
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? : om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn 27 (1)*, 9 - 28.
- Beckford, J. A. (2003). *Social Theory and Religion*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511520754>
- Beckmann, H. B. & Breistein, I. F. (2007). *"TØR DU SYNGE DEN SANGEN FORTSATT?" Bruk av sang og musikk i KRL-fag og skolehverdag - en forskningsrapport*. K.-. nett. <https://ansgarhoyskole.no/file/forskningsrapport-krlnett-februar-2007.pdf>
- Bell, C. M. (2009). *Ritual : perspectives and dimensions* ([Rev.]. utg.). Oxford University Press, USA.

- Besbris, M. & Khan, S. (2017). Less Theory. More Description. *Sociological theory*, 35(2), 147-153. <https://doi.org/10.1177/0735275117709776>
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian journal of educational research*, 58(5), 528-539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Boelskov, J. (2015). It ain't necessarily so. A Danish perspective on the training of teaching (inter)religious competencies within the teaching of (inter)cultural competencies. I F. S. A. Biesinger (Red.), *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich* (s. 109 - 124). Waxmann.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2016). Children as participants in practices: The challenges of practice theories to an actor-centred sociology of childhood. I (s. 34-47). <https://doi.org/10.4324/9781315722245>
- Bratsvedal, I. (2022). "Tissen er haram!" En undersøkelse av hvordan ansatte i barnehager jobber med islam. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.260>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende "vi"? verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta didactica Norge*, 6(1).
- Brekhus, W. (1998). A Sociology of the Unmarked: Redirecting Our Focus. *Sociological theory*, 16(1), 34-51. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00041>
- Brown, R. (2016). How gelatin becomes an essential symbol of muslim identity: Food practice as a lens into the study of religion and migration. *Religious studies and theology*, 35(2), 185-205. <https://doi.org/10.1558/rsth.32558>
- Brown, R. (2017). Bread Beyond Borders: Food as a Lens Into Tweed's Theory of Religion. *Bulletin for the study of religion*, 46(2), 9-17. <https://doi.org/10.1558/bsor.32260>
- Browning, D. S. & Miller-McLemore, B. J. (2009). *Children and childhood in American religions*. Rutgers University Press.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bråten, O. M. H. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education: A Study of England and Norway* [Vitenskapelig monografi]. Waxmann Verlag.
- Bråten, O. M. H. (2019). Mye på spill: den nasjonale debatten om skolegudstjenester belyst med to lokale caser. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, 2019 (2).
- Bråten, O. M. H. (2022). Non-binary worldviews in education. *British journal of religious education*, 44(3), 325-335. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>
- Bunce, L. & Woolley, J. D. (2021). Fantasy orientation and creativity in childhood: A closer look. *Cognitive development*, 57, 100979. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100979>
- Bundgaard, H. (2008). *Forskel og fællesskab : minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzel.
- Bøe, M. (2012). *Å skape og studere endring : aksjonsforskning i barnehagen*. Universitetsforl.
- Carter, S. (2014). The methodology of magpies. *International journal of research & method in education*, 37(2), 125-136. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843074>
- Clark, A. (2011). *Listening to young children : the mosaic approach* (P. Moss & B. National Children's, Red. Second edition. utg.). NCB.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children : a guide to understanding and using the mosaic approach* (3rd edition. utg.). Jessica Kingsley Publishers.

- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2005). *Beyond listening : children's perspectives on early childhood services*. The Policy Press.
- Clark, C. D. (1995). *Flights of fancy, leaps of faith: Children's myths in contemporary America*. University of Chicago Press.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood* (Fifth edition. utg.). SAGE.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and becoming*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315770390>
- De Jong, M., Kamsteeg, F. & Ybema, S. (2013). Ethnographic strategies for making the familiar strange: Struggling with 'distance' and 'immersion' among Moroccan-Dutch students. *Journal of business anthropology*, 2(2), 168. <https://doi.org/10.22439/jba.v2i2.4157>
- Douglas, M. (1972). Deciphering a Meal. *Daedalus (Cambridge, Mass.)*, 101(1), 61-81.
- Droogers, A. (2011). Methodological Ludism: Beyond Religionism and Reductionism. 50, 311-338. <https://doi.org/10.1515/9783110259513.311>
- Droogers, A. (2015). *Religion at Play: A Manifesto*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Dubiski, K., Maull, I. & Schweitzer, F. (2012). How Many Gods in Heaven? Young Children and Religious Plurality — Results of a Qualitative Study. *JET*, 8(1), 99-122. <https://doi.org/10.1163/157092512X642989>
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International journal of early years education*, 23(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Endsjø, D. Ø. (2011). *Det folk vil ha : religion og populærkultur*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, L. L. (2010). *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway* [Doktorgradsavhandling, University of Warwick]. Warwick.
- Esser, F. (2016a). Neither "thick" nor "thin": Reconceptualising agency and childhood relationally. I (s. 48-60). <https://doi.org/10.4324/9781315722245>
- Esser, F. (2016b). *Reconceptualising agency and childhood : new perspectives in childhood studies* (Bd. 161). Routledge.
- Europarådet. (1952). *Protokoll til Konvensjonen om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_2
- Fauske, R. (2012). Bruken av religiøse fortellinger i barnehagen. Norsk tradisjon og manglende fleireligiøsitet. *Prismet*, 2012(1), 35-57. <https://journals.uio.no/prismet/>
- Fauske, R. (2018). Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske» – Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 17(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2234>
- Fauske, R. (2019). Støttende samtalar om eksistensielle spørsmål i barnehagen IB. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (Bd. 33). NOASP, Nordic Open Access Scholarly Publishing Cappelen Damm. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.82>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early child development and care*, 175(6), 553-565. <https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- FN. (1966a). *Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- FN. (1966b). *Internasjonal konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1966-12-16-3?q=%C3%B8konomiske,%20sosiale%20og%20kulturelle>
- FN. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (Barnekonvensjonen). <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>

- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>
- Furseth, I. (2017). *Religious Complexity in the Public Sphere: Comparing Nordic Countries*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Furseth, I., Kühle, L., Lundby, K. & Lövheim, M. (2019). Religious Complexity in Nordic Public Spheres. *NORDIC JOURNAL OF RELIGION AND SOCIETY*, 32(1), 71-90. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2019-01-05>
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.
- Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S. & Williams, P. (2019). *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (1st ed. 2019. utg.). Springer International Publishing : Imprint: Palgrave Macmillan.
- Garvis, S. & Kuusisto, A. (2021). National Values in ECEC: Perspectives to Inclusion and Exclusion. *International Research in Early Childhood Education*, 11(2), 1. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1623422&dswid=7585>
- Gearon, L., Benjamin, S., Itkonen, T., Kallioniemi, A. & Kuusisto, A. (2022). Religion and Worldviews in Early Childhood Education and Care. Eight Parameters for Ethical Research. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003017783>
- Gearon, L. & Kuusisto, A. (2020). Finnish Early Childhood Education and Care: Why Worldview Sensitivity Matters. I (s. 115-135) (Wiener Beiträge zur Islamforschung). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29809-8_8
- Gearon, L. & Kuusisto, A. (2022). The re-imagined other: Postcolonial perspectives on the place of religion in Early Childhood Education. I (s. 19). <https://doi.org/10.4324/9781003017783-3>
- Ghorashi, H., de Boer, M. & ten Holder, F. (2017). Unexpected agency on the threshold: Asylum seekers narrating from an asylum seeker centre. *Current Sociology*, 66(3), 373-391. <https://doi.org/10.1177/0011392117703766>
- Gilroy, P. (2004). *After empire: melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Giæver, K. (2019). Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen. *Prismet*, 70(4), 311-326. <https://doi.org/10.5617/pri.7508>
- Giæver, K. (2020). Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 429-440. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-09>
- Gordon, J. & Patterson, J. A. (2013). Response to Tracy's Under the "Big Tent": Establishing Universal Criteria for Evaluating Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 19(9), 689-695. <https://doi.org/10.1177/1077800413500934>
- Graham, A., Powell, M. A. & Truscott, J. (2016). Exploring the nexus between participatory methods and ethics in early childhood research. *Australasian journal of early childhood*, 41(1), 82-89. <https://doi.org/10.1177/183693911604100111>
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo.]. Oslo.
- Gulløv, E. (2003). *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Gulløv, E. (2019). Kulturanalyse gjennom barndomsforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 94-103. <https://doi.org/10.7146/ftfp.v15i29.116410>
- Hammer, A. (2023). Addressing controversial issues in religious education by enacting and rehearsing democracy through Forum Theatre: student perspectives. *British journal of religious education*, 45(4), 404-414. <https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2177256>
- Hammersley, M. (2007). *Ethnography : principles in practice* (3rd ed. utg.). Routledge.

- Hammersley, M. (2016). Book Review: Iddo Tavory and Stefan Timmermans, *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. *Qualitative Research*, 16, 748-750. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/1468794116641484>
- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 24(1), 113-127. <https://doi.org/10.1177/0907568216631399>
- Hansen, O. H. B. (2021). Religion, rammeplan og rettigheter. I K. J. R. Horrigmo, Kristine Toft (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE : Barnehagens fagområder kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 41-53). Cappelen Damm Akademisk.
- Harcourt, D. (2012). *Doing Ethical Research with Children* (J. Sargeant, Red. 1st. utg.). McGraw-Hill Education.
- Harvey, G. (2015). Respectfully eating or not eating: putting food at the centre of Religious Studies. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*, 26, 32-46. <https://doi.org/10.30674/scripta.67445>
- Hedges, H. (2011). Connecting 'snippets of knowledge': teachers' understandings of the concept of working theories. *Early years (London, England)*, 31(3), 271-284. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.606206>
- Hedges, H. (2014). Young children's 'working theories': Building and connecting understandings. *Journal of early childhood research : ECR*, 12(1), 35-49. <https://doi.org/10.1177/1476718X13515417>
- Hidle, K.-M. W. & Krogstad, K. (2015). Er det mange måter å være norsk på? - En empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager [Vitenskapelig artikkel]. *Prismet*, 66(3), 155-167. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/pri.4534>
- Horrigmo, K. J. & Rosland, K. T. (2021). *Fagdidaktikk for SRLE : barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hovdelien, O. (2017). Religionsforståelsen i ny rammeplan for barnehagen. *Prismet*, (4). <https://doi.org/10.5617/pri.5839>
- Hovdelien, O. (2018). Forskning på religion og livssyn i barnehagen – oversikt og tendenser 1996–2018. *Prismet*, (4). <https://doi.org/10.5617/pri.6588>
- Hovdelien, O. & Sødal, H. K. (2021). Barnehagen er ingen søndagsskole: Religion i barnehager med forskjellige livssynsvedtekter. *Pribory i metody izmerenij (Online)*, 72(2), 135-151. <https://doi.org/10.5617/pri.8883>
- Hovdelien, O. & Sødal, H. K. (2022). Religious Education in Secularist Kindergartens? Pedagogical Leaders on Religion in Norwegian ECEC. *Religions*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/rel13030202>
- Hughes, A. W. & McCutcheon, R. T. (2022). *What Is Religion?: Debating the Academic Study of Religion*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190064976.001.0001>
- Hui, A., Schatzki, T. & Shove, E. (2017). Practices and their affects. I (s. 126-137). United Kingdom: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315560816-16>
- Hull, J. M. (1996). A GIFT TO THE CHILD: A NEW PEDAGOGY FOR TEACHING RELIGION TO YOUNG CHILDREN. *Religious education*, 91(2), 172-188. <https://doi.org/10.1080/0034408960910204>
- Husebø, D. (2013). *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning : Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE* [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger, Norway].
- Haakedal, E. (2004). «Det er jo vanlig praksis her...» *Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering – en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Ipsos. (2022). *Ipsos Norsk Monitor*. <https://www.ipsos.com/nb-no/ukens-tall-26-2-av-3-unge-voksne-tror-ikke-pa-gud>

- Iversen, R. L. (2017, 21.06.). Profesjonelle pedagoger eller trivelige tanter? . *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2017/06/21/profesjonelle-pedagoger-eller-trivelige-tanter/>
- Iversen, R. L. (2021a). Evangeliet etter Rampenissen: Nye overbevisninger i barnehagen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-jul-ragnhild-laird-iversen/evangeliet-etter-rampenissen-nye-overbevisninger-i-barnehagen/303857>
- Iversen, R. L. (2021b). Lydliggjøring av mangfold i barnehagen. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE : barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (1. utgave. utg., s. 189-201). Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, R. L. (2021c). Rampenissen i barnehagen: Formidling og forhandling av ikke-empiriske figurers ontologiske status i adventstiden. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*. *Novus: Oslo, Norway, 1, 2021, 9 - 40*. <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1957>
- Iversen, R. L. (2023a). The convivial concealment of religion: Navigating religious diversity during meals in early childhood education - A Norwegian case. *British journal of religious education, 45*(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2138829>
- Iversen, R. L. (2023b). Identification, Silence, Separation, and Imagination: Children's Navigations of Christmas in a Religiously Diverse Norwegian Kindergarten *Education Sciences., 13*(11), 1077. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci13111077>
- Iversen, R. L. (Akseptert for utgivelse). Døden på Noahs ark. Risiko og mulighetsrom ved lekbasert undervisning i KRLE. . I K. T. Rosland, E.-A. V. Eriksen & R. L. Iversen (Red.), *Begynneropplæring i KRLE*. Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, R. L. & Krogstad, K. (2020). Julevandring og yogakurs. Hvem definerer religion i barnehagen? *Prismet, 71*(2).
- Johannesen, N. & Moxnes, A. R. (2022). Pølser i barnehagen -kilde til undring, famling, begjær og besvær. I T. K. Aslanian (Red.), *Det er her det skjer! Møter med religion, etikk og filosofi i barnehagen* (s. 148-168). Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. T. (2008). Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog. I S. Sagberg (Red.), *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn* (s. 10 - 33). IKO-forlaget.
- Johnsen, E. T. (2010). Jesu Lidelse, død og oppstandelse. En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken. *Prismet, 61* (1), 19 - 39.
- Johnsen, E. T. (2013). Læring inn i den kristne religionen. Mediering og subjektivering. . *Prismet, 64*(3), 95 - 123.
- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* [Doktorgradsavhandling, UiO]. Universitetet i Oslo.
- Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S. & Kuschner, D. (2015). *The Handbook of the Study of Play*. Blue Ridge Summit: Rowman & Littlefield Publishers.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30?q=menneskeretts>
- Jørgensen, C. S. (2014). *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. CRISTin. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kapitány, R., Nelson, N., Burdett, E. R. R. & Goldstein, T. R. (2020). The child's pantheon: Children's hierarchical belief structure in real and non-real figures. *PLoS one, 15*(6), e0234142-e0234142. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234142>
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education, 47*(4), 584-595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>

- Kemmis, S. (2022). *Transforming Practices: Changing the World with the Theory of Practice Architectures*. Singapore: Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8973-4>
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692. <https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Konstantoni, K. & Kustatscher, M. (2016). Conducting Ethnographic Research in Early Childhood Research: Questions of Participation. I A. Farrell, S. L. Kagan & E. Tisdall (Red.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research* (s. 223-239). SAGE Publications Ltd <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781473920859.n14>
- Krogstad, K. (2014). Høytidsmarkering i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(2), 51-69.
- Krogstad, K. (2016). The multicultural and multi-religious Norwegian kindergarten. *Journal of Religious Education*, 64(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s40839-016-0024-2>
- Krogstad, K. (2017a). Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: A Norwegian Case Study. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.2158>
- Krogstad, K. (2017b). Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: A Norwegian Case Study. *Nordisk barnehageforskning*, 16. <https://doi.org/10.7577/nbf.2158>
- Krogstad, K. (2020). Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse. *Barn (Trondheim, Norway)*, 37(2), 9-23. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3440>
- Krogstad, K. (2021). Foreldres verdisyn i barneoppdragelsen. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE* (s. 89-99). Cappelen Damm Akademisk.
- Krogstad, K. (2022). Lost in translation. Religion in Policy versus Practice in Norway's Childhood Education. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*. (s. 319 - 328). Taylor & Francis Group.
- Krogstad, K. & Hidle, K.-M. W. (2015). Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Nordisk barnehageforskning*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.1007>
- Kulturdepartementet. (2013). *Det livssynsåpne samfunn — En helhetlig tros- og livssynspolitik*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-1/id711212/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kuusisto, A. (2020). Growing up Thinking: The Place of Children's Worldviews in Societal Early Childhood Education. I M. Bayyigit, M. Özkan, A. A. Çanakci & A. H. A. Abdelghany (Red.), *Erken Çocukluk Dönemi Din: Ahlak - Değerler Eğitimi Ve Sorunlar* (s. 7 - 10).
- Kuusisto, A. (2022a). The Place of Religion in Early Childhood Education and Care. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care* (s. 1 - 16). Routledge.
- Kuusisto, A. (2022b). *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*. Taylor & Francis Group.
- Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator Response to Pluralism in Educational Context. *Education Research International*, 2012, 303565. <https://doi.org/10.1155/2012/303565>
- Kuusisto, A., Poulter, S. & Harju-Luukkainen, H. (2021). Worldviews and National Values in Swedish, Norwegian and Finnish Early Childhood Education and Care Curricula. *International Research in Early Childhood Education*, 11 (2), 41. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1623301&dswid=5181>

- Lappalainen, S. (2006). Liberal multiculturalism and national pedagogy in a Finnish preschool context: inclusion or nation-making? *Pedagogy, culture & society*, 14(1), 99-112. <https://doi.org/10.1080/14681360500487777>
- Lappalainen, S. (2009). Making differences and reflecting on diversities: embodied nationality among preschool children. *International journal of inclusive education*, 13(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/13603110701273691>
- Lauritsen, K. (2013). Cultural Complexity and Border Markers in Norwegian Kindergartens. *Children & society*, 27(5), 350-360. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00414.x>
- Lauritsen, K. (2014). Strategies in 'Cross-Cultural' Dealings – Rejecting or Highlighting the Matter of Origin. I F. Dervin & H. Ragnarsdóttir (Red.), *Origins: A Sustainable Concept in Education* (s. 3-17). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-854-1_1
- Leganger-Krogstad, H. (2009). *The Religious Dimension of Intercultural Education. Contributions to a Contextual Understanding* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.].
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*, [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Hedmark.]. Elverum.
- Lincoln, B. (2003). *Holy terrors: thinking about religion after September 11*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindhardt, E. & Decara, C. (2022). Human Rights Issues Related to Teaching Religion in Early Childhood Education – a Case from Denmark. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care* (s. 93 - 109). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017783-9>
- Lippe, M. v. d. (2010). *Youth, religion and diversity : a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society : a Norwegian case* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. CRISTin.
- Lippe, M. v. d. (2021a). *Fordommer i skolen : gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. d. (2021b). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British journal of religious education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Mac Naughton, G. & Hughes, P. (2008). *Doing Action Research in Early Childhood Studies*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- McCutcheon, R. T. (2007). Words, Words, Words. *Journal of the American Academy of Religion*, 75(4), 952-987. <https://doi.org/10.1093/jaarel/lfm082>
- McGuire, M. B. (2002). *Religion : the social context* (5th ed. utg.). Wadsworth Thomson Learning.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195172621.001.0001>
- McTavish, M., Strelasky, J. & Coles, L. (2012). Listening to Children's Voices: Children as Participants in Research. *International journal of early childhood*, 44(3), 249-267. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13158-012-0068-8>
- Moen, K. (2021). *Kjærlig kamp. En analyse og drøfting av barnehagelæreres dømmekraft i situasjoner med verdimotsetninger mellom foreldre og ansatte i barnehager med religiøst mangfold* [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet.
- Morriss, L. (2015). Dirty secrets and being 'strange': using ethnomethodology to move beyond familiarity. *Qualitative Research*, 16(5), 526-540. <https://doi.org/10.1177/1468794115598194>
- Mortari, L. & Harcourt, D. (2012). 'Living' ethical dilemmas for researchers when researching with children. *International journal of early years education*, 20(3), 234-243. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715409>
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *International journal of early years education*, 27(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>

- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolenes religions og livssynsundervisning : egengjøring, andregjøring og normalitet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Nilsen, T. D. (2012). Barnehagen - kultur for læring om religioner og livssyn? I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 239-260). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsson, S. (2018). Det oförutsägbara klassrummet - utmaningar och möjligheter. I O. P. T. Frank (Red.), *Interkulturell religionsdidaktik: utmaningar och möjligheter* (s. 109-129). Studentlitteratur AB.
- Nongbri, B. (2013). *Before religion : a history of a modern concept*. Yale University Press.
- Pals, D. L. (2006). *Eight theories of religion* (2nd ed. utg.). Oxford University Press.
- Pettersvold, M. (2015). Barns perspektiver på demokrati i barnehagen. *Utbildning och demokrati*, 24(2), 91-109. <https://doi.org/10.48059/uod.v24i2.1038>
- Pew Research Center. (2018). *Being Christian in Western Europe*. <https://www.pewresearch.org/religion/2018/05/29/being-christian-in-western-europe/>
- Pike, K. L. (1999). Etic and Emic Standpoints for the Description of Behavior. I R. T. McCutcheon (Red.), *The Insider / Outsider Problem in the Study of Religion. A reader* (s. 23 - 27). Cassel.
- Pike, S. M. (2009). "Why Prince Charles instead of "Prince Mononoke?" the absence of children and popular culture in "The Encyclopedia of Religion and Nature. *Journal of the American Academy of Religion*, 77(1), 66.
- Principe, G. F. & Smith, E. (2008). The tooth, the whole tooth and nothing but the tooth: how belief in the Tooth Fairy can engender false memories. *Appl. Cognit. Psychol*, 22(5), 625-642. <https://doi.org/10.1002/acp.1402>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2017). "Why Do We Celebrate ...?" Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool. *International journal of early childhood*, 49(1), 21-37. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0182-8>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2018). Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early years (London, England)*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1515892>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2019). Keeping Education Non-Confessional While Teaching Children about Religion. *Religion & education*, 46(3), 382-399. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1590940>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2021). Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early years (London, England)*, 41(2-3), 190-201. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1515892>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2022). A secular Advent. waiting for Christmas in Swedish preschools. *British journal of religious education, ahead-of-print(ahead-of-print)*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2035678>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2023). A secular Advent. Waiting for Christmas in Swedish preschools. *British journal of religious education*, 45(2), 100-111. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2035678>
- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F. & Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buried in the earth? Teaching young children about death. *European early childhood education research journal*, 31(6), 900-913. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Puskás, T., Jeppsson, F. & Andersson, A. (2021). 'There is no right or wrong answer': Swedish preschool teachers' reflections on the didactics of death. *Contemporary issues in early childhood*, 146394912110494. <https://doi.org/10.1177/14639491211049480>
- Raivio, M. & Skaremyr, E. (2022). Understandings of Religion as Culture. Renegotiating Troublesome Concepts in Swedish ECEC Policy. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*

- (s. 343 - 352). Routledge. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.4324/9781003017783>
- Raivio, M., Skaremyr, E. & Kuusisto, A. (2022). Caring for Worldviews in Early Childhood Education: Theoretical and Analytical Tool for Socially Sustainable Communities of Care. *Sustainability*, 14(7).
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Reimers, E. (2020). Secularism and religious traditions in non-confessional Swedish preschools: entanglements of religion and cultural heritage. *British journal of religious education*, 42(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1569501>
- Reimers, E. & Puskás, T. (2023). Everyday nationalism in Swedish preschools: something old, something new and something borrowed. *Children's geographies*, 21(5), 914-928. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2159332>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Ridgely, S. (2012). Children and Religion: Religion and Children. *Religion compass*, 6(4), 236-248. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2012.00338.x>
- Roehlkepartain, E. C., Ebstyn King, P., Wagener, L. M. & Benson, P. L. (2005). *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781412976657>
- Rosland, K. T. (2021). Død, eksistensielle spørsmål og religion som utfordring for barnehagen. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE: barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rosland, K. T. & Toft, A. (2013). Markering av minoriteters høytider i barnehagen: en undersøkelse av forholdet mellom rammeplan og praksis. I I. M. Pareliussen, B. B.; Reinertsen, A. B; Solhaug, T. (Red.), *FoU i praksis 2012: conference proceedings. Trondheim, 23. og 24. april 2012* (s. 216 - 223). Akademika forlag.
- Rysst, M. (2020). Antropologisk forskning i sensitive felt – retningslinjer til besvær. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 31(3), 191-200. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2020-03-04>
- Røthing, Å. (2002). Om bare ikke informantene leser avhandlingen ... Intervjuer med par, og forskningsetiske utfordringer. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(3), 383-393. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-291X-2002-03-04>
- Sagberg, S. (2001). *Autentisitet og undring : en drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Tapir]. Trondheim.
- Sagberg, S. (2017). Taking a children's rights perspective on children's spirituality. *International journal of children's spirituality*, 22(1), 24-35. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1276050>
- Sagberg, S. (2020). Attitudes Towards Religion in Kindergartens—an Ethical Discussion. I (s. 51-72) (Wiener Beiträge zur Islamforschung). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29809-8_4
- Salamon, A. (2016). Infants' Practices: Shaping (and Shaped by) the Arrangements of Early Childhood Education. I (s. 83-99). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7_5
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. I (s. 13-26) (Practice, Education, Work and Society). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_2
- Schatzki, T. R. (2019). *Social change in a material world : how activity and material processes dynamize practices* (Bd. 142). Routledge.

