

Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen

Liv Torunn Grindheim

New kindergarten architecture in Norway with special rooms designed for specific learning activities are claimed to present space for democratic participation. Assuming that conditions for democratic participation can only be considered related to whether and how children participate, new architecture as context for children's participation is questioned. Episodes from a fieldwork in such a kindergarten demonstrate that contrasts of the architecture, indicating both freedom of choice and regulations, are emerging in routine situations where children are shifting from one activity to another. In these situations children resist and challenge traditional power relations between children and adults, by involving adults in playing 'hide and seek'. This playful resistance is interpreted as democratic participation, and thereby underlines play as an important way for children to express themselves as co-constructors of their communities in kindergartens.

Keywords: kindergarten, architecture, democratic participation, resistance.

Innleiing

I dei siste åra har det vore ei eksplosiv utbygging av norske barnehagar. Ein del av desse nye barnehagane er bygde som såkalla basebarnehagar der dei ulike romma representerer forskjellige aktivitetar, som tilbød på ein marknad (Kjørholt & Seland 2012, Kjørholt & Tingstad 2007, Seland 2009). I basebarnehagar er fleire rom innreia slik at dei viser tydeleg kva dei skal brukast til, til dømes drama, bygging, forming, familieleik, data, lesing eller musikk. Romma som er innreia for særskilte aktivitetar er oftast små og lukka. I tillegg til desse definerte

Liv Torunn Grindheim er PhD-student ved Norsk Senter for Barneforskning ved NTNU i Trondheim, og tilsett ved Senter for Utdanningsforskning ved Høgskulen i Bergen, avdeling for lærarutdanning, Postboks 7030, N-5020 Bergen. E-post: ltg@hib.no

romma er det basen, eller basane, alt etter kor stor barnehagen er. Basen er «møterom» kor ein har felles måltid, samling, snakkar om slikt som har skjedd i løpet av dagen eller ein brukar også baserommet til leik. Basen er eit stort og ope rom, med flyttbare vegger, slik at ein kan skjermje avgrensa areal, etter behov. Slike bygg legg til rette for at barna skal velje kva rom/aktivitet dei ynskjer å delta i. At barna skal kunne velje blir knytt til danning av demokratiske borgarar med rett til å medverke gjennom øving på å ta individuelle val. I tradisjonelle avdelingsbarnehagar er tilknytning til få barn og vaksne retningsgjevande for arkitekturen.

Monica Seland (2009) har forska på basebarnehagen. Erfaringar frå feltarbeidet hennar, indikerer at barna sine val, og resultata av desse, i liten grad speglar demokratiske verdiar som likeverd og medverknad. Studien hennar viser at det ligg sterke føringar på enkeltbarna om fleksibilitet i forhold til kva rom ein kan få vere på, og kven ein kan vere saman med. Ho viser til at arkitekturen speglar nyliberalistisk og individfokusert tenking. Brukartilpassing, marknadsorientering og fleksible praksisar, demokratisk fridom og «det gode liv» blir først og fremst knytt til høve til å ta individuelle val og til å ta ansvar for val ein gjer (Kjørholt & Seland 2012, Kjørholt & Tingstad 2007; Seland 2009, Tranøy 2006, Østrem et. al. 2009).

Prosjektet mitt der eg leita etter vilkår for demokratisk danning i barnehagen, gjorde samankopling med demokratisk retorikk og arkitektur, særst interessant. Ein av dei tre barnehagane i feltarbeidet mitt (2008-2012) er difor ein basebarnehage. I fylgje nettsida til denne barnehagen, skal bygget bidra til demokratisk deltaking. Det fysiske miljøet skal vere medskapande for ein demokratisk atmosfære. Eit fysisk miljø som opnar for at barn kan oppleve glede ved å høyre til og å samarbeide med andre barn og personalet. Nettsida speglar sosialpedagogisk tenking og krav om at fellesskap i barnehagen skal byggje på likeverd som demokratisk verdi. Denne visinga til sosialpedagogiske verdiar opplever eg som ein motsetnad til den nyliberalistiske marknadsmetaforen. Monica Seland (2009) meiner at barnehagelova og rammeplan for barnehagens innhald og arbeidsoppgåver (Kunnskapsdepartementet 2011), ber i seg både nyliberalistisk, individfokusert rettighetstenking og sosialpedagogisk tradisjon. Slike motsetnadar kan dermed sporast både i førande dokument for korleis barnehagen skal drivast, og i argumentasjon for arkitekturen i basebarnehagen. Det gjorde meg nysgjerrig på korleis barna i basebarnehagen deltok i utforming av kvardagsliva sine, innan ein arkitektur som blir knytt til motstridande diskursar, som begge argumenterer ut frå høve til demokratisk deltaking (barns medverknad). Problemstillinga mi er; *korleis legg basebarnehagearkitekturen til rette for demokratisk deltaking?*