- Schirilla, N. (2020). Integration Migration and Islam as a Challenge for Early Childhood Education. I E. Aslan (Red.), *Migration, Religion and Early Childhood Education* (s. 23-32). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29809-8_2
- Schweitzer, F. (2005). Children's right to religion and spirituality: Legal, educational and practical perspectives. *British journal of religious education*, 27(2), 103-113. <https://doi.org/10.1080/0141620042000336602>
- Schweitzer, F. (2020). Interreligious Education with Young Children: A Neglected Factor of Integration. I (s. 73-86) (Wiener Beiträge zur Islamforschung). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29809-8_5
- Scott, S. (2018). A Sociology of Nothing: Understanding the Unmarked. *Sociology (Oxford)*, 52(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0038038517690681>
- Sharon, T. & Woolley, J. D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British journal of developmental psychology*, 22(2), 293-310. <https://doi.org/10.1348/026151004323044627>
- Skeie, G. (2002a). Mission impossible? : om førskolelærere, religion og etikk. I M. Lea (Red.), *På vei videre- : jubileumsskrift for førskolelærerutdanningen i Stavanger* (s. 53-63). Høgskolen i Stavanger.
- Skeie, G. (2002b). Religionen i kulturen og kulturen i religionen. I I. Mjør (Red.), *Kulturbarnehagen* (s. 44-53). Samlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *4 prosent muslimer i Norge*. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge--351303>
- Statistisk sentralbyrå. (2021a). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldres fordeling på kommunenivå* (2021/08). <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrer-og-norskfodte-med-innvandrerforeldres-fordeling-pa-kommuneniva>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). *Sekularisering i Norge*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/artikler/sekularisering-i-norge>
- Statistisk sentralbyrå. (2021c). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Den norske kirke*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 22.06.2022 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke>
- Stier, J. & Sandström, M. (2018). Managing the unmanageable: Curriculum challenges and teacher strategies in multicultural preschools in Sweden. *Intercultural communication*, 2018(48), 1.
- Stier, J. & Sandström, M. (2020). Managing the Symbolic Power of Halal Meat in Swedish Preschools: Food for Thought in Discussions on Diversity. *Intercultural communication*, (52), 1-1.
- Stockinger, H. (2019). *Dealing with religious difference in kindergarten*. Waxmann Verlag.
- Stockinger, H. (2022). Childhood research on (religious) diversity - Methodological issues with a focus on ethnography. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*. (s. 167 - 177). Taylor & Francis Group.
- Strhan, A., Parker, S. G. & Ridgely, S. B. (2017). *The Bloomsbury reader in religion and childhood*. Bloomsbury Academic.
- Stubø, I. (2010). Nye formålsparagrafer i skole og barnehage - Forholdet mellom universelle og partikulære verdier og verdi-tradisjoner. *Norsk teologisk tidsskrift*, 111(4), 229-254.
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Info Libr J*, 36(3), 202-222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>

- Sviggum, H. G. & Sæter, B. T. (2015). Læring gjennom høytidsmarkering. I (s. S.97-123). Fagbokforl., cop. 2015.
- Sødal, H. K. (2009). *Kristen tro og tradisjon i barnehagen* (4. utg. utg.). Høyskoleforl.
- Taves, A. (2020). From religious studies to worldview studies. *Religion (London. 1971)*, 50(1), 137-147. <https://doi.org/10.1080/0048721X.2019.1681124>
- Taves, A., Asprem, E. & Ihm, E. (2018). Psychology, meaning making, and the study of worldviews: Beyond religion and non-religion. *Psychology of religion and spirituality*, 10(3), 207. <https://doi.org/10.1037/rel0000201>
- Taylor, R. (2017). The Child's Right to Religion in International Law. I A. Strhan, S. G. Parker & S. B. Ridgely (Red.), *The Bloomsbury Reader in Religion and Childhood* (s. 355 - 362). Bloomsbury.
- Thoresen, I. T. (2017). Verdier og kryssende krav i barnehagen. *Prismet (Oslo)*, (2). <https://doi.org/10.5617/pri.4504>
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (3-04), 194-207.
- Thun, C., Onsrud, L. M. & Sund, K. A. (2023). Ubehag som ressurs. Kritisk mangfoldsledelse av profesjonelle læringsfellesskap i barnehagen. I C. U. Johannessen & C. Thun (Red.), *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (s. 201 - 226). Fagbokforlaget.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tisdall, E. K. M. (2015). Participation, Rights and 'Participatory' Methods. I A. Farrell, S. L. Kagan & E. K. M. Tisdall (Red.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research* (s. 73- 88). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473920859.n5>
- Toft, A. (2019). *Conflict and Entertainment : Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway* [Doktorgradsavhandling, MF Norwegian School of Theology, Religion and Society].
- Toft, A. & Rosland, K. T. (2014). Barnehager og høytidsmarkering En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider. *Prismet*, (4). <https://doi.org/10.5617/pri.5595>
- Toft, A. & Rosland, K. T. (2017). Barnehager og høytidsmarkering En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider. *Prismet*, (4). <https://doi.org/10.5617/pri.5595>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Treiman, R., Hompluem, L., Gordon, J., Decker, K. & Markson, L. (2016). Young Children's Knowledge of the Symbolic Nature of Writing. *Child Dev*, 87(2), 583-592. <https://doi.org/10.1111/cdev.12478>
- Undheim, S. (2019). Med tente lys inn i varmen. Lucia-tog i norske skoler og barnehager. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, 2019 (2). <https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1721>
- Unstad, L. (2021). *Forstår du det du leser? En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Urstad, S. S. (2017). The Religiously Unaffiliated in Norway. *NORDIC JOURNAL OF RELIGION AND SOCIETY*, 30(1), 61-81. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2017-01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 29.08.2022). *Dekningsgrad i barnehage*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.08.2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/dekningsgrad/>
- Vandenbroeck, M., Coussée, F. & Bradt, L. (2010). The Social And Political Construction Of Early Childhood Education. *British journal of educational studies*, 58(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/00071001003752237>
- Vassenden, A. (2018). Produktive anomalier: Teoriutvikling i empirisk sosiologi. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 145-163. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-02-03>
- Vigh, H. (2009). Motion squared: A second look at the concept of social navigation. *Anthropological theory*, 9(4), 419-438. <https://doi.org/10.1177/1463499609356044>
- Warburg, M. (2016). Secular Rituals. I J. S. Pamela & J. S. Andrew (Red.), *The Ashgate Research Companion to Anthropology*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315612744>
- Winje, G. (2010). *Høytidsmarkering i barnehagen*. Høyskoleforlaget.
- Wise, A. & Noble, G. (2016). Convivialities: An Orientation. *Journal of intercultural studies*, 37(5), 423-431. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1213786>
- Woolley, J. D., Boerger, E. A. & Markman, A. B. (2004). A visit from the Candy Witch: factors influencing young children's belief in a novel fantastical being. *Dev Sci*, 7(4), 456-468. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00366.x>
- Woolley, J. D. & E. Ghossainy, M. (2013). Revisiting the Fantasy-Reality Distinction: Children as Naïve Skeptics. *Child Dev*, 84(5), 1496-1510. <https://doi.org/10.1111/cdev.12081>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *Qualitative report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. K. (2012). Case study methods. I (s. 111-122). <https://doi.org/10.4324/9780203874769-11>
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. . SAGE.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.
- Øystese, R. (2016). Barns rett til religionsfrihet. *Prismet*, (4), 273-287. <https://doi.org/10.5617/pri.4479>

Artikler

Artikkel 1

Iversen, R. L. (2021). Rampenissen i barnehagen: Formidling og forhandling av ikke-empiriske figurers ontologiske status i adventstiden. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur. Novus: Oslo, Norway, 1, 2021, 9 - 40.* <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1957>

Rampenissen i barnehagen

Formidling og forhandling av ikke-empiriske figurers ontologiske status i adventstiden

AV RAGNHILD LAIRD IVERSEN
Stipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge

Hvor går grensene mellom fiksjon og religion? Og hvordan blir barn overbevist om at noen figurer eksisterer, mens andre ikke gjør det? Denne artikkelen analyserer hvordan spørsmål om sannhet tilknyttet fantastiske og religiøse figurer forhandles og etableres i en barnehage i adventstiden. Dataene er hentet inn gjennom feltobservasjoner og intervjuer i tre avdelinger med totalt 57 barn i alderen 3–6 år i en barnehage på Østlandet. Artikkelen beskriver hvordan de ansattes iscenesettelser av Rampenissens rampestreker blir et sentralt element i barnehagens juleforberedelser, og hvordan Rampenissen gradvis fremstår som en karakter barna tror fullt og fast på. Artikkelen sammenlikner deretter fremstillingen av Rampenissen med de ansattes ontologiske innrammingsarbeid av ulike figurer fra fiksjon og religion, og hvilke konsekvenser det ser ut til å ha for barnas forståelse av dem. Funnene analyseres med utgangspunkt i rammeteori, samt pedagogisk og utviklingspsykologisk forskning om hvilke virkemidler som påvirker barns overbevisning. Gjennom dette gir artikkelen et bidrag til diskusjoner om barns forhold til hva som er sant og virkelig, og hvilken rolle barnehageansatte kan spille i barns utvikling av ontologiske vurderinger.

Nøkkelord: Barnehage, jul, religion, populærkultur, overbevisningsprosesser

INTRODUKSJON

I desember skjer en rekke underlige ting i barnehagen. Sko forsvinner fra garderoben. Lekene har blitt pakket inn i dopapir. Pepperkakene har forsvunnet, og noen har promptet i kakeboksen. Det er Rampenissen som har vært på tokt.

Rampenissen er en figur med opphav i den amerikanske barneboken «The Elf on the Shelf: A Christmas tradition» skrevet av Carol Aebersold og Chanda Bell (2005).¹ Denne artikkelen beskriver hvordan barnehageansattes iscenesettelser av Rampenissens streker blir et sentralt element i en barnehages juleforberedelser, og hvordan Rampenissen gradvis fremstår som en karakter barna tror fullt og fast på. Dette sammenliknes med hvordan de voksne formidler spørsmål om sannhet i møte med henholdsvis fantastiske og religiøse vesener i en periode og kontekst som preges av uklare skiller mellom fiksjon, tradisjon og religion. Gjennom å analysere hvilke virkemidler de ansatte bruker i sin formidling og hva slags forståelse barna uttrykker tilknyttet de ulike figurene ønsker jeg å belyse følgende problemstilling: Hvordan forhandles og etableres spørsmål om sannhet tilknyttet fantastiske og religiøse figurer i en barnehage?

For majoriteten av norske barn er barnehagen en svært sentral sosial arena. Hvilke forestillinger som fremstilles som sanne, usanne eller uavklarte i barnehagen, kan derfor påvirke barns vurderinger av disse spørsmålene. Hvordan en forholder seg til ontologiske spørsmål, altså spørsmål om hva som er grunnleggende sant og virkelig, er dessuten

¹ Forfatterne beskriver på rim hvordan Rampenissen hver dag dukker opp ulike steder i huset, som en slags gjemsellek med familien som bor der. Boken ble solgt i et boksett som inneholdt en liten nissedukke; en oppmuntring til familiene om å selv iscenesette gjemselleken. Boken ble en salgssuksess, og gradvis utviklet det seg en trend hvor folk iscenesatte rampestreker de små nissene liksom utførte. Trenden har funnet veien til norske hjem og barnehager, hvor voksne iscenesetter ulike rampestreker de later som Rampenissen har utført. Figuren nevnes for første gang i bisetninger i to lokalaviser i 2012. Samme år begynner butikker å selge hobbysett som forestiller Rampenissens hus, og i løpet av de neste årene deles ideer og bilder i økende grad i sosiale medier. I 2019 blir Rampenissen omtalt 73 ganger i 30 ulike skriftlige publikasjoner, primært lokalaviser. Bilder og omtaler av Rampenissen i sosiale medier tyder på at han har blitt en populær figur både i private hjem og i mange barnehager.

en sentral del av menneskers livssyn. Økt kunnskap om hvordan barn forholder seg til ontologiske spørsmål er derfor viktig for å få innsikt i barns livsverden samtidig som det har prinsipiell betydning.

Gjennom artikkelen ønsker jeg å bruke Rampenissen som case for å gi et empirisk og teoretisk bidrag til diskusjoner om barns forhold til hva som er sant og virkelig, og hvilken rolle barnehageansatte kan spille i barns utvikling av sine ontologiske vurderinger. Barnehagen er en arena hvor spørsmål om sannhet ikke bare aktualiseres i forbindelse med fiksjonsfigurer, men også med religiøse figurer. Hvordan religion behandles i barnehagesammenheng er knyttet til både juridiske forpliktelser, etiske vurderinger og didaktiske avveiinger. Hvor grensene går mellom hva som regnes som religiøst og ikke-religiøst er likevel flytende, og trekkes ulikt avhengig av hvilke definisjoner som er i bruk. Beckford (2003) argumenterer for at en fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv bør undersøke hvem som i praksis har makten til å definere hvor disse grensene går, heller enn å lete etter måter å definere religion på. I barnehagesammenheng ligger denne makten i stor grad hos de ansatte i barnehagen. Det er derfor relevant å se på hvordan deres implisitte forståelse av hva som er religion og ikke påvirker det pedagogiske arbeidet og samspillet i barnehagen, og hvordan dette igjen setter rammer for *barnas* ontologiske prosesser, slik denne artikkelen vil.

I denne artikkelen vil jeg sammenlikne fremstillingen av Rampenissen med fremstillinger av Jesus i barnehagen. I et teoretisk perspektiv er det fullt mulig å finne fellestrekk mellom figurene. Som Endsjø (2011) fremhever, kan populærkulturelle figurer ha religiøse trekk, og religion påvirkes av populærkultur. Endsjø omtaler julen i seg selv som «en av de mest sentrale stridsplassene mellom tradisjonell religion og populærkultur» (2011:166), med mindre klare skillelinjer mellom den populærkulturelle og den kristne julefeiringen enn hva en kan bli forledet til å tro (ibid:167). Samtidig vil jeg hevde at i praksis oppfatter de fleste voksne en figur som Rampenissen og Jesus som åpenbart forskjellige. Mens Jesus, med Beckfords (2003) terminologi «teller» som religion, gjør ikke Rampenissen det. For troende vil denne forskjellen

være ontologisk, men også ikke-troende vil ha juridiske, kulturelle og /eller grunner til å forholde seg til Jesus på en annen måte enn Rampenissen. Når jeg ønsker å sammenlikne fremstillinger og forhandlinger av Rampenissens ontologiske status med Jesus i barnehagekontekst, er det en analytisk interesse som ligger bak, ikke en programmatisk likebehandling av populærkulturelle og religiøse figurer. Jeg ønsker å se på nettopp hvordan de voksnes ulike rammeforståelse av de ulike karakterene åpner ulike praktiske muligheter, og hvordan det igjen ser ut til å påvirke barnehagebarnas utvikling av ontologiske vurderinger.

Det ligger nemlig et religionsvitenskapelig paradoks i hvordan ulike aldersgrupper forholder seg til spørsmål om sannhet i møte med figurer som aktualiseres i julen. Mens voksne som regel har klare skiller mellom statusen til julenissen og Gud, viser studier at barn ofte setter likhetstrekk mellom disse, tidvis til voksnes bestyrkelse (Clark 1995: 53–58). Tilsvarende finner vi i møte med figurer som tannfeen og påskeharen (se f.eks. Gotz m.fl. 2005, Kapitany m.fl. 2020, Principe og Smith 2007, Wolley, Boerger og Markman 2004, Wolley og Ghossainy 2013). Som et nytt tilskudd til det populærkulturelle panteonet som formidles til barn av voksne som selv ikke tror på det, er Rampenissen religionsvitenskapelig interessant. For, som Endsjø argumenterer, «at en tro bare holdes av en aldersbegrenset del av befolkningen som igjen forlater denne troen når de blir eldre, betyr jo ikke nødvendigvis at disse trosforestillingene er mindre ektefølt hos barna når de faktisk tror på dette» (ibid:171).

Spørsmål om hva barn tror på og hvorfor er kompliserte å besvare. Begrepet «tro» er komplisert i seg selv, men det kan også se ut som om spørsmål om sannhet fortone seg annerledes for barn enn for voksne, fordi barn stadig leker og later som. Østrem beskriver det som «en allmenn oppfatning at alle barn leker, og at leken er noe av det som kjennetegner barns verden» (2012:152). Å leve seg inn i fantasier og «late som» er rett og slett en sentral del av barns interaksjon og erkjennelsesform i barnehagealder (Harris & Kavanagh 1993 i Principe og Smith 2007:626).

Det betyr likevel ikke at barn mangler evnen til å skille virkelighet og fantasi fra hverandre, verken i lek eller når det kommer til vurderinger av populærkulturelle figurers eksistens. Omfattende forskning argumenterer tvert imot for at barn har nyanserte syn på i hvilken grad ulike figurer som julenissen, tannfeen, Elsa fra Frost, romvesen og enhjørninger faktisk finnes (Gotz m.fl. 2005, Kapitany m.fl. 2020, Principe og Smith 2007, Wolley, Boerger og Markman 2004, Wolley og Ghossainy 2013). Med utgangspunkt i en rekke studier argumenterer Wolley og Ghossainy (2013) for at barn slett ikke er letturt, men like gjerne kan være skeptiske til fenomener de ikke har egen erfaring med. Når barn i ulike undersøkelser forteller at de tror på f.eks. tannfeen er det grunn til å tro at det er systematiske kulturelle faktorer som leder barna til denne overbevisningen. Den dominerende analysen er at når barn tror på flere figurer enn voksne, handler det ikke primært om kognitive evner, men om hvilke faktorer barna har tilgjengelig for sine vurderinger (Wolley, Boerger og Markman 2004, Gotz m.fl. 2005, Wolley og Ghossainy 2013, Kapitany m.fl. 2020).

Barns forestillingsverden er nært knyttet til voksnes innflytelse (se f.eks. Ridgely 2011:13,14). I barnehagesammenheng er de voksne sentrale premissleverandører i spørsmålsstillinger om sant og usant. Det er derfor relevant å undersøke hvordan de formidler spørsmål om sannhet i møte med fiksjon og religion, og hvordan barn og voksne kommuniserer ulike figurers ontologiske status i barnehagekontekst.

FORSKNINGSMESSIG BAKTEPPE

Barnehagens styringsdokumenter gir tydelige føringer om at variasjoner i verdier, religioner og livssyn skal synliggjøres, og angir at dette ikke bare kan, men *skal* gjøres gjennom arbeid med fortellinger, høytidsmarkeringer og samtaler om religiøse og kulturelle uttrykk (Utdanningsdirektoratet 2017:9, 54–55). Samtidig gir ikke barnehagens styringsdokumenter mandat til å drive religionsopplæring i konfesjonell forstand. Barnehageansatte bør derfor være varsomme med å involvere barna i religiøse ritualer, eller drive overbevisningsarbeid om religiøse

karakterers eksistens. Hvordan dette skal balanseres i praksis er mindre klart.

Norsk forskning på religion i barnehagekontekst er primært sentrert rundt hvordan og i hvilken grad ulike etablerte religioner synliggjøres gjennom arbeidsformene som er nevnt i Rammeplanen (Fauske 2012, 2020, Iversen 2021, Hidle og Krogstad 2015, Krogstad 2014, 2017, Krogstad og Hidle 2015, Rosland og Toft 2013). Selv om de ulike studienes fokus varierer, er det forskningsmessig konsensus om at kristendom som religion behandles både kvalitativt og kvantitativt ulikt fra andre religioner. Samtidig fremstår mange lærere og barnehagelærere som engstelige for å ikke være nøytrale i arbeidet med religion, og ser ut til å oppfatte et sekulært perspektiv som nøytralt. Det sekulære fremstår som den dominante diskursen, og ansatte i barnehage- og skolesammenheng har en tendens til å nedtone de religiøse aspektene i sine tolkninger av ulike høytidsritualer, dels i kontrast med religiøse aktørers tolkninger (Brottveit m. fl. 2004, Brekke 2014, Fauske 2020, Skeie 2019).

Det er derimot ikke selvsagt hvor grensene går mellom det religiøse og sekulære, verken i storsamfunnet eller i barnehagesammenheng. Iversen og Krogstads (2020) studie av yoga og julevandring som aktivitet i barnehagen viser et stort spenn i barnehagelæreres syn på hvilke aktiviteter som vurderes som religiøst involverende og ikke, mens Undheim (2019) sine undersøkelser av Lucia i barnehage- og skolekontekst tyder på at ritualene fra de ansattes side i begrenset grad assosieres med religion, selv om de i religionsvitenskapelig forstand fremstår som grensefenomener. At barns tolkninger skille seg fra voksne går blant annet fram av en dansk studie hvor man fant at barn selv kategoriserer materielle uttrykk som nisser, adventsstaker og julestrømper som uttrykk for religion (Khawaja 2014).

I svensk kontekst har Puskás og Andersson gjennom flere studier belyst hvordan barnehageansatte kan finne det utfordrende å formidle en kulturarv som har mer eller mindre tydelige religiøse konnotasjoner, samtidig som de ikke skal drive religionsopplæring i konfesjonell forstand (Puskas og Andersson 2017, 2018, 2019). Utfordringene blir sær-

lig aktualisert i forbindelse med høytider som jul og påske. Reimers (2020) finner at barnehagelærere tilrettelegger for en rekke aktiviteter i tilknytning til høytidene, men unngår spørsmålsstillinger knyttet til religiøs doktrine. Spørsmål om sannhet fremstår her som spesielt sensitive.

Julen er ikke bare en høytid hvor det religiøse og sekulære er tett sammenfiltret, det er også en periode som i høy grad preges av folkekultur og populærkultur. Andersen og Sand (2012) drøfter hvordan barnehagens vektlegging av ulike juletradisjoner påvirker ekskluderings- og inkluderingsprosesser i barnehagen. De gjengir i den forbindelse et utdrag fra et adventshefte hvor de ansatte informerer foreldrene i barnehagen om at «tro og overtro går hånd i hånd» i advents- og juletida (Andersen og Sand 2012:54). Når en somalisk mor ytrer kritikk om at barnet hennes har blitt påvirket til å tro på nissen i barnehagen, stiller de ansatte seg spørsmål om de bruker nissen til å gjemme bort julebudskapet, men de problematiserer ikke at barnet har blitt overbevist om nissens eksistens i barnehagekontekst (s. 62).

METODE

Feltarbeidet jeg henter artikkelens empiri fra er designet som en kvalitativ casestudie (Flyvbjerg 2011). Dataene er hentet inn gjennom feltobservasjoner og intervjuer i tre avdelinger med totalt 57 barn i alderen 3–6 år i en barnehage på Østlandet.² Personalet beskrev barnehagen som flerkulturell, og konkretiserte dette med at om lag halvparten av barna hadde foreldre med bakgrunn fra andre land enn Norge. Barnegruppen var også religiøst mangfoldig, med barn hvis foreldre

² Undersøkelsen er tilknyttet forfatterens PhD-prosjekt og er godkjent av NSD, og både foreldre og barn har samtykket til lydopptak av samtalene der det er gjort. Av anonymiseringshensyn er navnene endret og enkeltbarnas alder ikke oppgitt. De voksne omtales konsekvent som «voksne», i tråd med hvordan jeg oppfattet at barna så dem. Ansatte med ulike stillingstitler vekslet f.eks. på å ha samlingsstunder, og det var lite i interaksjonen med barna som ga signaler om hvilken stillingstittel de ulike ansatte hadde.

hadde ulike former for kristen, muslimsk, hindu eller ikke-religiøs bakgrunn.³

Første del av datamaterialet består av skriftlig nedtegnede observasjoner gjennomført gjennom 37 dagers feltarbeid i perioden april 2019 til juni 2020. Hovedtyngden av observasjonene ble gjort i adventsperioden. Andre del består av lydopptak av 11 gruppeintervjuer med totalt 30 av barna. Disse ble gjennomført i juni, altså om lag seks måneder etter advent. Rampenissen var ett av tre hovedtema for samtalene, og tok utgangspunkt i bilder jeg hadde tatt på avdelingene i november og desember. Med støtte i Jordan og Hendersons (1995) forståelse av at kunnskaper og praksiser utvikles i samhandling mellom medlemmer i en gruppe i relasjon til deres materielle omgivelser analyserer jeg samspill mellom de voksnes handlinger og barnas responser. Mens observasjonsdataene belyser en prosess av voksnes iscenesetting av Rampenissen og barnas umiddelbare reaksjoner på dette, gir intervjudataene et innblikk i hvordan barna kategoriserer fenomenet i et lengre tidsperspektiv.

Feltnotater og lydopptak er analysert tematisk. Valg av teori er gjort gjennom abduktiv strategi, i den forstand at jeg har lett etter mønster og kategorier i materialet, utforsket teori som samspiller med disse, for så igjen redefinere kategoriene i analysen. Funnene vil bli presentert gjennom en tostegs analyse, hvor funnene innledningsvis presenteres i lys av Goffmanns (1986) rammebegrep, før de diskuteres videre gjennom Wolley og Ghossainy (2013) sin modell over virkemidler som leder til overbevisning. Jeg vil i det følgende redegjøre for dette før jeg presenterer og drøfter funnene.

ANALYSEVERKTØY, STEG 1: BARN OG VOKSNES RAMMER

Under feltarbeidet observerte jeg det som påfallende hvordan barn og voksne deltok i samme aktivitet, men tilsynelatende tolket det som fo-

³ I forbindelse med adventsperioden var det en rekke situasjoner hvor den religiøse bakgrunnen til barna fremsto relevant. Iscenesettingen av rampenissen fremsto som et unntak til dette, og barnas religiøse bakgrunn er derfor ikke videre behandlet i denne artikkelen. Dette behandles derimot i andre deler av PhD-arbeidet.

regikk på ulikt vis. Mens de voksne helt tydelig forholdt seg til Rampenissen som en form for lek, fremsto barnas forståelse av hva som foregikk som mer glidende mellom lek og sannhet. For å forstå dynamikker knyttet til hvordan ulike mennesker kan ha helt ulike forståelser av samme fenomen har jeg funnet det fruktbart å anvende rammeteori.

I linje med Goffmann bruker jeg begrepet «ramme» for de tolknings-skjemaene individer eller grupper ubevisst bruker for å forstå ulike hendelser (Goffmann 1986:21). Rammene gjør det mulig å organisere og forstå hva som foregår i ulike sosiale situasjoner, og å handle i overensstemmelse med denne forståelsen. Felles rammer er f.eks. nødvendig for å skille mellom en reell slåsskamp og lekeslåssing. Handlingsmønstrene er relativt like, men tolkningen av handlingen er vesensforskjellig avhengig av om den forstås som en lek eller en kamp (1986:40–47).

Et sentralt element ved Goffmans prosjekt er å forklare under hvilke omstendigheter vi tror noe er virkelig. Dette forklarer han både gjennom kognitive og sosiale prosesser. Hvilke forståelsesrammer vi har av et fenomen påvirker hvordan vi oppfatter observasjoner av fenomenet, mens hvordan vi fremstiller eller rammer inn et fenomen når vi kommuniserer kan påvirke andres forståelsesrammer. Samtidig er ikke innramming en entydig prosess, og aktører kan ha ulike forståelsesrammer for samme hendelse. Et handlingsinnhold kan kommuniseres tvetydig, og betydningen tolkes ulikt. Aktører kan også gjennom sine handlinger søke å gi andre en falsk oppfatning av hva som foregår. Goffman kaller dette fabrikkering (1986:83).

Gjennom fremstillingen av datamaterialet vil jeg skille mellom *forståelsesramme* som uttrykk for hvordan barn og voksne ser ut til å tolke den ontologiske statusen til ulike figurer, og *innramming* som uttrykk for hvordan figurene fremstilles gjennom ulike handlinger. Forståelsesrammer kan ha glidende overganger. Over brukes slåssing som eksempel. På den ene siden er det vesensforskjellig om handlingene forstås som lek eller kamp. Samtidig vet alle som har vært i eller observert en lekeslåsskamp at forståelsesrammen ikke nødvendigvis er den samme for alle involverte parter, og at forståelsen kan endres underveis. Tilsvarende vil jeg i analysen skille mellom *religion*, *fakta* og *fik-*

sjon som ulike forståelsesrammer. Det betyr ikke at disse grensene er etablerte og faste, men at de gir ulike tolkningsnøkler til hendelser og fenomener.

ANALYSEVERKTØY, STEG 2:

VIRKEMIDLER SOM KAN LEDE TIL OVERBEVISNING

Min studie viser hvordan en overbevisningsprosess utvikler seg blant barna i en barnehage. For å forklare de mekanismer som er i spill i denne prosessen har jeg tatt i bruk pedagogisk og utviklingspsykologisk forskning om hvilke virkemidler som påvirker barns overbevisning.

Wolley og Ghossainy (2013) finner gjennom analyse av en rekke studier flere kraftfulle faktorer som kan lede fra skepsis til overbevisning. 1) Å møte vitnesbyrd om figurers eksistens, eksempelvis at en voksen forteller at tannfeen skal komme. 2) Å delta i ritualer knyttet til figuren, slik som å legge en nyfelt melketann under puten eller i et glass vann. 3) Indirekte bevis, for eksempel å oppdage at tannen er byttet ut med en mynt. 4) Å knytte figuren til en konkret kontekst, slik som kirke eller skole. 5) Å knytte figuren til positive følelser, som spenning eller glede (Wolley og Ghossainy 2013:1501–1503).

Jeg tar utgangspunkt i disse kategoriene i min analyse av hvilke virkemidler de voksne bruker i sin fremstilling av Rampenissen, for så å sammenlikne dette med hvordan andre figurer aktualiseres i adventsperioden. Sammenlikningen gjør det mulig å drøfte hvordan de voksnes forståelsesramme av ulike figurerer påvirker deres bruk av virkemidler når de fremstiller figurene for barna, og hvordan dette potensielt kan påvirke figurenes ontologiske status blant barna.

RAMPENISSENS INNTREDEN I BARNEHAGEN

I slutten av november dukker flere av Rampenissens hus opp på storbarnsavdelingene i barnehagen. De er plassert ut av ansatte på avdelingene, og er noe ulikt utformet. På avdeling én bor Rampenissen i en dyp hulle (se bilde1 s. 36), på avdeling to bor han på toppen av en

kommode (se bilde 2 s. 36), og på avdeling tre bor han i en liten koffert (se bilde 3 s. 36). Mens jeg har hørt barn si de gleder seg til jul, og at de håper julenissen kommer, har jeg ikke hørt Rampenissen omtalt før husene dukker opp. Lars er den første som viser meg et av husene. Han forteller at Rampenissen bor der og har bygd en snømann. «Men», legger han til, «Den var ikke ekte. Det var dopapir. Og huset er ikke på ekte». Lars fremstår som entusiastisk over Rampenissens inntreden, samtidig som han tydelig gir uttrykk for at det dreier seg om en fantasifigur i forståelsesrammen av lek. Andre barn fremstår mindre skeptiske, og flere viser begeistret frem huset til Rampenissen og forteller om rampestrekene han stadig utfører i barnehagen.

Gjennom desember orkestrerer de voksne en rekke rampestreker som Rampenissen får skylden for. En dag forsvinner alle inneskoene til barna. En annen dag er melken i melkekartongene farget grønn og rosa. En tredje dag har noen pyntet juletreet med bleier, sokker og undertøy. Noen av strekene utspilles mer elaborert enn andre.

Observasjonsutdrag 09.12.2019: Promp i kakeboksen.

På den ene avdelingen er et glass med pepperkaker plutselig tomt, og Rampenissen har skrevet en lapp hvor det står at han har promptet i glasset. Flere barn forteller meg entusiastisk hva som har skjedd, og at de skal få lukte på glasset i samlingsstunden. Spenningen bygger seg opp gjennom dagen, før to ansatte iscenesetter en teatralisk åpning av glasset. Den ene lager et nummer ut av at glasset er vanskelig å åpne. Den andre stapper dopapir i neseborene med outrerte bevegelser, før hun tilbyr seg å hjelpe. Når hun endelig lykkes, fnyser den voksne og holder glasset fra seg på strak arm. Det virker som om glasset lukter forferdelig. Krukka blir sendt fra barn til barn. Mange roper høylytt og entusiastisk æsj, holder seg for nesa og viser tegn til at det lukter ekkelt. Et barns reaksjon skiller seg ut. «Det lukter bare pepperkake», sier Zeshaan og ser skuffet ut. Jeg spør om å få lukte på glasset til slutt. Jeg er genuint spent på hva det lukter. Det lukter pepperkaker.

Fra mitt perspektiv fremstår det som de voksne iscenesetter Rampenissen som en slags performance eller arrangert lek. De fleste barna blir

åpenbart revet med i leken, og for meg som observerer er det vanskelig å vite om det faktisk lukter vondt av glasset eller ikke. Det er vanskelig å si noe om hvordan enkeltbarn forstår opplevelsen i øyeblikket. Er det slik at de spiller med på leken, eller tenker de at det faktisk er promp i glasset? Jeg tolker Zeshaan som å ha en forventning om at det skal lukte vondt, og som skuffet når det ikke gjør det. Det tyder på at han ser på Rampenissen og strekene hans som reelle. Gradvis gir flere barn uttrykk for at de deler den oppfatningen.

VOKSNES FABRIKKERINGSARBEID:

RAMPENISSENS EKSISTENS BEFESTES

Selv om de voksne har en klar forståelse av at Rampenissen er en fiksjonsfigur, går de tidvis langt for å overbevise barna om at figuren har reell eksistens. Gjennom samtaler med de voksne får jeg inntrykk av at de ser dette som helt uproblematisk, og at dette handler om at de ser Rampenissen som en harmløs form for lek. Flere av de voksne gir uttrykk for stor begeistring for denne leken. Noen ansatte har rampenisser hjemme også, og viser ivrig frem bilder på telefonene sine av hvilke sprell den lille nissen har gjort. På noen av bildene kan vi se en liten lekenisse som blir omtalt som Rampenissen, på andre ser vi bare resultatet av rampestrekene hans. «Det er en dokke i barnehagen», sier Anders nøkternt når han ser et av bildene. Den voksne avfeier skepsisen: «Men han blir levende om natta vet du. Så du må ikke ta på han, da kan han miste magien sin». De voksne gir både vitnesbyrd om Rampenissen, og indirekte bevis på hans eksistens gjennom å lage uvanlige situasjoner i barnehagen. I midten av desember fabrikkerer en rekke ansatte i samarbeid direkte bevis: Rampenissen blir filmet i aksjon.

Observasjonsutdrag 12.12.2019: Ostepopfellen

En pose ostepop har forsvunnet fra personalrommet, og en gruppe førskolebarn blir engasjert for å finne synderen. Ikke overaskende er Rampenissen hovedmistenkt. Sammen med en voksen setter barna opp en felle bestående av en åpent pose ostepop, de strør litt mel foran

posen, og setter opp et Ipad-kamera som skal filme. I felles samling på en av avdelingene skal vi så få se filmen som avdekker hvem osteptyven er. Flere barn gir uttrykk for en klar forventning om at det er Rampenissen. En ansatt setter på en film på den vegghengte TV-skjermen. Vi ser ulike ansatte gå inn og ut av personalrommet, mens de overtydelig spiller at de har lyst til å spise osteptyven, før de i dialog med seg selv ender med å la være av etiske årsaker. Barna som ser på virker oppspilte. De ser på med store øyne, noen holder rundt hverandre og undertrykker halvveis begeistrede hvin. «Var Brita osteptyven?» spør den voksne som satte på filmen. «Neeei!» roper barna ivrig. «Var Tove osteptyven?» «Neeeee!». Skriptet gjentar seg flere ganger. Så bytter kameravinkelen litt. «Nå skjer det noe», sier den voksne. Vi hører små pipelyder og noen som sier «namnam» med en merkelig stemme. Barna ser om mulig enda mer spent ut. Noen har reist seg, flere har fingrene i munnen og vidåpne øyne. Esma klamrer seg rundt Tobias. «Slutt å stjele den!», sier Hodan innstendig. «Se lue!» sier Jonas. Vi ser en liten lue i kanten av bildet. «Den tok den!», sier noen. Flere gisper. Kameravinkelen endres igjen. Vi ser små fotspor i melet. «Håå!» sier Esma. «Det var Rampenissen da», sier Lars, han høres overrasket ut. «Det var skummelt» sier Ronja. Filmene slutter. «På nytt, på nytt!» sier Tobias.

Rampenissens eksistens er befestet. Selv skeptiske Lars virker overbevist. Senere, når han ligger sliten i snøen etter lek, forteller han i detalj om hvordan han fant ut at Rampenissen faktisk fantes på ekte. Jeg oppfatter filmen som det definerende øyeblikket da hans rammeforståelse ble endret. Andre barn har lenge snakket som om Rampenissen er levende. Når avdelingene senere i perioden er tomme for brød eller melk, forklares det umiddelbart med Rampenissen. Barna finner spor etter Rampenissen i snøen og i sandkassa, og flere forteller at de har sett ham med sine egne øyne. Det er vanskelig å vite hvor grensene mellom lek og alvor går for barna, men de voksnes fabrikkering av Rampenissen fremstår som en klar påvirkning av barnas rammeforståelse.

EIERSKAP TIL RAMPENISSEN

Rampenissen er tydelig iscenesatt av de voksne, gjennom at de orkestrerer rampestrekene hans i barnehagen og kontrollerer narrativet om Rampenissen. Enkelte barn snakker som om de også har en rampenisse hjemme, og forteller hvilke streker Rampenissen har gjort der. Det er tidvis vanskelig å vite om barna faktisk har en rampenisse hjemme, eller om de dikter med. Mens noen av fortellingene passerer, blir de mest fantastiske avvist av voksne.

«Han hang lua mi på taket hjemme!», sier Sara. «Faktisk tok Rampenissen og hang meg opp på taket hjemme!» sier Zeshaan. Han utbroderer levende hvordan han ble slengt på taket av Rampenissen. «Og han tok en stor sprøyte og stakk meg i rompa!» fortsetter han. «Woow», sier Rado. «Drømte du da?», sier den voksne. «Nei, jeg hakke drømt, det er sant på ekte!» sier Zeshaan. «Var det det?», spør den voksne. «Ja», insisterer Zeshaan. «Jeg tror nok du drømte litt», konstaterer den voksne.

Den voksne fremstår her som den som vil ha definisjonsmakten over Rampenissenarrativet. I de voksnes forståelsesramme er Rampenissen en fiksjon som utgangspunkt for lek, og kanskje er dette et uttrykk for en markering av spilleregler. Rampenissen fremstilles som en karakter som er troende til å henge en lue på taket, men ikke til å kaste barn på taket og stikke sprøyter i rompa deres. I innrammingen av Rampenissen etablerer de voksne grensene mellom sant og usant, og Zeshaan gis ikke makt til å bygge videre på fortellingen.

SPØRSMÅL OM SANNHET I MØTE MED FANTASTISKE OG RELIGIØSE FIGURER
De voksne i barnehagen fremstår unisone i hvordan de bygger opp fortellingene om Rampenissen som en reell karakter med klar kraft til å påvirke hverdagen både i og utenfor barnehagen med sine rampestreker. Den kraftfulle iscenesettingen av Rampenissen står i tydelig kontrast

til hvor varsomme flere av de voksne er i andre tilfeller hvor spørsmål om sannhet i møte med religiøse eller fantastiske figurer aktualiseres.

Dette kommer til syne i juleforberedelsene som barnehagen bruker mye tid på. De barnehageansattes innramming av det kristne budskapet tilknyttet julen fremstår noe sprikende. Her er det forskjeller i hvordan de ansatte fremstiller spørsmål om sannhet, og også i hvilken grad de åpner et rom for mangfold. Ved flere anledninger blir religiøse forbindelser aktivt tonet ned av de ansatte. Barnehagen er f.eks. opptatt av å få med flest mulig barn i kirken, og barnehagens styrer fremstiller dette som en kulturell erfaring heller enn en religiøs aktivitet. Fra kirkens side er det derimot invitert til barnehagegudstjeneste, og besøket inneholder tradisjonelle liturgiske elementer, forkynnelse, felles bønn og velsignelse, i tillegg til et julespill noen av barna deltar aktivt i. Når barnehagen feirer Lucia skjer det uten koblinger til Lucia som helgenfigur. Barna går i tog, og synger både på et eldrehjem og for foreldrene sine, men blir ikke fortalt noe om bakgrunnen for disse ritualene.

Selv om det tidvis blir sagt at «noen feirer og noen feirer ikke» fremstår nedtellingen til jul som noe som bør engasjere barna i fellesskap. Det er derimot nyanseringer av de religiøse elementene ved julen. Barna får høre om ulike julefortellinger og julesymboler, og om jøl som en feiring av at solen snur. Juleevangeliet blir formidlet på ulike måter, ofte verbalt rammet inn som «hvorfor vi feirer jul» eller «det som skjedde den første julen». Men jeg hører også en ansatt forklare at juleevangeliet er «bare en fortelling», og en annen ansatt beskrive hvordan «noen tror på Jesus og noen tror ikke på Jesus». På direkte spørsmål fra et barn om hva pappaen til Jesus heter svarer den ansatte at «*kanskje det var Gud*».

Det er ikke sikkert spørsmål om sannhet er like sentralt for barn som for voksne. Jeg observerer likevel mange uttrykk for at sannhetskategorier er noe barna reflekterer over og diskuterer med hverandre. Eksempelvis hører jeg på ulike tidspunkt barn fastslå både at Jesus finnes og at han ikke gjør det. I forbindelse med vandring over kirkegården snakker barna om zombier, men avskriver unisont disse som å ikke

finnes på ekte. Barna snakker også om sine syn på hva som skjer etter døden, og er delt i sine overbevisninger og forklaringer på det.

Barn forteller meg også om ulike veseners realitet i forbindelse med lek. En gutt lever seg veldig inn i havfruelek, og forteller meg en rekke «fakta» om havfruer. Når jeg stiller flere spørsmål for å lære mer om havfruene, forteller han meg, som for å forsikre seg om at jeg forstår at dette er en lek, at havfruer ikke finnes på ekte. Så fortsetter han å utbrodere om egenskapene deres. Et annet barn, Alma, morer seg tydelig med å fortelle om sitt liv som hoggorm. Hun forteller detaljert om hvordan hun og hele familien er hoggormer som bor under en stein i hagen, men at hun kler seg ut som menneske når hun kommer i barnehagen.

Jeg tar jentas fortelling på alvor, stiller henne en rekke spørsmål, og Alma svarer utdypende. Ved en senere anledning stiller jeg henne et nytt spørsmål om livet som hoggorm. Hun ler frydefullt, tydelig stolt over at hun har «lurt» meg. Her viser barna en tydelig rammeforståelse av havfruene og menneskehoggormene som fiksjon. Når barna oppfatter at jeg ikke deler denne rammeforståelsen fordi jeg stiller alvorlige oppfølgings spørsmål, sørger de etter hvert for å korrigere mine rammer.

Barna i barnehagen diskuterer også ved flere anledninger med hverandre i hvilken grad vesener som tannfeen, monster, troll og hekser finnes. Her spriker meningene. Mens noen mener de gjør det, er andre klare på at de ikke er reelle. Jeg observerer flere samtaler hvor diskusjonen enten underbygges med stadig høyere «Ne-ei» og «Jo-o», eller ved henvisning til sentrale autoriteter gjennom å si at «det har mamma / pappa sagt». I en av diskusjonene bryter en voksen inn og konstaterer at «de finnes ikke i virkeligheten, men i fantasien finnes de». Denne formen for relativisering observerer jeg aldri av Rampenissen fra de voksnes side.

ULIKE FENOMENER I ULIKE RAMMER

Rampenissen er klart knyttet til juleforberedelsene, men skiller seg samtidig ut. Med unntak av sesjonen hvor en avdeling lukket på

Rampenissens promp, hører jeg ikke voksne fortelle om han i samlingsstundene, og de lærer ikke bort sanger om ham. Slik sett skiller innrammingen av Rampenissen seg fra innrammingen av både juleevangeliet og andre julesymboler. Mens fenomener som i de voksnes perspektiv kobles til religion og etablert folkekultur formidles i undervisningsliknende situasjoner, knyttes Rampenissen primært til performance- eller lekliknende situasjoner. For i alle fall noen av barna virker det som at disse subtile kodene går dem hus forbi. Ved flere anledninger gir de uttrykk for forventning om at Rampenissen skal tematiseres av de voksne i forbindelse med julesamlinger, et barn lurer på om vi skal tenne et lys for Rampenissen, og bilder eller figurer av det jeg ville kalt husnisser blir henrykt plassert som rampenisser av barna. Rampenissen utvikler seg til å bli en sentral del av juleforberedelsene for barnegruppa.

JUL I JUNI. HVORDAN HUSKER BARN A RAMPENISSEN?

Om lag seks måneder etter adventsperioden intervjuer jeg 30 av barna fra de to eldste årskullene i barnehagen. Jeg bruker bilder fra feltarbeidet i desember foregående år som utgangspunkt for samtalene. Barna blir delt inn i grupper på to, tre og fire av personalet.⁴

Alle barna så nær som to gir inntrykk av at de ser på Rampenissen som levende. Jeg utforsker dette på noe ulikt vis i de ulike barnegruppene. I den første barnegruppen er Alma, jenta som hadde fortalt meg at hun var en hoggorm. Etter at barna har identifisert Rampenissen på et av bildene mine, bruker jeg erfaringen som utgangspunkt for å samtale:

«Første gang jeg var i barnehagen lurte Alma meg skikkelig, for hun sa at hun var en hoggorm, og så trodde jeg på det, men så var det ikke på

⁴ Intervjuene skjer under Covid-19-pandemien. Barnehagen har vært stengt en lengre periode, og har nå regler som innebærer blant annet at barn fra ulike avdelinger ikke skal være sammen. Gruppene deles derfor inn etter hensyn til smittevern, og sekundært i grupper som skal gjøre at flest mulig barn kommer til orde.

ekte. Så det er ikke alltid jeg forstår om noe er på ekte eller ikke. Så det lurer jeg på, lever Rampenissen?» Tre av barna svarer umiddelbart ja, mens Rado rister avvisende på hodet. Når jeg henvender meg til Rado og spør «gjør han ikke det?», rister han igjen på hodet, mens et annet barn sier navnet hans med intens stemme og insisterer på at «han gjør det!». Rado vil ikke utdype og forholder seg taus mens de øvrige tre barna deler ulike «bevis» på at han lever.

Rado som gir uttrykk for skepsis vil i liten grad utdype dette i møte med de entusiastiske jevnaldrenes overbevisning. Tilsvarende dynamikk oppstår i et annet intervju, hvor et av barna undret på om noen kanskje lurte dem. Undringen blir sagt i en bisetning, og forsvinner i beskrivelser av bevis for at den er levende hos de andre barna. I andre grupper bruker jeg skepsisen som utgangspunkt. Jeg forteller at et barn har sagt til meg at Rampenissen ikke er levende. Dette utløser indignasjon og argumentasjon for hvorfor dette er feil. Andre barn har teorier om hvordan denne «misforståelsen» kan ha oppstått. De forteller meg at selv om Rampenissen er en dokke, er han levende. De sier at han later som at han er en dokke, og at han klarer dette fordi han kan stå stille som en statue. To av barna demonstrerer hvordan ved å holde pusten og holde armene stramt inntil siden.

Jeg viser alle barna bildet av Rampenissens glass med pomp, som sto på den ene av tre avdelinger. Når jeg spør barna fra de andre avdelingene hvordan de tror det luktet i glasset, er de unisone på at de tror det luktet pomp. Samtidig fremstår skillene mellom fiksjon og fremlegging av fakta glidende for enkelte av barna også i intervju-situasjonen, som når to barn begeistret tar tak i bildet av glasset, lukter på det fysisk og sier det lukter pomp.

Barna som selv luktet på glasset i samlingsstunden har ulike minner om hendelsen. Noen mente det luktet pomp, noen kake, mens andre utgangspunktet ikke husket hva det hadde luktet. Manglende minner var likevel ingen hindring fra å uttrykke overbevisning om Rampenissen. I en gruppe på tre husket ingen av barna selve lukten. Et av disse

barna var Zeshaan, gutten som skuffet hadde påpekt at glasset bare luktet pepperkake. Jeg spurte hvordan de trodde det hadde luktet.

«Det lukta litt ...Rampenissen», svarer et av barna raskt. Zeshaan bygger umiddelbart på svaret: «Ja, for en dag da barnehagen var nesten stengt, da glemte mamma og pappa meg, og så var barnehagen stengt og så var jeg alene. Og da...». Han blir avbrutt av det tredje barnet som avisende sier «Nei, det var han ikke». Zeshaan fortsetter insisterende: «Jo, jo det har jeg vært, men du, du så ikke det. Og så, så, så jeg Rampenissen, men han så ikke meg. Og så lukta jeg på han. Men nå husker jeg ikke (lukten).»

Fire barn husket det som at det ikke luktet promp av glasset, men kake eller muffins. De ga uttrykk for at dette var merkelig, men forklarte det med at det måtte være sånn rampenissepromp luktet. De var nemlig sikre på at han hadde prompet i boksen. De hadde sett sporene hans, og de forklarte at han rampet fordi han het Rampenissen. Dette var en forklaringsmodell flere hadde på Rampenissens streker, og for noen fremsto det nærmest som et bevis. Han heter Rampenissen, derfor ramper han.

Utover den nærmest unisone overbevisningen om at Rampenissen var levende hadde barna noe uklare og ulike forklaringsmodeller på hvem Rampenissen var og hvor han kom fra. Noen mente det var fetteren til Julenissen, andre mente det var barnet, mens mange fant det dekkende at han rett og slett var Rampenissen. Noen forklarte at han bodde på loftet, andre sa han bodde på Nordpolen, og en forklarte at dørene i veggene gikk til Rampenissens hus. Men med ett unntak virket altså barna overbevist om at Rampenissen levde.

VIRKEMIDLER SOM KONSTRUERER, OPPRETTHOLDER, MYKNER
ELLER UNDERGRAVER SANNHET

For voksne er Rampenissen klart plassert innenfor forståelsesrammen av fiksjon. For majoriteten av barna fremstår Rampenissen derimot

gradvis som en faktisk figur som på tross av sine uvanlige karakteriske tilhørte barnehagens felles virkelighetsssfære. Det fremstår som om de voksnes forståelse av Rampenissen som lek muliggjør en rekke aktiviteter som ut fra barnehagens styringsdokumenter ville vært problematiske om figuren var forstått som religiøs. Jeg vil i det følgende bruke Wolley og Ghossainy (2013) sine eksempler på faktorer som kan lede fra skepsis til overbevisning for å vise hvordan de voksnes forståelsesramme av Rampenissen som fiksjon eller lek muliggjør virkemidler de er mer forsiktige med å anvende i forbindelse med det som «teller» som religion, samt vise hvilke konsekvenser det ser ut til å gi for barnas ontologiske vurderinger av figurene.

1) Vitnesbyrd. Barna møter vitnesbyrd om Rampenissens eksistens når de voksne forteller at Rampenissen bor i Rampenissens hus, og de tilskriver ham ansvaret for de iscenesatte rampestrekene. De møter også barnas skepsis med overbevisning, som ved å si at han riktignok er en dokke, men at han blir levende om natta. Når barn kommer med fortellinger som er åpenbare fantasier blir dette dessuten korrigert. Slik forsterkes potensielt et skille mellom den ekte og levende Rampenissen, og fantastiske fortellinger barna selv kan dikte.