Barna si deltaking innan, eller på tvers av arkitekturen, er innfallsvinkelen min for å skape ei forståing av basebarnehagebygget som meir eller mindre demokratisk dannelsarena. Deltakinga til barna blir synlege og tolka ut frå observasjonar og samtaler med barn og personale, frå feltarbeidet i basebarnehagen. Desse tolkingane blir også samanlikna med observasjonar frå feltarbeida i dei meir tradisjonelt organiserte barnehagebygga i feltarbeidet mitt. Deltakinga til barna kan synleggjere korleis den intenderte arkitekturen blir del av barna sine erfaringar og måten dei deltek på, gjennom forhandlingar innan den institusjonelle praksisen dei høyrer til i (Corsaro 2009, Holt 2004).

Demokratisk deltaking

Innan pedagogikken har utdanningssystemet som dannelsarena for demokratiske borgarar tradisjonar tilbake til John Dewey. Den demokratiske dannande dialogen omhandlar reelle forhold som opptek dei som deltek i dialogen (Dewey 1916). Difor vel eg å konsentrere meg om barnas deltaking i aktivitetar i barnas kvardagsliv der barna var svært engasjerte, samtidig som mange barn deltok, nemleg det som skjedde når personalet annonserte «ryddetid», eller overgangar frå inne til ute, samling til måltid eller andre felles aktivitetar. Dette var samanhengar der eg oppfatta det som om vaksne og barn hadde ulike ynskjer eller intensjonar. Til dømes at personalet ville at barna skulle komme til bords å ete, medan barna helst ville leike i overgangen frå den aktiviteten dei haldt på med, til dei kom til bordet. I skule- og barnehagesamanheng blir det å ikkje kome til bords eller samling, ofte sett som motstand, og noko ein helst bør finne metodar for å redusere. Det blir ofte tolka som at barna ikkje vil ha samling, ete eller gå ut. Men i samtale med barna i basebarnehagen, gav barna uttrykk for at dei likar å vere ute, og dei likar samlinga. Med dette i mente er det lett å førestelle seg at motstanden til barna like gjerne kan handle om at dei vil noko anna enn det som er foreslått eller forventa, at dei vil fortsetje med det dei held på med, eller at dei meir eller mindre medvete formidlar ynske om noko dei gjerne vil ha meir av i barnehagen (Lanas & Corbett 2011). Vidare bruk av motstand byggjer på ei slik forståing av omgrepet; som ein måte å uttrykkje eit formål eller ynskje, og som meir enn ein reaksjon på det som finns eller skal skje. Motstand er dermed eit uttrykk for at barn og personale har ulike ynskje, formål eller intensjonar. Måten motstanden til barna kjem til uttrykk, ser eg som ein av mange måtar å delta på i barnehagen. Ei slik tilnærming krev ei nærare avklaring av kva eg legg i deltaking og demokratisk deltaking.

I fylgje Etienne Wenger (1998) er deltaking voven saman med konteksten praksisfellesskapet høyrer til i, og deltaking er måten ein lærer på. Slik kan ein førestille seg at ein ideelt sett lærer å vere borgar innan vår demokratiform ved å delta i praksisfellesskap i barnehagen som samfunnsinstitusjon, der personalet er pålagde og interesserte i at verksemda byggjer på demokratiske verdiar (Kunnskapsdepartementet 2011). I fylgje Wenger (1998) vil det i eit kvart fellesskap vera reifiserte, stabile konstitusjonar som saman med individets deltaking skapar forhandlingar om meining og dermed ny innsikt gjennom deltakande erfaringar, når ein lærer i fellesskap. Reifiseringar er både medvetne og umedvetne, symbolske og fysiske; til dømes innreiing av rommet, organisering av dagen, rutinar, symbol eller teikn til at noko særskilt skal skje, som til dømes «ryddetid».