De voksne i barnehagen fremstår bevisste på at barnehagen ikke har mandat til å forkynne, og jeg opplever ingen voksne som driver direkte forkynning i barnehagen. Samtidig blir barnegruppa på et tidspunkt tatt med på barnehagegudstjeneste i kirken, hvor presten forteller om Jesus i et klart innenfraperspektiv, leder felles bønn og gir velsignelse. Dette legitimeres ved at barnehageansatte fremstiller kirkebesøket som en kulturell heller enn en religiøs aktivitet. Det er vanskelig å vite hvordan barna tolker dette, og det ligger utenfor denne undersøkelsen å studere det. Kirken kommer imidlertid med et vitnesbyrd om at deres budskap er sant, og bidrar potensielt til en konstruksjon av sannhet. Dette går tilsynelatende på tvers av barnehagens arbeid for å fremstille sannheten om Jesus som noe det er uenighet om. Samtidig er det uklart om presten fremstår som en form for autoritet for barna.

Når voksne i barnehagen forteller om Jesus innrammer de dels faktisk, som når juleevangeliet beskrives som det som skjedde den

første julen, eller som forklaringen på hvorfor «vi» feirer jul. Samtidig myknes skillet mellom sant og usant når voksne forteller at «noen tror på Jesus og noen tror ikke på Jesus», mens det undergraves av den voksne som sier at juleevangeliet er «bare en fortelling». Her fremstår det som de voksne har ulike forståelsesrammer av hvor grensene går mellom kultur, religion og fiksjon, noe som igjen påvirker innrammingen deres for barna. De sprikende og motsetningsfylte vitnesbyrdene tilknyttet Jesus skiller seg klart fra de sterke og utvetydige vitnesbyrdene om Rampenissen.

2) Ritualer. I henhold til Wolley og Ghossainy kan det å delta i ritualer knyttet til fantastiske figurer bidra til å styrke realitetsperspektivet på figurene. Rampenissene har et hus på hver av storbarns-avdelingene. Barna deltar i undersøkelsen av alle rampestrekene hans, gjennom å lete etter sko som er gjemt, rydde sokker fra juletreet, drikke farget melk eller lukte på Rampenissens promp. Aktivitetene er ritualaktige i den forstand at de følger et fast mønster. Barna venter med spenning på hva Rampenissen har funnet på, og hjelper til med å avdekke og å rydde opp i kaoset.

Juleperioden er preget av en rekke ritualiserte aktiviteter. Samtidig er grensene mellom religiøse og sekulære aspekter svært uklare, slik Puskas og Andersson (2017, 2018, 2019) også beskriver i sine studier formidling av kulturarv med sterke religiøse konnotasjoner i en svensk, sekulær barnehagekontekst. Et unntak er deltagelsen i barnehagegudstjenesten, som fra kirkens perspektiv er klart markert som kristendom. Det var likevel tydelig i samtale med flere av de ansatte at de ikke så det slik, slik også Brottveit m. fl. (2004) og Skeie (2019) beskriver fra skolesammenheng. Når de barnehageansatte tente adventslys, var det med Inger Hagerups vers om hvordan lysene tennes for lengsel, glede, håp og fred, og sangene som ble sunget var primært, men ikke utelukkende, sekulære julesanger. Også under det klart ritualiserte Lucia-toget, fremsto de voksnes forståelsesramme som sekulær. Selve feiringen minnet om Sissel Undheims beskrivelse av sine observasjoner av Lucia i barnehage og skole som «en mer flytende, individuell, materiell og ikke minst følelsesorientert form for ritualer som befinner seg et sted

mellom religion og ikke-religion» (Undheim 2019: 193). Her fremstår spørsmål om aksene mellom sant og usant knyttet til religiøse spørsmål dels som myknet og dels som ikke relevant.

3) Indirekte bevis. Når Wolley og Ghossainy (2013) omtaler indirekte bevis for fantastiske figurers eksistens, gir de eksempler som at barn oppdager at «tannfeen» har byttet ut tannen deres med en mynt, at «påskeharen» har gjemt påskeegg eller at «julenissen» har fylt julestrømpen med godteri. Avdekkingen av Rampenissens streker tjener også som en form for indirekte bevis. Kaoset i barnehagen sees som tydelige spor etter at Rampenissen har vært på tokt. Samtidig går de voksne også enda lengre, ved å bokstavelig talt fabrikkere direkte bevis for at Rampenissen stjeler ostepop. En rekke ansatte bidrar i denne fabrikkeringen, hvor barna avslutningsvis blir vist videoopptak av Rampenissens lue i bevegelse foran ostepopposen. Barna får også høre stemmen hans, og ser fotsporene hans i melet.

Barna møter også ulike bilder og artefakter knyttet til juleevangeliet i barnehagen som bygger opp under de voksnes forklaring om at julen er knyttet til Jesu fødsel, men de ser ikke materialiserte spor som tyder på at Jesus påvirker livet i barnehagen.

4) Kontekst. Rampenissen er direkte knyttet til barnehagen som kontekst. Han opptrer ikke i en fiktiv verden, men dukker opp på den arenaen barna selv er. Slik sett skiller han seg for eksempel fra drager og havfruer, og likner mer på julenissen som kan dukke opp på både kjøpesentrene og i hjemmet. Barnehagens kontekst i seg selv underbygger ikke spørsmål om sannhet knyttet til Jesus, og de voksne gir ikke uttrykk overfor barna for at Jesus påvirker hverdagslivet i barnehagen.

5) Følelsmessig betoning. Wolley og Ghossainy (2013) viser til at positive følelser øker sjansen for at en fantastisk figur oppleves ekte. Det er ingen tvil om at iscenesettingen av Rampenissen utløser mye nysgjerrighet, glede, begeistring, entusiasme og skrekkblandet fryd. Det er tydelig at både barn og voksne koser seg i situasjonene hvor ulike scenarioer spilles ut, som i luktingen på prompeglasset og visingen av spionfilmen som avslører Rampenissen som ostepoptyv. Selv om jule-

evangeliet fra et kristent perspektiv fremstiller et gledens budskap, opplevde jeg ikke at dette ble følelsesmessig betonet i barnehagen. De voksne vektla dels underholdende aspekter, dels å forklare vanskelige ord og å hjelpe barna med å holde orden på narrativet og karakterene, heller enn å vektlegge for eksempel gleden over at et barn, eller en frelser blir født. Når det gjaldt kirkebesøket var barna delt i sine beskrivelser i etterkant. Noen beskrev det som kjedelig eller rart, mens andre sa det hadde vært gøy.

DISKUSJON:

FREMSTILLING OG FORTOLKNING AV RAMPENISSEN OG JESUS

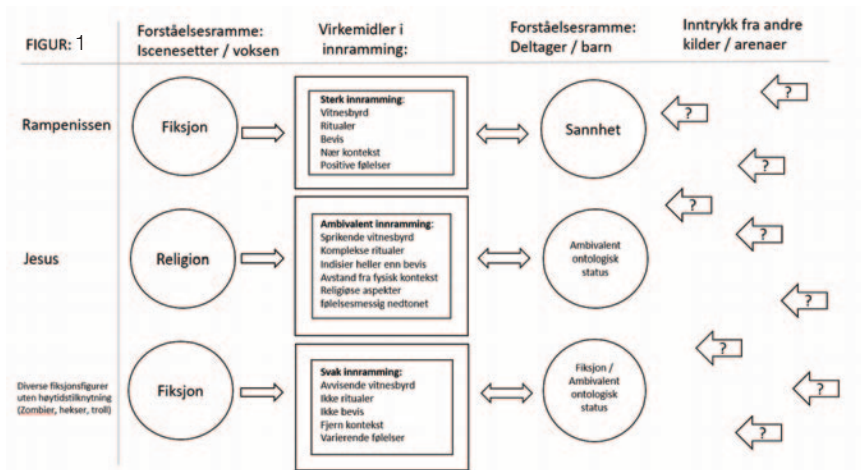
Jeg finner eksempler på handlinger som tilsvarer alle de fem kategoriene fra Wolley og Ghossainy i de voksnes arbeid med å iscenesette Rampenissen, mens de i begrenset grad er til stede i innrammingen av Jesus. Selv om noen virkemidler bygger opp under en konstruksjon av Jesus som sann, underbygges de religiøse dimensjonene ved ham i liten grad. Sannheten barnehagepersonalet fremmer handler primært om Jesus som opphav til juleaften, og om juleevangeliet som en sann fortelling som riktignok inneholder fantastiske elementer, heller enn å vektlegge Jesus som frelsesskikkelse. Når barna får høre at noen tror på Jesus og andre ikke tror på Jesus fremstår spørsmålet om sannhet som mer uklart, og når en ansatt sier at det «bare er en fortelling» fremstår den som usann. De voksnes innramming av Jesus fremstår altså som ambivalent.

De voksne anvender derimot, bevisst eller ubevisst, alle verktøyene i overbevisningskassa i sin fabrikking av Rampenissen som reell. Det er derfor ikke rart at majoriteten av barna fremstår overbevist om at Rampenissen lever. Mens jeg tolker de voksne som å anvende virkemidlene i rammen av fiksjon, fører disse handlingene til en nærmest entydig konstruksjon av Rampenissen som levende. Det er umulig for meg å vite hvordan barna tolker hendelsene fortløpende, men når jeg intervjuer barna i etterkant fremstår det som at de fleste barna tenker de har opplevd resultatene av en reell skikkelse, ikke bare

deltatt i «kun» en lek. Narrativet om Rampenissen drives klart frem av de voksne, mens barna har dette som utgangspunkt for begeistring, utforskning og overbevisning. I den grad jeg hører voksne i barnehagen ta stilling til vesener som zombier, hekser og troll, blir de eksplisitt plassert i fantasiens verden.

Barn er også selvstendige aktører, de påvirker samspillet i møte med andre barn og voksne, både i barnehagekontekst og på andre arenaer. Forenklet kan vi likevel fremstille de ontologiske prosessene som dette (se figur 1).

De voksnes forståelsesramme av fiksjon og religion påvirker hvordan de innrammer figurer for barna. Forståelsesrammen som fiksjon muliggjør de voksnes sterke innramming av Rampenissen som fakta i møte med barna. Dette bidrar til at barna får en forståelsesramme av Rampe-



nissen som en faktisk levende figur. Når andre fiksjonsfigurer gis en svak innramming som fiksjon, bidrar det derimot til at barn kan gi figurene varierende ontologisk status. Jesus forstås både som en kulturell og religiøs figur blant de voksne, og gis en ambivalent innramming. Blandt barna ser det også ut til å være ulike forståelser av Jesus som figur. En viktig forskjell mellom de ulike figurene er dessuten ikke bare at Rampenissen primært «teller» som fiksjon hos voksne, mens Jesus

«teller» som religion. For de aller fleste er Rampenissen en figur som primært opptrer på barnehagens arena, mens andre populærkulturelle og religiøse figurer omslutter barna på ulikt vis også på andre sosiale arenaer.

KONSEKVENSER AV SAMSPILL MELLOM INNRAMMING, VIRKEMIDLER OG ONTOLOGISK STATUS.

Barna dannes inn i en barnehagekultur som vektlegger og oppmuntrer lek og fantastisk tenkning. Mens de voksne forstår Rampenissen som en fiksjonsfigur, er det vanskeligere å tolke hvor grensene mellom fiksjon og fakta går for barna. Vi ser hvordan enkelte av barna innledningsvis møter Rampenissen med kritisk blick, men gradvis lar seg overbevise av personalets fremstilling av Rampenissen som fakta. I intervjusituasjonen gir Rado uttrykk for å ikke tro på Rampenissen. Samtidig har jeg observasjonsdata av at han gir inntrykk av å bli imponert når Zeshan forteller hvordan Rampenissen har kastet ham på taket. Jeg tolker Rados «woow» som anerkjennende, mens den voksne i situasjonen beskriver hendelsen som en drøm. Selv om Rado fremstår alene i sin avvisning av Rampenissen i intervjusituasjonen, fremsto han ikke som «utenfor» felleskapet rundt Rampenissen på andre tidspunkt. Samhandlingen i seg selv ble ikke påvirket av objektets ontologiske status.

Forståelsen av Rampenissen kan derimot se ut til å ha påvirket minnene hos noen av barna når de forteller om hendelser i etterkant. Eksempelvis forteller Zeshan om minner om å ha luktet Rampenissens promp, som står i åpenbar kontrast til observasjonsdata. Gabrielle F. Principe og Eric Smith (2007) har undersøkt hvordan barns minner ser ut til å bli påvirket av overbevisningene deres. De hevder at på samme vis som voksnes hukommelse blir påvirket av fordommer og forståelsesrammer, kan barn med sterk overbevisning om at fantasifigurer eksisterer være tilbøyelige til å utvikle minner om disse figurene som fremstår som sanne og ekte også for barnet selv (Principe og Smith 2007). Andre utviklingspsykologiske studier har kommet til liknende

konklusjoner (Wolley m. fl. 2004). Når barna forteller om sine minner om Rampenissen kan dette være et uttrykk for lek, men også for hva barnet opplever som et reelt minne. Slik sett kan fabrikkeringen om Rampenissen påvirke både barnets virkelighetsforståelse i øyeblikket, og hvordan de ser på fortiden. At fabrikkeringen av Rampenissen forstås som uproblematisk hviler for øvrig på en felles enighet hos voksne om at det er «harmløst» å overbevise barn om at fantasifigurer finnes. Dette er mulig å problematisere, både fra pedagogiske, religiøse og kulturelle perspektiver. Et eksempel på dette finner vi hos Andersen og Sand (2012:54–62) hvor en mor er kritisk til at hennes barn har blitt overbevist om nissens eksistens i barnehagen.

Samtidig har også fabrikkeringen av Rampenissen tydelig positive konsekvenser. Vi har sett at Rampenissen i denne barnehagen virker som en fellesskapsskapende aktivitet. Selv om barn og voksne ser ut til å forholde seg til Rampenissen med ulike forståelsesrammer, ser de ut til å møtes i en felles fryd over fenomenet. Adventsperioden er en tid som kan skape såre følelser hos barn med minoritetsbakgrunn, og som i større grad gir barn som selv feirer jul hjemme en kontekst å speile seg i (se f.eks. Andersen og Sand 2012, Giæver 2020). Dette var også tilfelle i mine observasjoner. Men i motsetning til mange av juletradisjonene som preget barnehagen fra midten av november og ut desember måned, var Rampenissen en karakter barna så ut til å møte med relativt like forutsetninger. Religiøse og etablerte kulturelle juletradisjoner er tettere knyttet til identitetsspørsmål. Rampenissen er en relativt fersk fiktiv karakter som få barn har et forhold til utenfor barnehagen. Han fremsto nærmest som en karnevalesk figur som utfordret barnehagens vanlige regler, som bidro til å la de voksne delta i lekaktiviteter med barna (skjønt de fortsatt beholdt kontrollen over narrativet), og som skapte et felles fokus for barn og voksne uavhengig av bakgrunn. Slik sett kan Rampenissen sees å ha hatt en samlende funksjon i en periode hvor det var tydelig at enkeltbarn falt utenfor fellesskapet grunnet familiens kulturelle eller religiøse tilhørighet.

KONKLUSJON

De voksne i barnehagen driver ulike typer ontologisk innrammingsarbeid i sin fremstilling av Rampenissen og Jesus, og også av ulike ikke-empiriske figurer. Gjennom bruk av ulike virkemidler konstruerer, opprettholder, mykner eller undergraver skiller mellom fakta, fiksjon og religion. Mens Rampenissen fremstår som en ufarlig karakter som de voksne ikke nøler med å overbevise barna om, fremstår religion som et mer krevende og alvorlig tema hvor de voksne er forpliktet til å navigere spørsmål om sannhet mer varsomt. Forståelsesrammen ser ut til å være avgjørende for hvilke virkemidler som tas i bruk i formidlingen. Hvilke virkemidler som brukes ser igjen til å bygge opp under den ulike ontologiske statusen ulike ikke-empiriske figurer får i barnehagen.

Mens Woolley og Ghossainys rammeverk gir beskrivelser og forklaringer til konstruksjoner av sannhet i formidling av fiksjon, er det et behov for videre forskning å utforske de mekanismer der innrammingsarbeid opprettholder eller mykner skillene mellom sant og usant i spørsmål mennesker har ulike svar på.

I mine observasjoner ser Rampenissen ut til å fungere som et fellesskapende, engasjerende og frydbringende prosjekt som barna kan delta tilnærmet likeverdig i uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn. Gjennom iscenesettingen endret derimot Rampenissen dels ontologisk status, og fremsto gradvis som levende og i stand til å påvirke hverdagslivet til den store majoriteten av barnegruppa. Slik sett fikk den relativt ferske, populærkulturelle karakteren religionsliknende trekk om en fokuserer på barnas perspektiv. Dette sto dels i kontrast til hvordan Jesus, som voksne møter med ulik forståelsesramme, men som «teller» som religion, fikk en mer uklar status.

Barnehagen fremsto, i tråd med styringsdokumentene, ikke som en arena for trosopplæring i tradisjonell forstand. Samtidig skjer det tydelige overbevisningsprosesser på barnehagens arena. Mens Reimers (2020) fant at spørsmål om doktrine i stor grad er tabubelagte å snakke om blant barnehageansatte, fremsto paradoksalt nok forestillingen om den levende Rampenissen som helt uproblematisk å formidle. Iscenesettingen av Rampenissen er avhengig av en fundamental ulikhet

i møtet mellom voksne og barn, der de voksne forholder seg til fenomenet i rammen av fiksjon. Slik kan de voksne registrere og fabrikkere Rampenissens eksistens uten å oppleve det som en kontrast til barnehagens mandat.



Bilde 1 (over): Rampenissens hus, avdeling 1



Bilde 2 (over til høyre): Rampenissens hus, avdeling 2



Bilde 3 (til høyre): Rampenissens hus, avdeling 3. I huset står glasset med promp.

LITTERATURLISTE

- Afdal, Geir 2013. *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Andersen, Camilla Eline og Sand, Sigrun 2012. *Utforsking av flerkulturelle praksiser i barnehagen: idéhefte med erfaringer, refleksjoner og ideer fra forskningsprosjektet «Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk»*. Oplandske bokforl., Vallset.
- Beckford, James A. 2003. *Social theory and religion*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Braun, Virginia og Clarke, Victoria 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brekke, Øystein 2014. Danning i egne og andres rom. I Stig Brostrom, Tove Lafton og Mari-Ann Letnes (red.). *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming*, 175–197. Fagbokforlaget, Bergen.
- Brottveit, Ånund; Hovland, Brit Marie og Agedal, Olaf 2004. *Slik blir nordmenn norske: Bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn*. Unipax, Oslo.
- Clark, Cindy Dell 1995. *Flights of fancy, leaps of faith: Children's myths in contemporary America*. University of Chicago Press, Chicago.
- Endsjø, Dag Øystein og Lied, Liv Ingeborg 2011. *Det folk vil ha: Religion og populærkultur*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Fauske, Ragnhild 2012. Bruken av religiøse forteljingar i barnehagen. Norsk tradisjon og manglande fleirreligiøsitet. *Prismet*, 63(1), 35–57.
- Fauske, Ragnhild 2020. Rommet for interaksjon om eksistensielle spørsmål i barnehagen. I Knut-Willy Sæther og Anders Aschim (red.). *Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag*, 207–228. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Flyvbjerg, Bent 2011. Case Study. I Norman Denzin og Yvonne S. Lincoln (red.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg.), 301–316. Sage, Los Angeles.
- Gjæver, Katrine 2020. Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. *BARN*, 38(2), 43–55.

- Goffman, Erving 1974. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper and Row, London.
- Hidle, Kari-Mette og Krogstad, Kari 2015. Er det mange måter å være norsk på? En empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager. *Prismet*, 66(3), 155–167.
- Hovdelien, Olav 2018. Forskning på religion og livssyn i barnehagen – oversikt og tendenser 1996–2018. *Prismet*, 69(4), 281–301.
- Jordan, Brigitte og Henderson, Austin 1995. Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103.
- Kapitány, Rohan, Nelson, Nicole, Burdett, Emily R. R., og Goldstein, Thalia R. 2020. The child's pantheon: Children's hierarchical belief structure in real and non-real figures. *PloS One*, 15(6), E0234142.
- Krogstad, Kari 2014. Høytidsmarkering i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(2), 51–69.
- Krogstad, Kari og Hidle, Kari-Mette 2015. «Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager». *Nordisk Barnehageforskning*, 9(6), 1–17.
- Krogstad, Kari 2017. Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: A Norwegian Case Study. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 16(3), 1–15.
- Principe, Gabrielle F. og Smith, Eric 2008. The tooth, the whole tooth and nothing but the tooth: How belief in the Tooth Fairy can engender false memories. *Applied Cognitive Psychology*, 22(5), 625–642.
- Puskás, Tünde og Andersson, Anita 2017. «Why Do We Celebrate ...?» Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 21–37.
- Puskás, Tünde, og Andersson, Anita 2018. Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early Years*. 1–12.
- Puskás, Tünde og Andersson, Anita 2019. Keeping Education Non-Confessional While Teaching Children about Religion. *Religion & Education*, 46(3), 382–399.

- Ridgely, Susan B. 2011. *The Study of Children in Religions: A Methods Handbook*. New York University Press, New York.
- Rosland, Kristine T. og Toft, Audun 2013. Markering av minoriteters høytider i barnehagen. En undersøkelse av forholdet mellom rammeplan og praksis. I Ingar Pareliussen, Bente B. Moen, Anne Beate Reinertsen og Trond Solhaug (red.). *FoU i praksis 2012 conference proceedings*, 216–223. Akademika forlag, Trondheim.
- Skeie, Geir 2019. Organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 18–48.
- Sharon, Tanya og Woolley, Jacqueline D. 2004. Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 293–310.
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Undheim, Sissel 2019. Med tente lys inn i varmen. Lucia-tog i norske skoler og barnehager. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 166–197.
- Woolley, Jacqueline D. og Ghossainy, Maliki E. 2013. Revisiting the Fantasy / Reality Distinction: Children as Naive Skeptics. *Child Development*, 84(5), 1496–1510.

ABSTRACT

Where do we draw the boundaries between fiction and religion? And how do children become convinced that some characters exist, while others do not? This article analyses how questions of truth related to figures from fiction and religion are negotiated and established in an early childhood centre. The data were obtained through field observations and interviews in three sections of a Norwegian early childhood centre with a total of 57 children aged 3–6 years. The article describes how the employees' staging of the Elf on the shelves mischiefs becomes a key element in the centre's Christmas preparations, and how the Elf on the shelf gradually emerges as a character the children fully and firmly believe to be real. The article then compares the framing of

the Elf on the shelf with the employees' ontological framing work of various characters from fiction and religion, and what consequences it seems to have for the children's understanding of them. The analysis applies frame theory, as well as pedagogical and developmental psychological research on what factors influence children's beliefs. The article contributes to discussions about children's relationship to truth and reality, and what role kindergarten staff can play in children's development of ontological assessments.

Artikkel 2

Iversen, R. L. (2023). Identification, Silence, Separation, and Imagination: Children's Navigations of Christmas in a Religiously Diverse Norwegian Kindergarten *Education Sciences*, 13(11), 1077. <https://doi.org/10.3390/educsci13111077>

Article

Identification, Silence, Separation, and Imagination: Children's Navigations of Christmas in a Religiously Diverse Norwegian Kindergarten

Ragnhild Laird Iversen 

Department of Culture, Religion and Social Studies, Faculty of Humanities, Sports and Educational Science, University of South-Eastern Norway, 3045 Drammen, Norway; ragnhild.iversen@usn.no

Abstract: Christmas plays an important role in kindergartens in all the Nordic countries. While for many, Christmas is a time for belonging, for others it is a time for withdrawal or longing. This article applies ethnographic data to examine how staff and children manage Christmas in the context of a religiously diverse Norwegian kindergarten. Describing how Christmas dominates the kindergarten from late November and through December, I analyze how this affects children's practices, narratives, and opportunities to belong. Building on Yuval-Davies' concept of the politics of belonging, I develop a typology of four interrelated ways of navigation: identification, silence, separation, and imagination. This typology illuminates how children may be affected by the politics of belonging, but also how their agency and creativity lead to different ways of navigation, influencing processes of belonging. By providing a child-centered perspective on belonging, this article provides an empirically based contribution to discussions about inclusivity relating to religious and cultural diversity in ECEC.

Keywords: belonging; Christmas; children's navigation; religion; ECEC



Citation: Iversen, R.L. Identification, Silence, Separation, and Imagination: Children's Navigations of Christmas in a Religiously Diverse Norwegian Kindergarten. *Educ. Sci.* **2023**, *13*, 1077. <https://doi.org/10.3390/educsci13111077>

Academic Editors: Arniika Kuusisto and Susanne Garvis

Received: 1 September 2023

Revised: 23 October 2023

Accepted: 24 October 2023

Published: 25 October 2023



Copyright: © 2023 by the author. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

Christmas dominates an entire season, especially in North America and Europe [1]. The religious and cultural aspects of the holiday are deeply entangled, combining traditions from pre-Christian festivities and Christian traditions celebrating the birth of Jesus, with more recent influences from commercialization and popular culture [2]. Christmas in Norway is still understood as a Christian seasonal celebration, but it is also celebrated by many non-Christians who consider it a cultural tradition. Following Klassen and Scheer, this holiday can be described as simultaneously inclusive and assimilatory. Christmas challenges and defines borders of difference and belonging, resulting in regular struggles and conflicts around the holiday in increasingly diverse societies [1] (p. 3–10). Based on ethnographic data, this article will analyze how Christmas in a religiously diverse Norwegian kindergarten is managed by its participants. The aim of the article is to discuss how Christmas as a site for religious and sociocultural belonging affects children's practices, narratives, and opportunities to belong in the institutional context of kindergarten. By describing and interpreting children's expressions of belonging, as well as discussing how the kindergarten's practices enables and constrains the children's opportunities to belong, this article may contribute to the development of more inclusive practices in relation to religious and cultural holidays in ECEC.

The children's expressions and narrations are seen as social navigation. I follow Vigh's definition, seeing this as ways to act, adjust, and adapt strategies in relation to the way people experience, imagine, interpret, or expect their social environment [3] (p. 420). Social navigation concerns the actor's social position and influence on the context [3] (p. 431). Children's navigation of religion and culture is analyzed as an interaction between their context, their background, and their individual navigational choices. As Early Childhood Education and Care (ECEC) is an important arena for early socialization [4] (p. 25), the

managing and navigation of religion and culture may impact the children's identity formation and sense of belonging. Due to the influence of Christmas in many parts of North America and Europe [1], Christmas serves as a useful site to study dynamics relating to socio-cultural belonging in a religiously diverse setting.

In present day Norway, 87% of children aged 1–2 and more than 97% of children between the ages of 3 and 5 attend kindergarten [5]. These children come from a variety of cultural backgrounds. There is no official data of the religious backgrounds of children in kindergarten but since attendance is so high, the kindergarten population mirrors the total population of the Norwegian society adjusted for age. Thus, it is reasonable to believe that the majority have a mixture of Christian and secular backgrounds, while a sizable minority have backgrounds from other religions and world views [6] (p. 320).

National law regulates Norwegian kindergartens. The Kindergarten Act states that “the kindergarten must be based on fundamental values in the Christian and humanist heritage and traditions”, before adding that these values “also appear in different religions and beliefs and are rooted in human rights [7]. The role of Christian and humanist heritage and traditions, and the relationship to other religions, are interpreted differently by different policy-makers [8] and researchers, particularly when it comes to how the order of the religions mentioned in the object clause should be interpreted [6,9]. Kuusisto and colleagues point out that due to the lack of definition of what Christian and humanist heritage implies, it remains up to the individual kindergarten or staff member to define this [10] (p. 52). How staff members interpret the role of Christian and humanist heritage, and the balancing between majority and minority traditions, may have consequences for their pedagogical choices, and for the children's learning opportunities, inclusion, and belonging.

Detailed supplementary provisions for kindergartens' contents and tasks are articulated in The Framework Plan. Related to children's need for care, the plan demands that staff ensure that all children find “belongingness” in kindergarten [11] (p. 7, 19, 20). Religious and cultural diversity is addressed in several parts of the document. The Framework Plan states that kindergartens should be inclusive communities, and promote equality, diversity, and mutual respect, regardless of the children's religious or cultural backgrounds [11] (p. 8, 9). There are also several process-oriented formulations stating how the staff should work to reach these goals. For instance, “Staff shall introduce the children to and observe important dates, holidays and customs in the Christian tradition and those of other religions and world views represented in the kindergarten” [11] (p. 55). This implies that in a religiously diverse kindergarten, staff should introduce the children to holidays of different religions. However, as will be showed below, previous research finds that working with religiously based holidays is challenging for staff, not only in Norway but also in other Nordic countries.

Several studies from Norway find a gap between the policy documents' instruction to introduce different holidays, and staff members' self-reporting of which holidays they actually include. While all kindergarten reports that they emphasize Christmas, other holidays are often neglected. [6,12–16]. A recent study, however, finds an increase in the staffs' emphasis on minority religion in selected kindergartens [9], suggesting both regional differences and changes in practice. Within the Nordic countries, the role of religion and culture is articulated differently in national policy documents [9,10,17]. Nevertheless, several studies from Sweden, Denmark, and Finland all show that Christmas has a central place in kindergartens [18–26]. A common denominator across the Nordic countries is a tendency among staff to emphasize a secular framing of the holiday. They tend to see Christmas practices as national culture rather than religion [9,12,19–22,24,25]. In this context, Christmas may be seen as practices relating to majority culture. As such, the above research is in line with findings from several researchers concluding that majority discourses tend to dominate in Nordic kindergartens while staff, to a limited degree, reflect upon consequences for inclusion and discriminatory practices [26–30].

While it is broadly documented that Christmas has a central place in Nordic ECEC, I have found no studies concentrating on how Christmas affects children's expressions of belonging in kindergartens.

2. Theoretical Framework

There is a general agreement among scholars that belonging is a fundamental human need. However, there is no agreement about how belonging should be conceptualized and measured [31]. While assessments of belonging often involve measuring individuals' self-perceptions [31], my study is methodologically influenced by an increasing amount of ECEC studies that focus on expressions of belonging as observed through interactions between children, seeing belonging as a relational phenomenon [32–37].

Theoretically, I owe credit to a group of studies applying Yuval-Davies' framework on the politics of belonging [38]. These studies apply a variety of methods to show how belonging is constructed and contested in kindergarten. Here, belonging is not only seen as relations between the individual and the closest community but also as influenced by structural conditions and boundaries. I will explain how I use this framework below.

Yuval-Davies defines belonging as an emotional attachment, a feeling of being "at home" [39] (p. 10). People can belong in many ways and have different attachments. Rather than being a fixed position, belonging is always a dynamic process. Yuval-Davies differentiates between three interrelated analytical facets that shed light on how belonging is constructed. The first is people's social location, the intertwined way people belong to different categories such as sex, race, class, or nation [39] (p. 12). Such categorical belonging may be more or less visible to outsiders. As such, I do not have full access to the children's social location. In my analysis of social location, I will focus on how the place of Christmas in the children's home is mediated. I will pay attention to how this is revealed and constructed but also concealed and challenged through different identity narrations within kindergarten.

Identifications and emotional attachments are Yuval-Davies' second analytical facet. She elaborates on how these are expressed through narratives. Identities are understood as "stories people tell themselves and others about who they are (and who they are not)" [39] (p. 14). These stories are not only verbal but may be constructed as different practices, relating directly or indirectly to perceptions of what being a member of a group might mean. Yuval-Davies argues that "embodied narrations", specific forms of practices, are crucial in the construction and reproduction of group identities [39] (p. 14). Through narrations and practices, people communicate belongings and what their memberships in different groups may mean to them. However, such narrations and practices also strengthen or weaken the way people relate to, and are seen as relating to, different belongings. Yuval-Davies underlines the dialogical construction of identity. She sees narrations and practices as both reflective of and constitutive of identity, involving construction, authorization, and contestation [39] (p. 16).

This relates to Yuval-Davies third facet, namely "ethical and political values". This facet emphasizes how social locations are assessed by oneself and others, allowing insight into how values affect where and how identity boundaries are and should be drawn [40] (p. 203). While belonging centers on individual positions, attachments, values, and identifications, the politics of belonging refers to how power affects the creation, contestation, resistance, or maintenance of boundaries, and how the world's population is separated into "us" and "them" [39] (p. 19–20). Such boundaries are drawn both politically and in everyday life, and they interact with and affect each other.

As the politics of belonging affects different social positions, it is useful to investigate how different groups are labelled. Here, I find Brekhus' (1998) differentiation between marked and unmarked objects useful. In sociology, Brekhus uses the concept to understand how actors notice one part of a contrast, while the other is ignored. While the marked signifies an exception, the unmarked is taken for granted and naturalized [41]. According to Brekhus, social markedness is characterized by several attributes. The marked is heavily

articulated, in contrast to the unmarked. This exaggerates the importance and distinctiveness of the marked and gives it disproportionate attention. In addition, distinctions within the marked are often ignored, making the category appear more homogenous. While characteristics within the marked group are generalized to all members of the marked category, they are never generalized beyond, in contrast to unmarked categories who are perceived as universal [41]. This may have consequences for social status, and for opportunities to belong. In my analysis, I will show how celebrating Christmas has the naturalized and unmarked position in the kindergarten, while not celebrating is marked as an anomaly.

3. Materials and Methods

This study is based on ethnographic principles [42], analyzing material collected through 20 days of observation in a Norwegian kindergarten in the pre-Christmas period of 2019. The material consists of fieldnotes from observations, interactions, and informal conversations with staff, children, and selected parents in a strategically selected kindergarten. The study is part of a larger ethnographic work involving observations and group interviews with children [43–45]. The kindergarten was selected among five kindergartens with an established cooperation with the author's university. All kindergartens were described as culturally and religiously diverse, and with skilled staff members equipped to supervise students in intercultural communication. A pilot study in two of the kindergartens led to selecting the last one, based on the recruitment of parents. The observations took place in three sections of the kindergarten with a total of 57 children aged 3–5. In total, 43 of the 57 children participated in the study. Their parents gave written consent for their children to be observed and be asked questions that could reveal information about the family's religious background. They also consented to this information being audio recorded. However, as several children in the sections were not a part of the study due to a lack of consent from their parents, the general observations were documented by note taking, avoiding individual details of the non-participatory children. All participants have been anonymized.

My first observations were written down retrospectively because I prioritized building relationships with the children and establishing my position as a researcher [46] (p. 99–101). I later changed approach to bringing my computer and writing on site to gain higher accuracy. I strived to secure ongoing consent from the children [47,48] by providing age-appropriate information and being sensitive to their signals. I also wore a sign stating "RESEARCHER" in capital letters that served as a lighthearted but effective reminder for children and staff members about my role.

The head of the kindergarten described the kindergarten as multicultural, in the sense that nearly half the children had parents with backgrounds from countries other than Norway. Several of the staff had minority backgrounds, both linguistically and religiously. However, they were mainly assistants, and did not play a prominent role in the structured pedagogical happenings I observed. The staff I refer to in my analysis had a majority background, a background shared by me as a researcher. Most of the children were religiously unmarked, in the sense that staff assumed they had secular and/or Christian backgrounds. However, due to the need for religiously based food regulations, the staff knew that 11 of the children had parents identifying as Muslims. In addition, some children were known to have Christian (catholic, orthodox, protestant), Hindu, and Sikh backgrounds. As I, in line with, for instance, Bundgaard (2008), was interested in how the children's identities and relations were constructed at the site, I did not ask parents for background-information such as national background, religion, or language competencies. However, during fieldwork, several observational surprises [49] led me to contact four parents to ask questions about their backgrounds. These conversations are also part of the data material.

During fieldwork, I regularly shared my observations with children, who were eager to hear what I wrote about them. I also discussed my observations with staff members as a way of member checking, as the staff had more information about the contexts and

knew the children better than me. Although the value of member checking is contested, a benefit lies in the enablement of better assessments of the researcher's interpretation of the data [42] (p. 193, 194). As their observations and judgements are open to the threat of positional validity in the same way as the author's, I have strived to be transparent when staff members' observations, information, and interpretation is part of the material [42] (p. 193, 194).

4. Analytical Strategies

As the data are based on ethnographic principles, the analysis is based on an iterative process [42]. Emerging analysis shaped my observations, and observational surprises [49] led to slight changes in the research design, such as including conversations with some of the parents. While knowledge of existing research in the field prepared me to observe Christmas preparations, I was surprised by the extent and intensity of these, and of the differences in the children's way of navigating. Contrasts between the children's statements and expressions made me follow some of the children more closely. These observations also shaped the later stages of analysis, as is common in ethnographic studies [42,49].

I analyzed notes from observations using abductive strategies throughout the process [49] and principles of thematic analysis in the later stages of the analytical process [50]. While the direction of focus during the fieldwork may be described as a first stage of analysis, the next stage involved reading and re-reading the fieldnotes, focusing on interactions related to the Christmas preparations. This led to the development of data-driven categories for the different ways children seemed to navigate Christmas by statements and actions. By examining how children participated in different practices by actions and narrations, I established four partly overlapping ways of navigating Christmas: identification, silence, separation, and imagination (examples of the findings that led to the constructions of this typology will be further elaborated on in Section 5). Separation and imagination stood out as contrasting ways of handling difference during my observations, while silence gradually emerged as a contrast to the frequent sharing of experiences related to Christmas (analyzed as identification). Rereading the fieldnotes and searching for the frequency of different children's names mentioned in conversations at circle time and other activity sessions made this contrast more striking.

The next stage of the analysis focused on extending my theoretical framework and reading my data considering different theories. Applying Brekhus' call to analyze the continuum of a group [41] made me realize that I shared a blind spot with the practitioners, as I had taken the unmarked children's practices of identification for granted. Reworking my analysis by applying Brekhus' perspectives opened up a more nuanced understanding of the categories of navigation and helped me to analyze how the different ways of navigation had different consequences for the construction of social positions. After a process of reading my material in light of different theories in line with an abductive analytical strategy [49], Yuval-Davies' (2011) theoretical framework of belonging was chosen because it allowed for an investigation of the navigation of Christmas from different viewpoints. Her emphasis on narrations and practices also made it possible to use observations as data to analyze children's expressions of belonging.

In the following sections, I will describe examples of observations leading to the development of the typology of identification, silence, separation, and imagination as ways of navigating Christmas. The typology will be used to explain what is going on among children when navigating Christmas in a culturally diverse kindergarten. I will show how the children's narrations and practices give different expressions of belonging, partly reflecting their social locations. I will emphasize the discussion of imagination and separation, as these highlight important and demanding ethical questions relating to practitioners' handling of diversity and belonging in ECEC, relevant for the development of inclusive practices.

5. Results

From late November, Christmas preparations shaped the everyday life of everyone in the kindergarten. Each section I observed had their own cluster of rooms, in addition to a large, shared common room. Each section had small models of the Nativity scene, an Advent calendar made of heart-shaped gingerbread, an “Elf on the shelf” figure, informational posters about different words and symbols related to Christmas, and an increasing amount of Christmas decorations made by the children. In one room, there was a blackboard counting the days to Christmas eve, and in the common room, there was a big Christmas tree. The staff organized regular circle time events where they lit candles, one candle for each week of Advent. They also arranged several Christmas-related crafts and baking sessions. Parents were invited to take part in the celebration of St. Lucy’s day. This included eating breakfast and buns in kindergarten, while the oldest children dressed in white and sang about St. Lucy. They also sang other songs, both Christian Christmas hymns, secular Christmas songs, and non-religious songs unrelated to Christmas. Later, the children visited the local nursing home to sing for the elderly residents.

The manager of the kindergarten expressed awareness of the task of teaching children about the religious background of Christmas as a holiday. This was secured in several ways. A local vicar visited to tell the Nativity story to the children, the staff staged the same story at a different event, and the oldest children went to the local church for a Christmas service that included taking part in a Nativity play. However, there were also several Christmas events that were not necessarily connected to Christianity, such as a special meal with Christmas porridge, a “Santa-day” where the children were invited to dress in red in preparation for a visit from “Santa”, and a lunch where the children were invited to dress up in nice clothes and eat a traditional Christmas dinner.

The Christmas preparations were involving, engaging, and all-encompassing, continuously inviting the children’s participation. I generally perceived the atmosphere as warm, and my overall impression was that Christmas activities generated a lot of joy and excitement. The children were given daily opportunities to share their experiences from home, in tune with the preparations in kindergarten. Most of the children seemed to participate with enthusiasm and anticipation, and shared examples of practices and experiences from their home resembling the kindergarten’s Christmas preparation, expressing identification as Christmas celebrators. This contributed to an impression that Christmas included everyone. However, over time I noticed that while some children shared a lot, other children regularly stayed silent. The silence, however, gave no clear signals as to whether the children felt that they belonged in the Christmas practices or not.

Several staff members explained that they aimed to make the Christmas preparations inclusive. However, they differed in their approach. Some seemed to take it for granted that Christmas was inclusive and belonged to everyone. Others seemed more conscious of the risk that not all the children might feel equally included and tried to normalize the fact that not all people celebrate the same holidays. On some occasions, they used the Islamic holiday of Id to justify that some of the children with Muslim backgrounds did not celebrate Christmas. However, the religious background of the children was rarely addressed. The following occasion was an exception:

4 December 2019: It is circle time, and Kari tells the children about different Christmas symbols, illustrating with artefacts. Several children comment that they have stars in their windows at home, while Hodan says she has not. Kari comments in a friendly tone: “No, because it is not the case that everyone celebrates the same. And does it matter?”. “Nooo”, several children reply. “Because, Kari, you don’t celebrate Halloween”, Stian comments. Kari confirms that she is “not very fond of Halloween”, and adds “and at Hodan’s place, they are not so. . .no, they celebrate Id instead.” Oda raises her hand and is allowed to speak. “They do not celebrate Christmas because they are Muslims”, she states. “Yes, Hodan and Maryam and Muhammad and Amir who is not here are Muslims”, Kari says. “And I”, Esmā adds. “Yes, and you”, Kari confirms.

While talking about Christmas symbols, several children use the opportunity to connect it verbally to their home background. Only one child comments that she does not have a star. Kari tries to normalize the situation. Aided by another child, she uses herself as an example, not being fond of Halloween, which has recently been celebrated in the kindergarten. She seems to choose her words carefully, saying that Hodan's family celebrate Id instead. Another child attributes the non-celebration of Christmas to being Muslim. Kari confirms, and adds that three of the other present children, as well as one not present, are Muslims. However, I did not notice any of these children speaking about their relationship to Christmas (or about their religious background), either during this session nor on other occasions. Rather, they often stay silent during circle time. Esmā, however, often participates, and declares her fondness for Christmas several times. Asking other staff-members, I learn that they believe Esmā has some Christmas celebrations at home, in contrast to the other mentioned children. It is noticeable then, that Kari momentarily forgets to mention Esmā when she mentions the Muslim children in the group.

It is fully possible that some of the children's lack of participation was not related to Christmas being the subject. However, in my observations, the children with experiences of Christmas from home clearly had more opportunities to participate in conversations, both during circle time, during activities such as baking, crafting, and listening to music, and in informal conversations.

While staff told me that several children did not celebrate Christmas at home, they sometimes disagreed about whom it concerned, and were open about having limited information. Hodan was the only child who was explicit about not celebrating, although another child also mentioned not having a Christmas tree. Hodan, however, repeatedly stated that she did not celebrate Christmas. The following conversation took place during mealtime. The children were seated at small tables, four children at each table.

2 December 2019: "I don't have a Christmas calendar", Hodan says. "Why not?", Karsten asks. "Because I don't celebrate Christmas", she replies. "I have a Christmas calendar", Karsten states. "I have two Christmas calendars", Joey says loudly, he sits at the same table. "I have three Christmas calendars", Esmā says even more loudly, sitting at another table. "I have four", another child joins in, before another enthusiastically says "I have five!", and yet another child loudly states "I have ten Christmas calendars!". "I don't have a Christmas calendar", Hodan repeats. "Why not", Karsten asks the same question yet again. "Because I don't celebrate Christmas!" Hodan answers loudly.

Regularly, it was hard to know if the children were talking about their experiences, or if they were pretending. I discussed my observations with the staff, and they agreed. As one teacher said, "I think you have to put a lot of the statements on the account for nonsense". Sometimes, the statements were clearly playful and unrealistic, as in the example above where some children claimed to have an unlikely amount of Christmas calendars. Still, these statements were a clear contrast to Hodan's repeated statements of not celebrating Christmas.

Sometimes, the imagination took place as playful comments or exaggerations. At other times, I registered small cues, statements that seemed odd, although not necessarily untrue. For instance, one boy, Zeshan, shifted between strange statements and convincing talk about how he was decorating his house for Christmas. During circle time sessions, he spoke about his Advent calendar made of square gingerbread (to me, an unusual variation of the kindergarten's gingerbread-hearts), and in conversation with me and his peers, he told us about his miniature Christmas tree decorated with marbles, as well as his giant Christmas tree that was so big that he could hardly see the top. I suspected he was making things up but was unable to conclude before I asked his mother. She confirmed that they did not decorate their home or celebrate Christmas.

When several children described their Christmas trees during circle time, Zeeshan stated that "Tomorrow, I'm going to fetch a Christmas tree from the forest for my home, because we don't have a Christmas tree". He later added, thoughtfully, "But maybe if we are buying a saw for the Christmas tree, we need money for the saw". Here, it

seemed he imagined how he could solve the apparent discrepancy between his home environment and his peers', not seeing his family's traditions as a hinderance but perhaps their economic situation.

In one instance, a Christmas activity led to physical exclusion. In mid-December, the three sections I observed went for a joint visit to the Church. All the parents received written information about the planned excursion. Staff told me that they did not ask for explicit feedback from the parents, but still some of the Muslim parents approached them to tell them that they, as Muslims, had no problems with their children visiting the church to learn. However, Hodan's parents made clear that they did not want their daughter to attend the service. At the day of departure, she turned out to be the only one not allowed to join. She cried openly when the other children left, clearly distressed. Several staff members seemed uncomfortable with the situation, and some of the children expressed worry and compassion. After intense discussions among staff, one of the teachers stayed back with Hodan and, among other activities, gave her the valued responsibility of decorating the lunch table for the children in her section. When I returned from the church, Hodan greeted me with a big smile, proud of how she had helped, showcasing a piece of gingerbread she got as a reward. She ate it slowly, sharing small pieces with one of her returning friends. While getting seated, her friend Joey asks her: "Are you a Muslim?" Simultaneously, one of the staff members raises her voice, instructing the children to join in singing a song. "Joey, was it written Isra in the church", Hodan whispers back to her friend. "No", Joey answers. Then the staff member starts singing, and Joey and Hodan join in. In my interpretation, Hodan showed curiosity about the place her friends had visited without her and connected it to knowledge about Church being a site for celebrating Isra, the Muslim name for Jesus. Joey, however, did not seem to relate to Hodan's terminology, or the emphasis on text, and the conversation was put to an end by the joint singing. Later, Hodan recalled the experience as a day she felt very sad.

6. Discussion

Christmas played a dominant role in the everyday life of the kindergarten throughout December. This resembles findings from previous research on Christmas in kindergartens [12–14,16,19–22,24,25]. Although staff members explicitly said that not all people celebrate Christmas, these statements went alongside the heavy emphasis on Christmas in kindergarten, which shaped the material and social environment for more than a month of the year. The children navigated this environment in different ways.

Building on Yuval-Davies, I analyzed the children's navigation of Christmas in kindergarten through practices and narrations as expressions of their belongings. Yuval-Davies specifies that "specific repetitive practices, relating to specific social and cultural spaces, which link individual and collective behavior, are crucial for the construction and reproduction of identity narratives and constructions of attachment" [39] (p. 15, 16). The Christmas preparations consist of numerous such practices. Different social locations provide different possibilities for the children's navigation of these practices. While important aspects of the social locations of the children's homes initially are unknown to other children and staff members, the children's navigation of Christmas through narrations and practices affects how they are identified in the kindergarten context.

In the following, I shall return to my research question, namely how Christmas as a site for religious and sociocultural belonging affects children's practices, narratives, and opportunities to belong in the institutional context of kindergarten. In order to develop answers to this question, I will discuss the individual categories of my typology: identification, silence, separation, and imagination. I will develop the analysis of how these four different ways of navigation result in confirming, concealing, or challenging the identification of their social location in relation to Christmas. In addition, I will discuss how the kindergarten's Christmas practices enables and constrains their space for navigation and, consequently, the children's opportunity to belong.

6.1. Identification

All children participated in numerous activities related to Christmas. For children from social locations with a similar approach to Christmas as the kindergarten, the pre-Christmas period gave frequent opportunities for identity confirmation. Many children eagerly shared experiences, identifying practices from home with the practices in kindergarten. The fit between their social location and the pedagogical context of the kindergarten supported inclusion. As belonging is understood as a feeling of being “at home” [39] (p. 10), narrations from children that show identification with the practices in kindergarten are seen as indications of belonging.

Several studies have cautioned that children with a majority background get a privileged position in kindergarten [26–30]. My observations indicate that this is amplified during the pre-Christmas period. While staff had limited information about the majority children’s religious background, the unmarked, and hence normalized, position [41] in the kindergarten was celebrating Christmas.

While religious and cultural backgrounds were rarely addressed, it was apparent that it influenced the children’s opportunities related to Christmas. However, the differences were not clear cut. In contrast to the many children that were religiously unmarked, staff members were aware of children’s Muslim background when it influenced food regulations. However, this was not a general predictor of the families’ relationship to Christmas or of the children’s navigation of Christmas. While staff had an impression that several families did not celebrate, only Hodan was exempt from joining the excursion to church, and there were also children with Muslim backgrounds that shared experiences from Christmas preparations at home. Lappalainen (2006) remarks how parents with non-Lutheran background differ in their approach to their children’s participation during Christmas celebrations. Statistically, it is not surprising to see similar diversity among Muslims in a Norwegian context. A recent report found that more than 1/3 of Norwegian Muslims decorate their homes for Christmas, give Christmas gifts, and eat particularly good food on Christmas eve, while less than 1/3 report not celebrating Christmas [51] (p. 28). As warned by Schirilla (2020), however, kindergarten staff are at risk generalizing practices based on religious stereotypes [52], and above I showed how Kari seemed to forget Esma’s Muslim identity, possibly because she shared narratives, experiences, and positive emotions related to Christmas.

6.2. Silence

Several children gave few signals about how they viewed Christmas in kindergarten, or how Christmas was handled in their home. This may have several causes, both related to the children’s personality, their Norwegian language skills, and their cultural backgrounds. Giæver states that experiences related to Norwegian language and culture give an increased possibility to dominate in exchanges in kindergarten [27]. My observations resemble her findings. Therefore, the children’s silence may be a result of the pedagogical context. Silence, however, is not necessarily a passive strategy. Staying silent in the role of the observer, the children may keep ownership of their own experiences, observing and learning the cultural codes of the kindergarten. Seeing silent children as owners of agency does not, however, remove the staff’s responsibility to include.

Children navigating the Christmas celebrations through silence gave an ambiguous reflection of their identity and their sense of belonging. Lacking definite information about their social location, they could be both positioned as outsiders and insiders or somewhere between. However, being silent made the children stay unmarked, and as the unmarked and taken for granted position was celebrating Christmas, silence gave an impression of belonging. Still, being silent when in a minoritized social location may be seen as unevenly distributed “invisible work”, unacknowledged and often lonely [53].

6.3. Separation

One child repeatedly expressed that she did not celebrate Christmas. By doing this, she undertook demanding boundary work with the risk of being marginalized by staff and peers, marked as different, and potentially not belonging. The combination of the pedagogical context, Hodan's social location, and her navigational choices made her a marked outsider to the kindergarten's community of Christmas celebrators. While belonging is a complex process, involving both individual competencies, motivations, and perceptions, these are enabled and constrained by opportunities to belong [31]. For Hodan, the contrast between her home environment and the kindergarten's emphasis on Christmas constrained these opportunities.

Yuval-Davies remarks how ethics of care are developed to transcend constructions of belonging, encompassing caring emotions as guiding different relations [39]. Such an ethic was visible in the episode when Hodan was excluded from the kindergarten's excursion to the local church. Her emotions of being left out clearly affected the staff, who did their best to repair the damage, giving her an alternative role of being a helper, showing her importance for the group, and rewarding her work with a piece of gingerbread.

While Hodan was physically excluded from the others during the church excursion, she had stated her difference for weeks before the excursion happened. Staff regularly performed actions that planted seeds for viewing religious and cultural differences as ordinary, as when Kari compared Hodan's lack of Christmas celebration with her own reluctance towards Halloween. In this way, there was an opening for Hodan to claim her difference and remind others of her presence as part of the group. These reminders seemed to make the staff more conscious of finding ways of being inclusive and viewing the kindergarten as a community of difference. Still, in contrast to the statements of difference, Christmas shaped the life of kindergarten in an all-encompassing way during late November and through December. In addition, the lack of common religious literacy constrained opportunities for the children to learn from each other, as when Hodan wondered if "Isra" was written in the church.

Hodan's repeated statements of separation may be seen as a way of craving belonging. She insisted on taking up space, even if the pedagogical context was repeatedly centered around a topic that did not include her experiences. Conversations with the staff in the kindergarten confirmed that Hodan's statements and emotional reactions made them question the dominance of the Christmas period in kindergarten, and whether their pedagogy was inclusive enough. Still, for Hodan, the social and physical exclusion came with an emotional price that seemed against the kindergarten's principles of inclusion.

6.4. Imagination

Some of the children talked as if they celebrated Christmas at home, making use of imagination to take part in the dominant conversations. Imagination seemed like a resource in bridging the gap between home and kindergarten and obtaining some sort of experience through pretense, as well as avoiding being different. While not being given a position to partake from their family background, two of the children repeatedly took the position by playing, imagining, or pretending, while other children occasionally seemed to use imagination as a tool.

Anderson talks about all communities as imagined [54]. Observing Zeshan, this term came to life in an upside-down way. Zeshan seemed to imagine himself as belonging to the community of Christmas celebrators, a community taking up so much space in kindergarten, and being framed within such positive feelings. By using his imagination, he took a position alongside children who could more easily feel at home when Christmas was the subject. Through his narrations, he altered his family position as an outsider to an imagined position of an insider to the kindergarten's community of Christmas celebrators. This shows how social locations may be transgressed through identity narratives as pointed out by Yuval-Davies (2011), but it also shows how children's creative navigation may hide actual diversity in the context of kindergarten.

7. Conclusions

The context of ECEC is a setting heavily shaped by Christmas preparations. In my findings, celebrating Christmas had an unmarked and privileged position in kindergarten, shaping activities and interactions for a significant part of the institutional year. While transmitting cultural traditions is a part of kindergarten's task [11], the dominance of Christmas gives the children different possibilities. This has several consequences.

In my observations, the Christmas preparations generated a lot of joy among children across diverse backgrounds. Several children shared experiences and expectations related to their celebrations at home, showing identification with the kindergarten's practices. But it also created a need for some children to navigate differences between their home and the institutional setting. Their way of navigating was not a pure reflection of their home culture, but also reflected agency and creativity. Though Hodan's physical exclusion was obvious, she also navigated her position through narratives of separation throughout the pre-Christmas period. In contrast, children's navigation through silence and imagination contributed to carving out their positions of belonging and disclosed the larger diversity of the group.

The tensions of Christmas seem intrinsic to the holiday [1]. Hence, it cannot be expected that staff in kindergartens solve the challenges, neither between religious and cultural perspectives nor directed towards the fact that children may need to negotiate differences between their homes and their institutional contexts. Staff may, however, support children in their navigation. First, they can work to uncover more of these differences. Second, they can consider to what extent the holiday should shape everyday life in the kindergartens. Third, they can secure representations of other religions through their pedagogical work, to provide alternative arenas for identification. Fourth, they can consider how they can support the children's visible and more invisible work of navigation, acknowledging that navigational work is always harder when the waters are unknown.

My analysis supports the need for an intersectional perspective of belonging [39], and of a nuanced and child-centered approach to religious diversity in ECEC [52]. In addition to religious and cultural diversity, factors such as immigration history, language competency, and economical positions may also contribute to relations to holidays, the latest indicated through Zeshaan's reflections about the need for money to buy his much-wanted Christmas tree.

This article has provided an empirically based contribution to discussions about religious and cultural diversity in ECEC by providing a child-centered perspective of belonging. Theoretically, the typology of different ways of navigating belonging contributes to discussions about how the politics of belonging affect children. Johansson and Rosell show how children's belonging in preschool cannot be taken for granted simply because they are a part of a peer group/preschool group. Hence, they call for practices that see belonging as an important pedagogical issue, being aware of barriers and opportunities for belonging, as well as the children's expression of belonging [33]. This study shows how dominant cultural expressions, such as Christmas, create particular possibilities and limitations, and how the children's expressions of belonging may be both direct and subtle. But my study also shows diversity and creativity in how children navigate their environment, trying to belong. An awareness of children's expressions of belonging provides a child-centered starting point for discussions of inclusive practices relating to the navigation of religious and cultural holidays in ECEC.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki, and approved by the Norwegian Centre for Research Data (project number 405259 04.03.2019).

Informed Consent Statement: Age-appropriate ongoing consent was obtained orally from all children involved in the study, and in written from their parents. To secure voluntarily and informed consent, no pressure was applied to include all families in the kindergarten. Hence, not all children in

the kindergarten were included in this study. As this study was conducted as part of the day-to-day activities in the kindergarten, I interacted with some of the non-participatory children during the observations, rather than rejecting them. However, I did not obtain any personal information from non-participatory children. Consent from the staff members was initially given orally, and confirmed on every occasion of observation, before being secured in writing by the staff members I followed more closely. Substitute teachers and visitors such as the local vicar were informed orally and gave oral consent to be observed as part of the project.

Data Availability Statement: The data presented in this study is based on ethnographic work and is not available due to privacy.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

1. Klassen, P.E.; Scheer, M. *The Public Work of Christmas: Difference and Belonging in Multicultural Societies*; MQUP: Montreal, QC, Canada, 2019.
2. Forbes, B.D. *America's Favorite Holidays: Candid Histories*; Credo, R., Ed.; University of California Press: Oakland, CA, USA, 2015.
3. Vigh, H. Motion squared: A second look at the concept of social navigation. *Anthropol. Theory* **2009**, *9*, 419–438. [CrossRef]
4. Corsaro, W.A. *The Sociology of Childhood*; SAGE: Los Angeles, CA, USA, 2017.
5. Utdanningsdirektoratet. *Dekningsgrad i Barnehage*; Utdanningsdirektoratet: Oslo, Norway, 2021. Available online: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/dekningsgrad/> (accessed on 29 August 2022).
6. Krogstad, K. Lost in translation. Religion in Policy versus Practice in Norway's Childhood Education. In *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*; Kuusisto, A., Ed.; Taylor & Francis Group: Milton, UK, 2022; pp. 319–328.
7. Ministry of Education and Research. *Act Relating to Kindergartens (The Kindergarten Act)*; Ministry of Education and Research: Oslo, Norway, 2005. Available online: <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64> (accessed on 29 August 2022).
8. Kulturdepartementet. *Det Livssyns åpne Samfunn—En Helhetlig Tros-og Livssyns politikk*; Kulturdepartementet: Oslo, Norway, 2013.
9. Hovdelien, O.; Sødal, H.K. Religious Education in Secularist Kindergartens? Pedagogical Leaders on Religion in Norwegian ECEC. *Religions* **2022**, *13*, 202. [CrossRef]
10. Kuusisto, A.; Poulter, S.; Harju-Luukkainen, H. Worldviews and National Values in Swedish, Norwegian and Finnish Early Childhood Education and Care Curricula. *Int. Res. Early Child. Educ.* **2021**, *11*, 41–62.
11. Directorate for Education and Training. *Framework Plan for Kindergartens, Contents and Tasks*; Norwegian Directorate for Education and Training: Oslo, Norway, 2017. Available online: <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/framework-plan-for-kindergartens-{}-{}rammeplan-engelsk-pdf.pdf> (accessed on 29 August 2022).
12. Krogstad, K. Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: A Norwegian Case Study. *Nord. Barnehageforsk.* **2017**, *16*, 1–15. [CrossRef]
13. Krogstad, K.; Hidle, K.-M.W. Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Nord. Barnehageforsk.* **2015**, *9*. [CrossRef]
14. Hidle, K.-M.W.; Krogstad, K. Er det mange måter å være norsk på?—En empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager. *Prismet* **2015**, *66*, 155–167. [CrossRef]
15. Toft, A.; Rosland, K.T. Barnehager og høytidsmarkering En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider. *Prismet* **2014**. [CrossRef]
16. Rosland, K.T.; Toft, A. Markering av minoriteters høytider i barnehagen: En undersøkelse av forholdet mellom rammeplan og praksis. In *FoU i Praksis 2012: Conference Proceedings, Trondheim, Norway, 23–24 April 2012*; Ingar, P., Bente Bolme, M., Anne Beate, R., Trond, S., Eds.; Akademika Forlag: Bergen, Norway, 2013; pp. 216–223.
17. Vallberg Roth, A.-C. Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Nord. Barnehageforsk.* **2014**, *8*, 1–35. [CrossRef]
18. Boelskov, J. It ain't necessarily so. A Danish perspective on the training of teaching (inter) religious competencies. In *Kulturell und Religiös Sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*; Biesinger, F.S.A., Ed.; Waxmann: Münster, Germany; New York, NY, USA, 2015; pp. 109–124.
19. Reimers, E. Secularism and religious traditions in non-confessional Swedish preschools: Entanglements of religion and cultural heritage. *Br. J. Relig. Educ.* **2020**, *42*, 275–284. [CrossRef]
20. Puskás, T.; Andersson, A. A secular Advent. waiting for Christmas in Swedish preschools. *Br. J. Relig. Educ.* **2022**, *45*, 100–111. [CrossRef]
21. Puskás, T.; Andersson, A. Keeping Education Non-Confessional While Teaching Children about Religion. *Relig. Educ.* **2019**, *46*, 382–399. [CrossRef]
22. Puskás, T.; Andersson, A. Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early Years* **2018**, *41*, 190–201. [CrossRef]
23. Puskás, T.; Andersson, A. "Why Do We Celebrate...?" Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool. *Int. J. Early Child.* **2017**, *49*, 21–37. [CrossRef]

24. Lappalainen, S. Making differences and reflecting on diversities: Embodied nationality among preschool children. *Int. J. Incl. Educ.* **2009**, *13*, 63–78. [\[CrossRef\]](#)
25. Lappalainen, S. Liberal multiculturalism and national pedagogy in a Finnish preschool context: Inclusion or nation-making? *Pedagog. Cult. Soc.* **2006**, *14*, 99–112. [\[CrossRef\]](#)
26. Bundgaard, H. *Forskel og Fællesskab: Minoritetsbørn i Daginstitution*; Hans Reitzel: København, Denmark, 2008.
27. Gæver, K. Dialogisk praksis i hypermangfoldige barnehager. *Nor. Pedagog. Tidsskr.* **2020**, *104*, 429–440. [\[CrossRef\]](#)
28. Palludan, C. Two tones: The core of inequality in kindergarten? *Int. J. Early Child.* **2007**, *39*, 75–91. [\[CrossRef\]](#)
29. Lauritsen, K. Strategies in ‘Cross-Cultural’ Dealings—Rejecting or Highlighting the Matter of Origin. In *Origins: A Sustainable Concept in Education*; Dervin, F., Ragnarsdóttir, H., Eds.; SensePublishers: Rotterdam, The Netherlands, 2014; pp. 3–17.
30. Lauritsen, K. Cultural Complexity and Border Markers in Norwegian Kindergartens. *Child. Soc.* **2013**, *27*, 350–360. [\[CrossRef\]](#)
31. Allen, K.-A.; Kern, M.L.; Rozek, C.S.; McInerney, D.M.; Slavich, G.M. Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Aust. J. Psychol.* **2021**, *73*, 87–102. [\[CrossRef\]](#)
32. Boldermo, S. Fleeting moments: Young children’s negotiations of belonging and togetherness. *Int. J. Early Years Educ.* **2020**, *28*, 136–150. [\[CrossRef\]](#)
33. Johansson, E.; Rosell, Y. Social sustainability through children’s expressions of belonging in peer communities. *Sustainability* **2021**, *13*, 3839. [\[CrossRef\]](#)
34. Strycharz-Banaś, A.; Dalli, C.; Meyerhoff, M. A trajectory of belonging: Negotiating conflict and identity in an early childhood centre. *Early Years* **2020**, *42*, 512–527. [\[CrossRef\]](#)
35. Guo, K.; Dalli, C. Belonging as a force of agency: An exploration of immigrant children’s everyday life in early childhood settings. *Glob. Stud. Child.* **2016**, *6*, 254–267. [\[CrossRef\]](#)
36. Juutinen, J.; Puroila, A.-M.; Johansson, E. “There Is No Room for You!” *The Politics of Belonging in Children’s Play Situations*; Springer International Publishing: Cham, Switzerland, 2018; pp. 249–264.
37. Eidsvåg, G.M.; Rosell, Y. The Power of Belonging: Interactions and Values in Children’s Group Play in Early Childhood Programs. *Int. J. Early Child.* **2021**, *53*, 83–99. [\[CrossRef\]](#)
38. Johansson, E.; Puroila, A.-M. Research Perspectives on the Politics of Belonging in Early Years Education. *Int. J. Early Child.* **2021**, *53*, 1–8. [\[CrossRef\]](#)
39. Yuval-Davis, N. *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*; SAGE: London, UK, 2011.
40. Yuval-Davis, N. Belonging and the politics of belonging. *Patterns Prejud.* **2006**, *40*, 197–214. [\[CrossRef\]](#)
41. Brekhus, W. A Sociology of the Unmarked: Redirecting Our Focus. *Sociol. Theory* **1998**, *16*, 34–51. [\[CrossRef\]](#)
42. Hammersley, M. *Ethnography: Principles in Practice*; Routledge: London, UK, 2007.
43. Iversen, R.L. The convivial concealment of religion: Navigating religious diversity during meals in early childhood education - A Norwegian case. *Br. J. Relig. Educ.* **2023**, *45*, 263–276. [\[CrossRef\]](#)
44. Iversen, R.L. *Rampenissen i Barnehagen: Formidling og Forhandling av Ikke-Empiriske Figurers Ontologiske Status i Adventstiden*; Novus: Oslo, Norway, 2021; Volume 1, pp. 9–40.
45. Iversen, R.L. Lydliggjøring av mangfold i barnehagen. In *Fagdidaktikk for SRLE: Barnehagens Fagområder, Kunnskapsgrunnlag og Arbeidsmåter*, 1st ed.; Horrigo, K.J., Rosland, K.T., Eds.; Cappelen Damm Akademisk: Oslo, Norway, 2021; pp. 189–201.
46. Graue, M.E.; Walsh, D.J. *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*; SAGE Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 1998.
47. Flewitt, R. Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Dev. Care* **2005**, *175*, 553–565. [\[CrossRef\]](#)
48. Graham, A.; Powell, M.A.; Truscott, J. Exploring the nexus between participatory methods and ethics in early childhood research. *Australas. J. Early Child.* **2016**, *41*, 82–89. [\[CrossRef\]](#)
49. Timmermans, S.; Tavory, I. Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociol. Theory* **2012**, *30*, 167–186. [\[CrossRef\]](#)
50. Braun, V. *Thematic Analysis: A Practical Guide*; SAGE: Los Angeles, CA, USA, 2022.
51. Rafoss, T.W. Mangfold blant norske muslimer. In *En Dokumentasjonsrapport om tro og Livssyn Hos Norske Muslimer*; Institution: Oslo, Norway, 2023.
52. Schirilla, N. Integration Migration and Islam as a Challenge for Early Childhood Education. In *Migration, Religion and Early Childhood Education*; Aslan, E., Ed.; Springer Fachmedien Wiesbaden: Wiesbaden, Germany, 2020; pp. 23–32.
53. Grue, J. *Hvis Jeg Faller: En Beretning om Usynlig Arbeid*; Gyldendal: Oslo, Norway, 2021.
54. Anderson, B. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*; Verso: London, UK, 2006.

Disclaimer/Publisher’s Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

Artikkel 3

Iversen, R. L. (2023). The convivial concealment of religion: Navigating religious diversity during meals in early childhood education - A Norwegian case. *British journal of religious education*, 45(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2138829>

The convivial concealment of religion: Navigating religious diversity during meals in early childhood education – A Norwegian case

Ragnhild Laird Iversen

To cite this article: Ragnhild Laird Iversen (2023) The convivial concealment of religion: Navigating religious diversity during meals in early childhood education – A Norwegian case, *British Journal of Religious Education*, 45:3, 263-276, DOI: [10.1080/01416200.2022.2138829](https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2138829)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2138829>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 12 Nov 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 774



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



The convivial concealment of religion: Navigating religious diversity during meals in early childhood education – A Norwegian case

Ragnhild Laird Iversen

Department of Culture, Religion and Social Studies, University of South-Eastern Norway, Drammen, Norway

ABSTRACT

How are religiously based eating regulations navigated in kindergarten, and how does the pedagogical context influence the children's understandings of religion and nationality? This article builds on a qualitative case study involving observations and group interviews with children in a Norwegian kindergarten. At mealtimes, some children ate different food than their peers due to religiously based eating regulations. Notably, no children connected these differences to religion. Utilising Paul Gilroy's concept of *conviviality*, I argue that the staff contribute to a *convivial concealment of religion*. Their approach avoids reducing children to their religious background, and facilitates connections based on shared experiences and interests. However, it fails to give children a deeper understanding of religious diversity and does not address problematic aspects of some children's working theories. Thus, convivial concealment may contribute to subtle, but significant, processes of exclusion. The study contributes to discussions of everyday religious diversity in educational settings, coining the term 'convivial concealment of religion' and analysing consequences of this pedagogical practice.

KEYWORDS

conviviality; meals; early childhood education; working theories

Introduction

Western societies are becoming increasingly religiously diverse, partly due to increased immigration, and so is Early Childhood Education and Care (ECEC). Consequently, teachers must handle difficult practical and ethical issues related to religion. Their pedagogical choices may have a strong impact on children's learning and identity formation, as well as on processes of inclusion and exclusion. Still, the navigation of religion in ECEC has received limited scholarly attention (Aslan 2020).

This study reports negotiations of practices related to everyday religion (Ammerman 2020, 2007) in a Norwegian Kindergarten. A particular focus is on the children's interpretations of *halal* during mealtime. The article aims to investigate the following research question: *How are religiously based eating regulations navigated by staff and children in a culturally complex Norwegian kindergarten, and how does this pedagogical context influence the way the children understand and negotiate questions about religion and nationality?*

Meals are generally seen as social events (Kjærnes 2001, 159). Following Douglas (1972), meals involves inclusion and exclusion, intimacy and distance, borders and transactions across borders.

CONTACT Ragnhild Laird Iversen ✉ Ragnhild.iversen@usn.no 📍 Department of Culture, Religion and Social Studies, University of South-Eastern Norway, Drammen, Norway

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Several scholars point out strong links between food, religion, and nationality, even if the borders are complicated when looking at individual food practices (Brown 2017, 2016; Harvey 2015).

Children are initially socialised into their families' culture, including their food practices, but are often at an early age faced with institutional fields through participation in ECEC (Corsaro 2017, 25). For many children, ECEC will be the first place they encounter food practices, religions, and world-views different from their own family. It is also the first place they encounter how other people respond to markers of their families' religious identity. This makes negotiation of religiously based food regulations highly relevant to study to understand everyday religion in ECEC, and its possible impact on children's learning and identity-formation.

The case of Norway: religion and early childhood education

This article studies negotiations during meals in a Norwegian kindergarten. Historically, the majority population of Norway have been Christian, and still 65% of the population are members of the Church of Norway, a protestant church (Statistics Norway 2022). However, the religious landscape of Norway is rapidly changing. Furseth and colleagues describe Norway, as well as other Nordic societies, as religiously complex, with different religious trends coexisting on different levels. On one hand, there are ongoing processes of secularisation. On the other hand, immigration contributes to larger religious diversity, and there is a growing visibility of religion, particularly Islam, in the public sphere (Furseth et al. 2019). This cultural complexity is also affecting many kindergartens.

The Framework plan for kindergartens, a legally binding curriculum document for all Norwegian early childhood centres, gives several instructions on how religion should be treated in ECEC, reflecting this increased diversity. For instance, staff shall 'support, empower and respond to the children according to their respective cultural and individual circumstances' and 'highlight differences in values, religions and world views' (Directorate for Education and Training 2017.: 9). However, a growing body of research finds that there is a gap between policy and practices, that ECEC-staff find religious diversity hard to navigate, and that they often make pedagogical choices that favour children of cultural majority background and create limited room for difference (Fauske 2012; Hidle and Krogstad 2015; Krogstad 2016, 2017; Krogstad and Walmann Hidle 2015; Giæver 2019, 2020; Lauritsen 2013, 2014; Toft and Toft Rosland 2014; Olav and Sødal 2022). While Nordic policy documents have both similarities and significant differences when it comes to the position of religion in ECEC (Kuusisto, Poulter, and Harju-Luukkainen 2021; Boelskov 2015), studies from Sweden, Finland and Denmark indicate that challenges related to religious diversity are perceived and handled in similar manners across countries (Puskás and Andersson 2017, 2018, 2019; Reimers 2020; Kuusisto and Lamminmäki-Vartia 2012; Boelskov 2015). This suggests that the present study has relevance also outside the Norwegian context.

Three studies that have investigated religiously based food regulations in ECEC are particularly relevant for this article. Andreassen and Marie Øvrebø (2017) study from Norway found that staff created partly pragmatic and partly pedagogically based strategies. While some staff viewed the food regulations as an opportunity to normalise diversity, others saw the regulations as challenging. Lauritsen (2013) analysed how staff in a Norwegian Kindergarten reflected upon the topic of Muslims and pork. She identified a move from a generalised idea that not eating pork is a group identity marker for Muslims, towards seeing questions of food as a matter that needed to be examined on an individual level. Lauritsen viewed this as a constructive process where the staff gained an increasing understanding of minorities as complex and shifting. However, she also identified parallel tendencies of majority-based equality practices that left little room for difference. Stier and Sandström (2020) found that Swedish ECEC-teachers found it hard to deal with requests from parents for halal-meat in the ECEC-centres, and that they applied different avoidance strategies to deal with the challenge. These studies all give valuable insight into the teachers'

reflections and approaches to the handling of everyday religious diversity in ECEC. What is lacking in all these studies, is reflection on how the context of ECEC may influence *children's* understanding of religion, and this is precisely what the present study aims to do.

Methods

My material was collected through an ethnographic approach, implying an open ended research design and being an active participant in the research process (Hammersley 2007, 4–18). I approached the field with abductive strategies as an ‘informed theoretical agnostic’ (Timmermans and Tavory 2012, 169), adjusting the research design and the analytical lens both during field work and while analysing my findings to investigate what I observed as an ‘observational surprise’ (Timmermans and Tavory 2012, 169). I will return to this surprise and its methodological consequences after describing the main material and reporting the logistics and ethics of the observations.

Fieldwork, practicalities and ethics

The research project was registered and approved by the Norwegian Centre for Research Data.¹ After a 12 day pilot study (Yin 2009: 92–95) in two different kindergartens in March 2019, one of the kindergartens were chosen for a further 24 days of fieldwork conducted in the period between November 2019 and June 2020. The kindergarten contained three sections with a total number of 57 children aged 3 to 6 years.

The kindergarten staff helped inform and gather consent from the children’s parents, and the staff members I followed closely gave individual consent to participate in the study. 43 of the 57 children’s parents gave written consent for their children to participate in the study. The analysis is based on observations and informal conversations with staff members and these children, as well as group interviews with 30 of the oldest children. All participants have been anonymised. I use pseudonyms, do not state their age, and some participants national background have been changed.

As several parents did not consent for their children to participate in the study, the general observations were recorded by note taking. To secure ongoing consent from the children (Flewitt 2005; Graham, Ann Powell, and Truscott 2016), I approached them guided by an ethics of care (Mortari and Harcourt 2012, 239–41), sensitive to signals from both the children and the staff members who obviously knew the children better than me.

The observations took place both at mealtimes and during other activities. My first observations were written down retrospectively because I prioritised building relationships with the children, taking the role of a learner (Graue and Daniel 1998, 99–101). I later changed to bringing my computer into the kindergarten, writing on site to gain higher accuracy and to clarify my role as a ‘different’ adult (Gulløv 2003, 113–7). Depending on the organisation of the meals in the sections, I would join the children at their tables or sit behind them writing notes as I observed. As a playful reminder of my position of being a researcher, I started wearing a big sign stating ‘researcher’ in capital letters. Even though few of the children could read, they were aware of signs having particular meanings (Treiman et al. 2016). Several children seemed to enjoy the attention of being experts and asked me to point out their names in my notes or read them extracts of my observations out loud.

The kindergarten was religiously diverse. According to staff, the children came from families with non-religious, diverse Christian (Catholic, Orthodox, Protestant), Hindu, Sikh, and Muslim backgrounds. The staff’s main source of knowledge about religious background was asking parents about special concerns regarding what the children could eat in kindergarten. All sections of the centre had children whose parents had asked for religiously based accommodation of food. 11 of the children in the sections I observed were to be served food considered halal by their

parents. For some, that meant not containing pork, for others it included not eating food with gelatine. In addition, one child was not to eat pork due to Orthodox Christian background. The staff were aware that other children had parents who observed certain food regulations at home (for instance not eating pork, or not eating beef), although they did not ask for their child to observe these regulations in the kindergarten.

While observing, I found it interesting that the staff made several efforts to tone down the differences in eating regulations, and that they rarely were addressed as related to religion in communication with the children. This ‘observational surprise’ (Timmermans and Tavory 2012, 169) affected the methodological design, prompting me to ask the question ‘what is the consequences for the children’s understanding of religiously based differences’, a question empirically investigated further through interviews with the children. The interviews were conducted in small groups, both to make the children more relaxed, and to allow for observation of how they responded to each other’s explanations (Graue and Daniel 1998, 114).

Staff members helped me create groups for the interviews, considering which children went along well with each other and could give each other space to talk, and leaving out children that for different reasons seemed reluctant to take part. Combined with considerations related to the ongoing covid pandemic at the time, this resulted in 30 children being interviewed in 11 groups of 2–4 children. The interviewed children were between 4 and 6 years old.

The interviews were held and audio recorded in a separate room while the rest of the children were in their respective sections. To structure the conversations and keep the children’s attention (Graue and Daniel 1998, 114–5), I presented photos from mealtimes in the kindergarten as starting points (see [Photos 1, 2 and 3](#)).² I invited the children to describe the photos, before continuing with questions such as if the food pictured was food all children in their section could eat (and eventually why not), and if they knew the meaning of the word ‘halal’ (written on a note visible on two of the pictures).



Photo 1. Open end sandwiches. The tray to the left contains two kinds of pork-based sausages, as well as liver pâté, a cheap and common spread in Norway. The tray to the right contains different kinds of spreadable cheese (white and brown), as well as slices of white and brown cheese. All common spreads in Norway.



Photo 2. Meat balls and sausages. The plate has a note stating 'halal'.

Analytical strategies

I analysed notes from observations, audio records and transcriptions from relevant parts of the interviews using abductive strategies (Timmermans and Tavory 2012) and principles of thematic analysis, moving back and forth between the set of data through the entire process of writing (Braun and Clarke 2006). The first stage of analysis involved reading the notes searching for recurrent and striking themes, starting broadly with descriptions of the organisation of meals and the conversations at mealtimes, before developing codes such as 'no awareness of differences', 'personification of food regulations', 'food as allergies', and 'food as related to national background'.³ These were arranged into broader, descriptive, and data-driven themes, categorising practices of inclusion and exclusion.

The categories were refined in the next stage of the analysis by extending my theoretical framework in line with abductive analytic strategies (Timmermans and Tavory 2012). I found two theoretical tools particularly useful. First, Gilroy's (2004) notion of *conviviality* helped analysing the pedagogical context of the kindergarten and consequences of the intentional or unintentional approaches to the religious diversity. Second, Hedges (2011, 2014) understanding of children's working theories made it possible to discuss the influence of the kindergarten's pedagogical approach on the children's knowledge formation. These theories informed the subsequent stages of the analytical process, and helped refine the analysis during the later stages of writing (Braun and Clarke 2006, 86). I will explain these concepts before presenting my main themes and describing the key findings.

Conviviality and working theories

While several terms related to the study of everyday diversity are partly overlapping (see Wise and Noble 2016 for overview), I found the concept of *conviviality* (Gilroy 2004) a particularly useful analytical tool due to its combination of a descriptive and processual approach to diversity. Gilroy uses *conviviality* as a term for the 'process(es) of cohabitation and interaction that have made multi-culture an ordinary feature of social life' (2004: xi). Here, he focuses on 'the ordinary experiences of



Photo 3. Photo from a Christmas meal showing food such as potatoes, red cabbage, sausages, gravy, and meatballs. One of the plates has two notes stating 'halal'.

contact, cooperation and conflict across the supposedly impermeable boundaries of race, culture, identity and ethnicity' (2004: xii). Within the growing body of research applying conviviality as an analytical concept, Wise and Noble (2016) argues for not only seeing conviviality as an attribute of everyday coexistence, but as a distinct outcome of practices and processes. In order to research this, empirical studies encompassing both the well-functioning sides and the more problematic power dynamics involved in cultural negotiations are needed (Wise and Noble 2016). Hence, my analysis will focus on both the affordances and constraints of the approaches to religious diversity related to meals.

To analyse the children's understanding of religion, I found it useful to apply the concept of *working theories*, particularly as developed by Hedges (2011, 2014). In line with sociocultural perspectives on learning, she describes how children may evolve working theories as explanatory connections between experiences or observations that appear related in some way. Hedges sees working theories as 'ways children process intuitive, everyday, spontaneous knowledge and use this creatively to interpret new information, and think, reason and problem-solve in wider contexts'

(Hedges 2014, 40). Such theories are a key part of children's learning processes, a way to make connections between different experiences or to relate different ideas to each other. While they are built on previous knowledge, the theories may be edited, reviewed, improved, or rejected as the children gain new information and experiences. Working theories shape and influence both how children see themselves in relation to others, and how they interact with each other. Hence, the understanding of working theories as accessed through the children's utterances serve as a useful way of investigating how children understand and negotiate questions of religion and nationality. The lens of working theories also makes it possible to see how the staff may affect the children's knowledge and understandings.

Findings

My key findings may be summarised in three themes relating to processes of conviviality and the formation of children's working theories relating to religion (and eventually nationality). The first theme describes how the staff concealed religion in order to include. The second theme describes how the concealed differences occasionally created subtle processes of exclusion. The third describes how this in some instances led to erroneous working theories, such as seeing not eating pork as related to national and racialised differences.

Concealment of religion and inclusion

My observations found that the staff took the food regulations for granted. The kindergarten's manager described it as 'natural' to attend to the individual needs for different food according to allergies or religion. Both the manager and other staff reported a good relationship with the group of parents, who trusted the kindergarten's routines for the serving of food. While there were differences regarding organisation of the meals, it seemed that the main approach to inclusion at mealtimes was to minimise the differences related to food regulations.

Often, the children ate open sandwiches with butter and different spread, a traditional lunch meal in Norway (Kjærnes 2001, 12). The staff alternated between preparing the sandwiches in advance and encouraging the children to prepare their own sandwiches. As several common spreads in Norway contain pork, the staff tried to provide different halal options. Halal and non-halal⁴ food was placed on different trays. A few times a week, the children were given a warm lunch. To make these meals inclusive, the staff sometimes served food everyone was able and allowed to eat. At other times, they used different strategies to downplay the fact that not all food was considered suitable to eat for all the kids, and made sure to provide alternatives that looked quite similar.

When the staff talked about the differences in food, I mainly observed the staff referring to specific individuals, as in 'this is for you' or 'this is for Mirwaiz'. Sometimes the word 'halal' would be whispered as an assurance or instruction to individual children. I never heard the words religion, Islam or (orthodox) Christianity mentioned by adults in the context of mealtime, and I only observed the words 'halal' and 'Muslim' used on one occasion by the staff talking to children collectively during meals. On this occasion, one of the plates was labelled 'halal' with a written note. The staff member explained that 'those who are Muslims, they need slightly different food. But it looks the same. It is halal'.⁵ This generated several questions among the children, both Muslim and non-Muslim, about what available food they could eat. The situation, however, stood out as an exception, as religion was not talked about as a reason for difference during other meals.

This avoidance of religion as a subject and as an explanation seemed to be in contrast with the efforts of the staff to recognise diversity related to gender expressions, national backgrounds, and linguistic home environments. The walls were decorated with flags representing the national background of the children's families, small posters had phrases in different languages, and occasionally the children were encouraged to share what different items were called in their home language. While national background seemed to be a readily applied identity category, religious identities were

less explicit. This seemed to be mirrored among the children, who appeared aware of each other's national and linguistic background, but partly oblivious to the religious diversity of the kindergarten.

During most meals, neither adults nor children mentioned the differences in food, and the conversations covered a range of different topics. The children discussed how to dress up during play, what their favourite colours were, they talked about family, pets, and figures from popular culture, laughed at naughty words, played with their food, or processed what they had done during the day. On such occasions, religious or cultural differences seemed insignificant and irrelevant.

When interviewed, several of the children even seemed unaware that some of their peers had certain regulations for what they could and could not eat. At least 8 of the 30 interviewed children expressed that all the children in their section ate the same food. When asked specifically if they had heard the term 'halal', they seemed blank. Two of the children wondered if 'halal' was the name of a dance, others said they did not know the meaning or had not heard it before. I found no indications that these children had working theories that related religious or national background to neither the sharing of meals nor their managing of relationships

Concealment of religion and exclusion

The adults normally downplayed the differences in food and handled the adjustments as personalised. Similarly, children seemed to view food regulation as a matter of individual characteristics. Approximately half of the children interviewed related the observance of halal food to the name of specific children in the children's group. Four of these children self-identified as eating halal.

None of the children related the food regulations explicitly to religion. The fact that the avoidance of pork was related to more than one religious background also made it more complicated to do generalisations. Still, several children applied the term halal in relation to their own or other children's food regulations. However, they did not connect the food regulations to religious group identity or knowledge of what halal materially implies. The following observation is illustrative:

It is lunchtime, and the children have brought boxed lunches from home, as they occasionally do. Around the table, the children compare and share their food. Mirwaiz asks if he can try some of Igor's crackers with plain cream cheese. Maida interrupts the transaction. 'You are only to eat halal, you can't (have it)', she says, directed at Mirwaiz. 'Oh', he responds. 'Why?', another girl asks. 'He must only eat halal', Maida answers. 'Why?', Igor asks. 'That's just how it is', Maida explains, 'He can't eat food that is not halal'. 'Yes, I know that, that's why I said no', Igor states. 'I can have my apple', Mirwaiz says. 'Who wants to eat crackers?', Igor asks with a singing voice.

In this situation, Mirwaiz is unable to participate in the bonding experience of sharing, even if the food is actually halal. While one girl asks why, the question is answered without an explanation: 'That's just how it is'. None of the children present seems equipped or interested in giving a further explanation, or to challenge the categorisation of the food. It appears that because Igor is not known to eat halal, his food probably is not halal either. Mirwaiz attempts to solve the situation by shifting emphasis to eating his apple. Meanwhile, Igor openly extends an invitation for sharing, contrasting the exclusion of Mirwaiz with the possibility of including others.

On other occasions, children categorised plain macaroni and open sandwiches with cheese as not being halal. In these situations, working theories that personalised food regulations seemed to create further, rather than fewer, boundaries between children of different backgrounds. While some of the children interviewed knew they were not to eat pork, others only used the term halal, and referred to their parents knowing what it meant and what they should eat or not. Some were also unsure about what the term 'pork' meant, explaining it as 'meat you can't eat'.

When asked what would happen if someone who should eat halal, ate other food by mistake, 11 children assumed they would get sick. This included children who referred to themselves as well as children who referred to others. Some used the term 'allergic', other explained they would vomit or itch. In one instance, this contrasted with the children's experience, as one child on two occasions secretly tasted the non-halal food from her friend without any of them noticing any consequences.

The lack of knowledge combined with observed, but diffuse differences resulted in the food restrictions becoming individualised. The main thing was not what the food contained, but whom the food belonged to, sometimes creating borders where no borders were necessary, resulting in subtle processes of exclusion.

Substituting religion with national and racialised differences

Seven children explained halal as rules for children from 'another country'. This happened both in the interviews and during mealtimes. Not eating pork seemed to be in contradiction to being Norwegian. This was both stated as self-identifications and ascribed to their peers by children with majority background. In one interview, this was a clear contrast to the self-identification of the child.

Eirik eagerly explains, being asked what 'halal' means: 'Shall I tell you, the way Mirwaiz look, those, those who come from other countries, who look slightly brown, but say they are fair (skinned), shall I tell you what they are, they eat such halal. Those who come from other countries eat halal'. Mirwaiz sits next to him, and Eirik turns to him, asking which country he is from. Mirwaiz responds with the name of a Norwegian city. Eirik dismisses the answer and asks the question again. 'But which *country* are you from?'. Mirwaiz hesitates. 'I am from ...'. Eirik interrupts him: 'Salabi?'. Mirwaiz confirms hesitantly. 'Yes ... I am from Salabi'. Eirik continues, directed towards me: 'Shall I tell where he is from? Salabi.' I repeat the word in a questioning tone. Eirik nods and concludes: 'So he can eat like that. The country is named Salabi.'

While several children related the eating of halal to being from another country, Eirik adds skin colour to the equation. Generalising from the visible marker of skin colour and family background from other countries, Eirik assumes that looking 'slightly brown' and being from another country is the reason for eating halal. Even when his peer, Mirwaiz, tells us he is born in a Norwegian city, Eirik overrules the explanation, making up what seems to be a convincing name for a foreign country. This assumption appeared to be present among some of the other children as well, as when one boy did not trust the statement of one of the darker children coming from a Christian family background explaining that they celebrated Christmas. The boy needed confirmation from an adult, assuring that the child did celebrate Christmas. The religious background of the child was not mentioned, nor used as a tool for generalisation.

The idea that not eating pork was related to coming from another country than Norway was sometimes quite a paradox, as several children identified as being from different countries, while still eating pork. The link between being Norwegian and eating pork was explicit in one of the interviews:

Esma and Hodan have explained that they eat halal food, in contrast to a boy present. I ask why some children are eating halal and some are not. 'Because some are Somalian and some are from Poland', Hodan explains (not addressing the fact that Esma has Kurdish family background). 'I'm not from Poland, I'm from Ukraine!', the boy interrupts. Hodan accepts the interruption but adds that another boy in their section is from Poland. I ask why someone who is from Ukraine does not need halal food. 'Because he is Norwegian', Hodan states.

Unpacking this statement, it seems that to come from Somalia implies not eating pork and not being Norwegian, while to come from Ukraine (or Poland) does not exclude being Norwegian. In the section above, pork becomes explicitly relevant in establishing perceived foreignness. However, keeping the previous examples in mind, differences in racialised appearance may also be part of the children's equation. Later in the conversation, talking about the recent celebration of Id, Hodan makes a similar differentiation when referring to holidays. While she and Esma have celebrated Id, she explains that the boy 'does not celebrate Id, he celebrates Norway'. From the context, it seems she refers to Christmas as the celebration of Norway. When I ask why Esma and Hodan are eating similar food and celebrate the same holiday even though they are from different countries, Hodan explains it is because they are friends. To me, it is striking that the children do not mention words as Islam or Muslims. This goes for all the interviews: When talking about food regulations, no children mentioned the words Islam, Muslim, or religion.

These children observed material differences in eating customs and developed their own working theories for these differences. With no vocabulary for neither religion in general nor Islam in particular, more visible identity markers were used as explanations. Hence, the importance of national background and even skin-colour were foregrounded, while the children stayed unable to see or express religion as relevant for their everyday life. In the discussion, I will analyse the relationship between the children's working theories (Hedges 2014, 2011) and the staff's pedagogical choices in light of Gilroy's (2004) concept of conviviality, as further developed by Wise and Noble (2016).

Discussion

The convivial concealment of religion

The atmosphere in the kindergarten were characterised by conviviality in several ways.

In the everyday sense of the word, I observed a lively and friendly environment. I observed skilled, kind, and caring adults with explicit intentions of creating an inclusive environment, and who succeeded in facilitating friendship across several kinds of differences. As in Gilroy's descriptions of conviviality, the interactions seemed ordinary and at ease, and that the communication and relations often went beyond identity categories. In the everyday interactions, multiculturalism seemed 'an ordinary feature of social life' (Gilroy 2004, xi). As such, the kindergarten may be seen as a convivial space (Wise and Noble 2016, 428). In her study from a kindergarten context, Kromidas (2020) states that supporting collective practices and group orientation help preserve conviviality. This also seemed to be the case in my observations. During most meals, the adults' way of accommodating the religiously based eating regulations while minimising the visible differences allowed for the inclusion of everyone, making sure no children repeatedly felt left out. As a result, religious or cultural differences seemed insignificant and irrelevant, and I had no indications that the children had working theories that saw religious background as important for their relationships.

While descriptions of everyday interactions without friction may seem irrelevant or uncritical, the ordinary coexistence is an important finding. As Wise and Noble argues, conviviality is not given, but actively produced through particular practices, negotiations and efforts (Wise and Noble 2016, 424, 5). These efforts are particularly noticeable in relation to meals. Following Douglas, food categories creates boundaries between different categories of people (Douglas 1972). Brown argues further that group memberships are often represented by, and even based on, food preferences. This can result in a tendency to label people based on their food practices. As such, food is also a way of presenting identities. Hence, Brown stretches the saying 'you are what you eat' to 'you eat what you wish to be' (Brown 2016, 186). Harvey even sees food as so important for religion, that asking not only what people eat, but also with whom they eat, may be a way to define the borders of their religion (Harvey 2015, 43).

However, children do not make these choices themselves but are served food according to their parent's instructions. As showed above, this happens without connecting the food to religious identity. Still, religiously based food regulations divide the children into different categories, potentially undermining the communal feeling in the kindergarten. The staff actively blurred these boundaries by minimising the differences, serving food everyone could eat, serving similar looking food when providing different alternatives, and handling the differences on an individual level. This way, the staff succeeded in respecting the parents' decisions, while avoiding creating borders between the children based on religion. To the contrary, the staff facilitated daily experiences of sharing meals, even if certain components of the meal were unshareable. This shows how the convivial feeling in the kindergarten involved a *concealing* of diversity related to religion. As shown, this contrasted with the approach to other identity markers such as different national and linguistic backgrounds. So, while the notion of conviviality certainly seemed like a fitting description

of the everyday rubbing along in the kindergarten, this was combined with a striking hierarchy in the staff's approach to differences, and this affected the negotiation of everyday religion.

Several studies have found that staff members find it challenging to highlight religion and religious differences in relation to different holidays (Hidle and Krogstad 2015; Krogstad 2016, 2017; Krogstad and Walmann Hidle 2015; Giæver 2019; Toft and Toft Rosland 2014; Olav and Sødal 2022). This study indicates that religion may also be avoided as a part of everyday life. The strategies applied by the staff members resembles strategies described in studies of staff's reflections on religiously based eating regulations (Andreassen and Marie Øvrebø 2017; Lauritsen 2013; Stier and Sandström 2020). Andreassen and Marie Øvrebø (2017) views serving food everyone can eat, or serving different alternatives where the Muslim children may choose one, as pragmatic strategies. Stier and Sandström (Stier and Sandström 2020) interpret similar approaches as avoidance strategies. They connect the concealing of differences to teachers' views of cultures and religions as static and internally homogenous entities. In contrast, the staff I observed showed an awareness of minorities as diverse, complex, and shifting, more similar to Lauritsen's descriptions (2013). As she argues, such an awareness helps to avoid identifying children based on stereotypes. This is also in line with research warning of children's experiences of being 'othered' on basis of religion, or not recognising or identifying with practices associated with their religious background in an educational setting (Berglund 2014; Schirilla 2020; Stockinger 2022).

As such, whether seen as a result of pragmatism or avoidance, the convivial concealment of religion had certain advantages. This was only observable by studying the practices related to the diverse food regulations, rather than the reasoning behind the strategies. As Wise and Noble insists, conviviality needs to be studied ethnographically as situated practices, emphasising the processual work of rubbing along, involving both well-functional elements and frictions, showing the complexity of coexistence (Wise and Noble 2016, 425, 7). As such, the outcomes of the practices were not singular, and as shown, the strategy of concealing religious differences had implications for the children's understandings and negotiations of religion and nationality. Investigating the formation of children's working theories shed further light on the 'potential ambivalence at the heart of the everydayness of living together' (Wise and Noble 2016, 424).

The formation of working theories and their consequences

As Hedges explains, working theories may influence both how children see themselves, and how they relate to and interact with others. Hence, it is important for staff to uncover how children connect their 'snippets of knowledge', to adjust and correct them if necessary (Hedges 2014, 2011). In my observations, the staff rarely explored the differences in food customs together with the children, neither did they explore or expose the children's working theories in connection with the eating of different food. This deprived them of reasons and opportunities to correct the children's wrong assumptions.

The convivial concealment of religion had different consequences for the children's working theories. As shown, I noticed three main ways of understanding differences in religiously based food regulations. A first group of children did not notice any difference at all, and seemed to believe that all the children in their kindergarten ate the same food. A second group noticed differences but expressed no need for further explanations. However, a third group of children seemed to be aware of the differences and develop working theories explaining the eating regulations with personalised factors such as health, national identity, or racialised differences. Given the centrality of religion as a background for mealtime practices, it was particularly noticeable that no children mentioned religion as a relevant factor for the eating regulations. This is a striking contrast to how religiously based eating regulations play an important role in the creation, presentation and maintenance of identities among adult Muslims with immigrant background (Brown 2016).

The erroneous working theories have different consequences. The first consequence is that the children are deprived of cognitive and communicative tools to understand and acknowledge

differences that are present. Secondly, some working theories may have problematic social consequences. While most meals seemed inclusive, there were some occasions where the differences in food combined with incorrect working theories contributed to subtle processes of exclusion. For instance, lack of knowledge about what *halal* may imply, meant that children were excluded from the community of sharing food. Not because the food shared was not halal, but because the children converted the eating regulations to a more general category of belonging. This created unnecessary borders when the food involved in fact was suitable for everyone to eat. More subtly, the working theories relating halal to nationality and skin colour excluded some children from the more abstract national community of Norwegianness. They were ascribed foreign identities even though they were born and raised in Norway. Thereby, the lack of religion as an available category contributed to processes of othering along racialised differences.

The mixing of religious and national backgrounds among children in kindergarten has also been noted in previous studies (Dubiski, Maull, and Schweitzer 2012, 113), indicating that my findings are not unique. Furthermore, studies have shown that youth with immigrant parents report a discrepancy between their identity as Norwegians, and other's ascriptions of their national identity. Here, those who are Muslim and non-white face the largest barriers (Friberg 2021). With this in mind, practitioners have reasons to be aware of mechanisms of working theories and exclusion in Early Childhood Education. This is also in line with Hedges and Cooper's more general recommendation to make children's working theories visible by analysing knowledge, attitudes and expectations involved (2016), and to address power dynamics related to what type of working theories kindergarten-teachers choose to unpack and extend (Areljung and Kelly-Ware 2017).

Conclusion

This article has discussed how eating regulations in a culturally complex Norwegian kindergarten were navigated by convivial concealment of religion. This contributed to a sense of togetherness and a community based on common experiences. Through their practices, the staff avoided making children stereotyped representatives of their religious backgrounds. Simultaneously, the convivial concealment of religions in situations where it was materially present contributed to the generation and preservation of erroneous working theories among the children. These working theories contributed to subtle processes of exclusion and supported problematic perceptions of the norm of Norwegianness as being white and secular. The analysis shows the use of Wise and Noble's development of Gilroy's (2004) concept of conviviality. They emphasise conviviality not only as an attribute, but an outcome of situated practices, encompassing both everyday racism and well-functioning togetherness (Wise and Noble 2016).

Several studies have pointed out that ECEC-staff risk being blind to the dominance of majority perspectives (Hidle and Krogstad 2015; Lauritsen 2013; Giæver 2020). Still, there is no easy answer to how staff should balance the recognition of difference on the one hand, and the danger of making erroneous generalisations on the other. This study shows how uncovering children's working theories related to food, religion and nationality revealed concealed consequences of the staff's pedagogical choices. These analyses are a contribution to discussions of religious diversity in education, as well as studies of the formation of children's working theories.

A practical implication is that practitioners may want to uncover and question children's working theories in relation to their pedagogical strategies. This may not only strengthen the children's understanding, but also help address processes of exclusion.

Notes

1. Project number 405,259.
2. The children were shown three photos of meal situations. In addition, we talked about six other photos picturing Christmas preparations. This material is not part of this article.

3. The first part of the analysis was conducted using NVivo, before moving transcripts into Word-files, refining the categories through the writing process.
4. While the religious opposite of halal in Arabic (and the Quran) is haram, I never heard this word used in the kindergarten, neither by children nor adults.
5. The child with Christian Orthodox family background was not present during this meal.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

References

- Ammerman, N. T. 2007. *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. 2020. "Rethinking Religion: Toward a Practice Approach." *The American Journal of Sociology* 126 (1): 6–51. doi:10.1086/709779.
- Andreassen, B.-O., and E. Marie Øvrebø. 2017. *Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter*. Oslo: Nordisk barnehageforskning.
- Areljung, S., and J. Kelly-Ware. 2017. "Navigating the Risky Terrain of Children's Working Theories." *Early Years (London, England)* 37 (4): 370–385. doi:10.1080/09575146.2016.1191441.
- Aslan, E. 2020. *Migration, Religion and Early Childhood Education, Wiener Beiträge Zur Islamforschung*. Wiesbaden: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Berglund, J. 2014. "An Ethnographic Eye on Religion in Everyday Life." *British Journal of Religious Education* 36 (1): 39–52. doi:10.1080/01416200.2013.820167.
- Boelskov, J. 2015. "It Ain't Necessarily So. A Danish Perspective on the Training of Teaching (Inter)religious Competencies within the Teaching of (Inter)cultural Competencies." In *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*, edited by F. Schweitzer and A. Biesinger, 109–124. Münster/New York: Waxmann.
- Braun, V., and V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Brown, R. 2016. "How Gelatin Becomes an Essential Symbol of Muslim Identity: Food Practice as a Lens into the Study of Religion and Migration." *Religious Studies and Theology* 35 (2): 185–205. doi:10.1558/rsth.32558.
- Brown, R. 2017. "Bread beyond Borders: Food as a Lens into Tweed's Theory of Religion." *Bulletin for the Study of Religion* 46 (2): 9–17. doi:10.1558/bsor.32260.
- Corsaro, W. A. 2017. *The Sociology of Childhood*. 5th ed. Los Angeles: Sage.
- Directorate for Education and Training, 2017. "Framework Plan for Kindergartens, contents and tasks". <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>
- Douglas, M. 1972. "Deciphering a Meal." *Daedalus (Cambridge, Mass.)* 101 (1): 61–81.
- Dubiski, K., I. Maull, and F. Schweitzer. 2012. "How Many Gods in Heaven? Young Children and Religious Plurality — Results of a Qualitative Study." *Jet* 8 (1): 99–122. doi:10.1163/157092512X642989.
- Fauske, R. H. 2012. "Bruken av religiøse fortellinger i barnehagen. Norsk tradisjon og manglende fleireligiøsitet." *Prismet* 2012 (1): 35–57.
- Flewitt, R. 2005. "Conducting Research with Young Children: Some Ethical Considerations." *Early Child Development and Care* 175 (6): 553–565. doi:10.1080/03004430500131338.
- Friberg, J. H. 2021. "Who Wants to Be Norwegian - Who Gets to Be Norwegian? Identificational Assimilation and non-recognition among Immigrant Origin Youth in Norway." *Ethnic and Racial Studies* 44 (16): 21–43. doi:10.1080/01419870.2020.1857813.
- Furseth, I., L. Kühle, K. Lundby, and M. Lövheim. 2019. "Religious Complexity in Nordic Public Spheres." *Nordic Journal of Religion and Society* 32 (1): 71–90. doi:10.18261/1890-7008-2019-01-05.
- Giæver, K. 2019. "Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen." *Prismet* 70 (4): 311–326. doi:10.5617/pri.7508.
- Giæver, K. 2020. "Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen." *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden* 38 (2): 43–55. doi:10.5324/barn.v38i2.3705.
- Gilroy, P. 2004. *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?* London: Routledge.
- Graham, A., M. Ann Powell, and J. Truscott. 2016. "Exploring the Nexus between Participatory Methods and Ethics in Early Childhood Research." *Australasian Journal of Early Childhood* 41 (1): 82–89. doi:10.1177/183693911604100111.
- Graue, M. E., and J. W. Daniel. 1998. *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gulløv, E. 2003. *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Edited by Susanne Højlund. Carpe ed. København: Gyldendal.

- Hammersley, M. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. Edited by Paul Atkinson. 3rd ed. London: Routledge.
- Harvey, G. 2015. "Respectfully Eating or Not Eating: Putting Food at the Centre of Religious Studies." *Scripta Instituti Donneriani Aboensis* 26: 32–46. doi:10.30674/scripta.67445.
- Hedges, H. 2011. "Connecting 'Snippets of Knowledge': Teachers' Understandings of the Concept of Working Theories." *Early Years (London, England)* 31 (3): 271–284. doi:10.1080/09575146.2011.606206.
- Hedges, H. 2014. "Young Children's 'Working Theories': Building and Connecting Understandings." *Journal of Early Childhood Research: ECR* 12 (1): 35–49. doi:10.1177/1476718X13515417.
- Hedges, H., and M. Cooper. 2016. "Inquiring Minds: Theorizing Children's Interests." *Journal of Curriculum Studies* 48 (3): 303–322. doi:10.1080/00220272.2015.1109711.
- Hidle, K.-M. W., and K. Krogstad. 2015. "Er det mange måter å være norsk på? - En empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager." *Prismet* 66 (3): 155–167.
- Kjærnes, U. 2001. *Eating Patterns: A Day in the Lives of Nordic Peoples*. Lysaker: National Institute for Consumer Research.
- Krogstad, K. 2016. "The Multicultural and multi-religious Norwegian Kindergartens." *Journal of Religious Education* 64 (1): 1–13. doi:10.1007/s40839-016-0024-2.
- Krogstad, K. 2017. "Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: A Norwegian Case Study." Vol. 16. *Nordisk Barnehageforskning*. doi:10.7577/nbf.2158.
- Krogstad, K., and K.-M. Walmann Hidle. 2015. "Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager." *Nordisk barnehageforskning* 9. doi:10.7577/nbf.1007.
- Kromidas, M. 2020. "Learning Hierarchy and Displacing Conviviality: Time and Subjectivity in the Neoliberal Kindergarten." *Pedagogy, Culture & Society* 1–20. doi:10.1080/14681366.2020.1817972.
- Kuusisto, A., and S. Lamminmäki-Vartia. 2012. "Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator Response to Pluralism in Educational Context." *Education Research International* 2012: 303565. doi:10.1155/2012/303565.
- Kuusisto, A., S. Poulter, and H. Harju-Luukkainen. 2021. "Worldviews and National Values in Swedish, Norwegian and Finnish Early Childhood Education and Care Curricula." *International Research in Early Childhood Education* 41.
- Lauritsen, K. 2013. "Cultural Complexity and Border Markers in Norwegian Kindergartens." *Children & Society* 27 (5): 350–360. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00414.x.
- Lauritsen, K. 2014. "Strategies in 'Cross-Cultural' Dealings – Rejecting or Highlighting the Matter of Origin." In *Origins: A Sustainable Concept in Education*, edited by F. Dervin and H. Ragnarsdóttir, 3–17. Rotterdam: SensePublishers.
- Mortari, L., and D. Harcourt. 2012. "'Living' Ethical Dilemmas for Researchers When Researching with Children." *International Journal of Early Years Education* 20 (3): 234–243. doi:10.1080/09669760.2012.715409.
- Olav, H., and H. K. Sødal. 2022. "Religious Education in Secularist Kindergartens? Pedagogical Leaders on Religion in Norwegian ECEC." *Religions* 13 (3). doi:10.3390/rel13030202.
- Puskás, T., and A. Andersson. 2017. "'Why Do We Celebrate . . . ?' Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool." *International Journal of Early Childhood* 49 (1): 21–37. doi:10.1007/s13158-017-0182-8.
- Puskás, T., and A. Andersson. 2018. "Preschool Teachers as Keepers of Traditions and Agents of Change." *Early Years (London, England)* 1–12. doi:10.1080/09575146.2018.1515892.
- Puskás, T., and A. Andersson. 2019. "Keeping Education Non-Confessional while Teaching Children about Religion." *Religion & Education* 46 (3): 382–399. doi:10.1080/15507394.2019.1590940.
- Reimers, E. 2020. "Secularism and Religious Traditions in non-confessional Swedish Preschools: Entanglements of Religion and Cultural Heritage." *British Journal of Religious Education* 42 (3): 275–284. doi:10.1080/01416200.2019.1569501.
- Schirilla, N. 2020. "Integration Migration and Islam as a Challenge for Early Childhood Education." In *Migration, Religion and Early Childhood Education*, edited by E. Aslan, 23–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Statistics Norway. 2022. "Den norske kirke." Statistics Norway.
- Stier, J., and M. Sandström. 2020. "Managing the Symbolic Power of Halal Meat in Swedish Preschools: A 'Food for Thought' in Discussions on Diversity." *Intercultural Communication* 52: 92–106.
- Stockinger, H. 2022. "Childhood Research on (Religious) Diversity - Methodological Issues with a Focus on Ethnography." In *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, edited by A. Kuusisto, 167–177. London: Taylor & Francis Group.
- Timmermans, S., and I. Tavory. 2012. "Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis." *Sociological Theory* 30 (3): 167–186. doi:10.1177/0735275112457914.
- Toft, A., and K. Toft Rosland. 2014. "Barnehager og høytidsmarkering En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider." *Prismet* 4. doi:10.5617/pri.5595.
- Treiman, R., L. Hompluem, J. Gordon, K. Decker, and L. Markson. 2016. "Young Children's Knowledge of the Symbolic Nature of Writing." *Child Development* 87 (2): 583–592. doi:10.1111/cdev.12478.
- Wise, A., and G. Noble. 2016. "Convivialities: An Orientation." *Journal of Intercultural Studies* 37 (5): 423–431. doi:10.1080/07256868.2016.1213786.
- Yin, Robert K. *Case study research : design and methods* 4th ed. Vol 5 Applied social research methods series. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Artikkel 4

Iversen, R. L. (2021). Lydliggjøring av mangfold i barnehagen. I K. J. Hørrigmo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE : barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (1. utgave. utg., s. 189-201). Cappelen Damm Akademisk.
Utelatt fra online-versjon på grunn av kopirettigheter.

Vedlegg 1: Oversikt over feltarbeid

25	26	Dato	Sted	Aktivitet
1	1	18.01.2019	Barnehage 2	Omvisning i barnehagen, kartleggingssamtale med pedagogisk ledere
2	1	24.01.2019	Barnehage 1	Omvisning i barnehagen, kartleggingssamtale med styrer og assisterende styrer
3	2	04.03.2019	Barnehage 1	Observasjon, studentledede samlinger om fastelaven i tre barnegrupper ²⁷ .
4	3	05.03.2019	Barnehage 1	Observasjon, baking av fastelavensboller i grupper, ledet av studentene. Lydopptak i grupper med foreldregodkjenning. Pilotering av gruppeintervju med seks barn i tilknytning til lunsj.
5	4	06.03.2019	Barnehage 1	Deltagende observasjon. Lage fastelavensris med barn, tre grupper. Planlegging av felles holisamling.
6	5	07.03.2019	Barnehage 1	Tur gjennom den lokale kirkegården. Pilotering av artefaktbasert religionssamtale med fire barn.
7	6	08.03.2019	Barnehage 1	Holi-samling for alle barna på storbarnsavdelinger. Samarbeid med studentene.
8	7	11.03.2019	Barnehage 1	Deltagende observasjon. Ansiktsmaling. Observasjon av samling «flytur til Litauen»
9	2	12.03.19	Barnehage 2	Observasjon av frilek. Samtaler med studenter, ansatte og barn.
10	3	13.03.19	Barnehage 2	Observasjon av frilek: Studentledet aktivitet: «flyreise» til Pakistan.
11	4	14.03.19	Barnehage 2	Observasjon av frilek + artefaktbaserte samtaler med barn. To grupper, 4 barn og 3 barn.
12	5	15.03.19	Barnehage 2	Observasjon av frilek + artefaktbaserte samtaler i en gruppe med tre barn. Siste dag med studenter i barnehagen.
13	6	20.03.19	Barnehage 2	Observasjon + holisamling ledet av meg, med hjelp av ansatt for samtaleledelse + frilek
14	8	22.03.19	Barnehage 1	Observasjon, newroz-samling + frilek
15	7	04.04.19	Barnehage 2	Observasjon, påskesamling med førskolegruppa, + frilek på avdelinger
16	9	12.04.19	Barnehage 1	Observasjon, påskesamling + frilek.
17	8	29.10.19	Barnehage 2	Observasjon, divalिसamling + frilek.
18	9	31.10.19	Barnehage 2	Deltagende observasjon, tur til biblioteket og i barnehagen. Halloween er tema begge steder. Frilek.
19	10	6.11.19	Barnehage 2	Deltagende observasjon, frilek.
20	11	8.11.19	Barnehage 2	Deltagende observasjon, bamsesykehus. Frilek.
21	12	11.11.19	Barnehage 2	Deltagende observasjon, frilek.
22	13	19.11.19	Barnehage 2	Deltagende observasjon. Jul er introdusert som tema. Frilek.

²⁵ Samlet atall dager feltarbeid

²⁶ Antall dager i de ulike barnehagene

²⁷ Under observasjonene ble grupper organisert etter foreldres samtykke, og lydopptak ble gjort i gruppene hvor alle hadde foreldregodkjenning.

23	14	21.11.19	Barnehage 2	Deltagende observasjon. Julesamling for førskolegruppa. Samtaler og visning av juleevangeliet som tegnefilm. Frilek på avdelingene. Frilek.
24	15	27.11.19	Barnehage 2	Deltagende observasjon. Omvisning på avdelingene av barna. Samtaler om julekrybbe. Artefaktlek med Noahs ark. Frilek.
25	16	2.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Felles samling for hele barnehagen kalt «juleåpning». Fremføring av juleevangeliet spilt av ansatte. Observasjon av ny julesamling på en av avdelingene etter lunsj. Frilek.
26	17	3.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Besøk av kateket fra Den norske kirke. Felles samling for storbarnsavdelingene. Kateketen fortalte bl.a. juleevangeliet ved hjelp av konkrete. Observasjon av ny julesamling etter lunsj på en av avdelingene. Frilek.
27	18	4.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Julebord. Observasjon av julesamling på en av avdelingene.
28	19	5.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Baking av lussekatter. Observasjon av julesamling etter lunsj på en av avdelingene. Frilek.
29	20	9.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Observasjon av julesamling på en av avdelingene. Frilek.
30	21	11.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Julevandring til den lokale kirken. Julegudstjeneste. Julesamling i garderoben på en av avdelingene etter lunsj.
31	22	12.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Julegaveverksted. Observasjon av julesamling på en av avdelingene. Julebord sammen med personale i lunsjen. Frilek.
32	23	13.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Luciafeiring med foreldre om morgenen. Samtaler med fire foreldre. Luciatog til det lokale eldreheimet. Sang-samling der. Frilek.
33	24	16.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. En julesamling i garderoben, og en i samlingskrok for en av avdelingene.
34	25	17.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Julesamling på en av avdelingene. Frilek.
35	26	18.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Nissefest. Observasjon av samling i garderoben og grøtsamling med besøk av nissen. Frilek.
36	27	19.12.19	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Julesamling på en av avdelingene. Frilek.
37	28	02.01.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Samling med deling av juleerfaringer. Frilek på avdelingene.
38	29	16.01.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Samling for førskolegruppa, tema tid. Frilek på avdelingene.
39	30	23.01.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Samling for førskolegruppa, tema tid. Frilek på avdelingene.

40	31	06.02.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Samlinger for smågrupper, samenes nasjonaldag. Frilek.
41	32	27.02.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Frilek
42	33	05.03.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Samling for førskolegruppa. Påsketema og sangleker. Frilek.
43	34	03.06.20	Barnehage 2	Første dag jeg får komme etter covidrestriksjoner. Observasjon. Må holde en viss fysisk avstand pga covid. To gruppeintervjuer med tre og fire barn.
44	35	04.06.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Fire gruppeintervjuer med to til fire barn i hver gruppe.
45	36	05.06.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Fem gruppeintervjuer med to og tre barn i hver gruppe.
46	37	23.06.20	Barnehage 2	Observasjon og deltagende observasjon. Avslutning og farvel.
		29.06.20	Telefon	Veiledningssamtale og utveksling med styrer og assisterende styrer.

Vedlegg 2: Samtykkeskjemaer

Samtykkeskjema til foreldre, pilotstudie

Forskningsprosjekt om religioner og livssyn i barnehagen

Jeg heter Ragnhild Laird Iversen. Jeg jobber ved barnehagelærerutdanningen på Universitetet i Sørøst-Norge og forsker på hvordan barn kommuniserer om religioner og livssyn i barnehagen. Målet med forskningen er å få mer kunnskap om hvordan barn opplever mangfold i religioner og livssyn, slik at vi kan gi bedre undervisning for de som skal bli barnehagelærere i fremtiden. Vi trenger rett og slett mer kunnskap om hvordan barn snakker og tenker om temaene.

Du er kontaktet fordi du har barn i **xxx** barnehage. Barnehagen har et etablert samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge (USN), som er ansvarlig for forskningsprosjektet mitt. Studentene mine skal ha praksis i barnehagen, og jeg vil gjerne forske på hva barna sier og gjør i møte med studentenes innspill. Jeg vil også gjerne snakke med barna om deres tanker om religioner og livssyn selv. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre notater og ta opp samtaler på lydopptaker. Samtalene vil ta utgangspunkt i mål fra Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og innebærer ingen form for testing. Eksempelvis kan barna fortelle om hvordan høytider feires i hjemmet, eller om de har erfaringer fra besøk i hellige hus (kirke, moske, tempel). Det vil være interessant å høre hvordan barn tenker uavhengig av livssyn og praksis i familien. Samtalene vil skje i barnehagens åpningstid og ikke medføre ekstra oppmøte eller arbeid fra barnet eller foresattes side.

Når barn deltar i forskning, må foresatte alltid godkjenne det. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du godtar at barnet ditt deltar, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Det vil si fagartikler, foredrag og undervisning for barnehagelærerstuderter. Når jeg skriver eller forteller om funnene mine vil barna bli gitt fiktive navn, og opplysninger om familiebakgrunn endret noe slik at barna ikke er gjenkjennbare. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og mine doktorgradsveiledere som skal lytte til lydopptakene. Opptakene og notatene blir anonymisert, og slettet ved prosjektets slutt i desember 2022. Dette skjemaet vil bli oppbevart adskilt fra lydopptak og notater.

Så lenge barnet eller andre i familien kan identifiseres i datamaterialet har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt / dere, å få rettet og / eller slettet personopplysninger om barnet / dere, å få utlevert en kopi av barnets / vergens personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Jeg behandler opplysningene basert på deres samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Jeg håper barnet ditt kan delta i studiet. Målet er økt kunnskap om barns livsverden slik at barnehagelærere kan møte alle barn på en god måte. Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål eller ønsker å finne ut mer. Jeg vil også forsøke å forklare barna hvorfor jeg ønsker å snakke med dem på en måte de kan forstå.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Laird Iversen
Doktorgradsstipendiat, Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: ragnhild.iversen@usn.no
Tlf: 98 44 1004

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Religioner og livssyn i barnehagen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg gir tillatelse til at mitt / mine barn kan delta i undersøkelsen. Jeg samtykker til at opplysningene som innhentes behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2023.

Sted, dato

Underskrift foresatte

Samtykkeskjema til studenter og ansatte, pilotstudie

Forskningsprosjekt om religioner og livssyn i barnehagen for studenter og barnehageansatte

Jeg heter Ragnhild Laird Iversen. Jeg jobber ved barnehagelærerutdanningen på Universitetet i Sørøst-Norge og forsker på hvordan barn kommuniserer om religioner og livssyn i barnehagen. Målet med forskningen er å få mer kunnskap om hvordan barn opplever mangfold i religioner og livssyn, slik at vi kan gi bedre undervisning for de som skal bli barnehagelærere i fremtiden. Vi trenger rett og slett mer kunnskap om hvordan barn snakker og tenker om temaene.

Du er tidligere blitt kontaktet om prosjektet fordi du er student ved barnehagelærerutdanningen ved USN og skal ha praksis i en av våre praksisbarnehager, eller fordi du jobber i en praksisbarnehage. Barnehagen har et etablert samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge (USN), som er ansvarlig for forskningsprosjektet mitt. Som informert om muntlig vil jeg gjerne forske på hva barna sier og gjør, bl.a. i møte med dine innspill i barnehagen. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre notater og ta opp samtaler på lydopptaker.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du godtar å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Det vil si fagartikler, foredrag og undervisning for barnehagelærerstudenter. Når jeg skriver eller forteller om funnene mine vil du bli gitt fiktivt navn. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og mine doktorgradsveiledere som skal lytte til lydopptakene. Opptakene og notatene blir anonymisert, og slettet ved prosjektets slutt i desember 2022. Dette skjemaet vil bli oppbevart adskilt fra lydopptak og notater.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet og / eller slettet personopplysninger om deg, å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Jeg behandler opplysningene basert på deres samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Jeg håper du kan delta i studiet. Målet er økt kunnskap om barns livsverden slik at barnehagelærere kan møte alle barn på en god måte. Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål eller ønsker å finne ut mer. Jeg vil også forsøke å forklare barna hvorfor jeg ønsker å snakke med dem på en måte de kan forstå.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Laird Iversen
Doktorgradsstipendiat, Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: ragnhild.iversen@usn.no
Tlf: 98 44 1004

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Religioner og livssyn i barnehagen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg gir tillatelse til at det gjøres lydopptak av meg i praksisperioden. Jeg samtykker til at opplysningene som innhentes behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2023.

Sted, dato

Underskrift

Samtykkeskjema til foreldre, feltarbeid fra høst 2019

Forskningsprosjekt om religioner og livssyn i barnehagen

Jeg heter Ragnhild Laird Iversen. Jeg jobber ved barnehagelærerutdanningen på Universitetet i Sørøst-Norge og forsker på hvordan barn kommuniserer om religioner og livssyn i barnehagen. Målet med forskningen er å få mer kunnskap om hvordan barn opplever mangfold i religioner og livssyn, slik at vi kan gi bedre undervisning for de som skal bli barnehagelærere i fremtiden. Vi trenger rett og slett mer kunnskap om hvordan barn snakker og tenker om temaene.

Du er kontaktet fordi du har barn i **xxx** barnehage. Barnehagen har et etablert samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge (USN), som er ansvarlig for forskningsprosjektet mitt. Jeg ønsker å observere i barnehagen, både i uformelle situasjoner og i mer strukturerte pedagogiske settinger som f.eks samlingsstunder tilknyttet høytider. Jeg vil også gjerne snakke med barna om deres tanker om religioner og livssyn selv. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre notater og ta opp samtaler på lydopptaker. Samtalene vil ta utgangspunkt i mål fra Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og innebærer ingen form for testing. Eksempelvis kan barna fortelle om hvordan høytider feires i hjemmet, eller om de har erfaringer fra besøk i hellige hus (kirke, moske, tempel). Det vil være interessant å høre hvordan barn tenker uavhengig av livssyn og praksis i familien. Samtalene vil skje i barnehagens åpningstid og ikke medføre ekstra oppmøte eller arbeid fra barnet eller foresattes side.

Når barn deltar i forskning, må foresatte alltid godkjenne det. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du godtar at barnet ditt deltar, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Jeg vil også forsøke å forklare barna hvorfor jeg ønsker å snakke med dem på en måte de kan forstå, og respekterer selvfølgelig om de viser tegn til at de ikke ønsker å delta.

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Det vil si fagartikler, foredrag og undervisning for barnehagelærerstudenter. Når jeg skriver eller forteller om funnene mine vil barna bli gitt fiktive navn, og opplysninger om familiebakgrunn endret noe slik at barna ikke er gjenkjennbare. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og mine doktorgradsveiledere som skal lytte til lydopptakene. Opptakene og notatene blir anonymisert, og slettet ved prosjektets slutt i desember 2022. Dette skjemaet vil bli oppbevart adskilt fra lydopptak og notater.

Så lenge barnet eller andre i familien kan identifiseres i datamaterialet har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt / dere, å få rettet og / eller slettet personopplysninger om barnet / dere, å få utlevert en kopi av barnets / vergens personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Jeg behandler opplysningene basert på deres samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Jeg håper barnet ditt kan delta i studiet. Målet er økt kunnskap om barns livsverden slik at barnehagelærere kan møte alle barn på en god måte. Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål eller ønsker å finne ut mer.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Laird Iversen
Doktorgradsstipendiat, Universitetet i Sørøst-Norge

E-post: ragnhild.iversen@usn.no
Tlf: 98 44 1004

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Religioner og livssyn i barnehagen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg gir tillatelse til at det gjøres lydopptak / notater i situasjoner hvor mitt / mine barn er tilstede. Det kan f.eks. være fellessamlinger med lek eller fortellinger. Jeg samtykker til at opplysningene som innhentes behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2023.

Sted, dato

Underskrift foresatte

Barnets navn:

Samtykkeskjema ansatte, feltarbeid fra høst 2019

Forskningsprosjekt om religioner og livssyn i barnehagen

Jeg heter Ragnhild Laird Iversen. Jeg jobber ved barnehagelærerutdanningen på Universitetet i Sørøst-Norge og forsker på hvordan barn kommuniserer om religioner og livssyn i barnehagen. Målet med forskningen er å få mer kunnskap om hvordan barn opplever mangfold i religioner og livssyn, slik at vi kan gi bedre undervisning for de som skal bli barnehagelærere i fremtiden. Vi trenger rett og slett mer kunnskap om hvordan barn snakker og tenker om temaene.

Du er kontaktet fordi du er ansatt i **xxx** barnehage. Barnehagen har et etablert samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge (USN), som er ansvarlig for forskningsprosjektet mitt. Som du vet har jeg en periode observert i barnehagen, både i uformelle situasjoner og i mer strukturerte pedagogiske settinger som f.eks samlingsstunder. Fokus for min phd er i utgangspunktet på barnas uttrykk, men gjennom observasjonene ser jeg at dere voksne bidrar til å forme konteksten for dette i ulik grad. Jeg vil derfor gjerne få gjengi eksempler på situasjoner du har vært eller er deltagende i som en del av forskningen min.

På sikt ønsker jeg også å gjøre lydopptak i enkelte situasjoner. Lydopptak regnes som en personidentifiserende opplysning. For å gjøre dette må alle tilstedeværende ha godkjent at det gjøres lydopptak.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får til formålene jeg omtaler i dette skrevet. Det vil si fagartikler, foredrag og undervisning for barnehagelærerstudenter. Når jeg skriver eller forteller om funnene mine vil både barnehagen, barn og voksne bli gitt fiktive navn. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og mine doktorgradsveiledere som skal lytte til lydopptakene. Opptakene og notatene blir anonymisert, og slettet ved prosjektets slutt i desember 2022. Dette skjemaet vil bli oppbevart adskilt fra lydopptak og notater.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet og / eller slettet personopplysninger om deg, å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Jeg behandler opplysningene basert på deres samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Jeg håper du kan delta i studiet. Målet er økt kunnskap om barns livsverden slik at barnehagelærere kan møte alle barn på en god måte. Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål eller ønsker å finne ut mer.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Laird Iversen
Doktorgradsstipendiat, Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: ragnhild.iversen@usn.no
Tlf: 98 44 1004

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Religioner og livssyn i barnehagen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg gir tillatelse til at det gjøres lydopptak / notater i situasjoner hvor jeg er tilstede. Det kan f.eks. være fellessamlinger med lek eller fortellinger. Jeg samtykker til at opplysningene som innhentes behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2023.

Sted, dato

Navn

Signatur:

Entusiasme og ubehag
Ragnhild Laird Iversen

**Doktoravhandlinger ved
universitetet i Sørøst-Norge
nr. 195**

978-82-7206-860-7 (trykk)
978-82-7206-861-4 (online)

usn.no