Gert Biesta (2006a) stiller seg kritisk til læringsteoretiske forståingar i forhold til demokratisk danning. Han meiner at ut frå ein læringsteoretisk ståstad blir barn sosialisert til å delta i allereie kjente og innforståtte deltakingsmønster i etablerte fellesskap (Biesta 2007a), medan demokrati etter Biesta si meining ikkje kan definerast på førehand (Biesta 2007b). Demokrati er noko vi «gjer» eller som skjer med oss i særskilte situasjonar; i situasjonar der demokratiet blir konstituert av handlingar som forstyrrar det Rancière kallar politiorden (Biesta 2006b). Ein orden der alle har sine roller eller etablerte identitetar. Biesta er oppteken av korleis den demokratiske borgaren blir til gjennom kvalifisering, sosialisering og subjektivisering, der subjektivisering er overordna (Biesta 2010). Slik subjektivisering skjer i demokratiske augneblink; situasjonar der menneske er subjekt, med høve til å delta og til å bli høyrtd i eit fellesskap av menneske som er ulike ein sjølv. Det er når ein kan framstå som unik deltakar i dette fellesskapet at demokratiske handlingar kjem til syne, slik konstituerar vi vår demokratiske subjektivitet. Det unike i denne tenkinga oppstår berre i særskilte relasjonar og samanhengar, som kanskje er umogeleg å få til i institusjonaliserte barnefellesskap. Ein kan likevel arbeide for å fremje høve for at slikt kan skje, ved å ta vare på augneblink der barna utvidar deltakingsmåtar, som er i tråd med demokratiske grunnverdiar; det Biesta (2011) kallar ei kvalitativ utviding av fellesskapet. Nye måtar å delta på, er deltaking som blir oppfatta som uro i fellesskapet; det er deltakingsmåtar som i utgangspunktet ikkje var tenkt som mogelege, eller passande. Kva som er mogeleg eller passande, eller konstitusjonar og system, høyrer til i eit fellesskap, men slike konstitusjonar, heretter kalla reifikasjonar, er ikkje verdinøytrale eller naturgitte, men utvikla gjennom menneskeleg samhandling, og gir meir og mindre høve til demokratisk deltaking. Deltaking som uroar kan synleggjere og utfordre både medvetne og

umedvetne reifikasjonar, og dermed utvide høve til at demokratiske augneblink oppstår.

I fylgje Carl Cohen (1971) kan ulikt organiserte fellesskap vere demokratisk dannande. Han definerer demokrati som fellesskap der alle medlemmane i fellesskapet deltek, direkte eller indirekte i utforming av fellesskapet. Cohen understrekar at dette er idealet, men det er skeivfordeling av makt i eit kvart fellesskap. Vi kan likevel alltid gjere større grad av demokratisk levesett mogeleg. Det er måtane medlemmane deltek på, som avgjer i kor stor grad fellesskap er demokratiske, ikkje meir eller mindre medvetne reguleringar, valsystem eller fysiske rom, her kalla reifiseringar. Han viser grad av demokratisering som deltaking i breidde, djupne og omfang (Cohen 1971). Trond Solhaug (2003, 2007) og Kjetil Børhaug (2010) har operasjonalisert Cohen sine deltakingsformer i skule- og barnehagesamanheng. Deltaking i breidde viser kor mange som påverkar avgjersler som formar fellesskapet. Deltaking i djupna, føreset at ein allereie deltek i brei forståing. Det handlar om korleis ein deltek; grad av engasjement og argumentering. Omfang er spørsmål om i kva grad demokrati som deltaking vert gjort gjeldande på spørsmål som blir rekna som særskilt viktig for dei involverte. Denne deltakingsforma har to sider; kor mange av dei som er involverte som er medverkande, og om autentisiteten i stemma deira blir tatt til etterretning. For å kome nærare idealet om demokratisk levesett må reifiseringar i fellesskap vere i endring mot at medlemmene av fellesskapet deltek i større grad; i breidda, djupna og/eller i omfang.

I analyse av materialet mitt tek eg utgangspunkt i Wenger (1998) og reknar læring og danning som deltaking i fellesskap, der individaskapar meining som aktive agentar i møte med reifikasjonane; enten ved å gjera dei til sine, endre dei eller skape nye. Wenger (1998) problematiserer lite korleis utforming av rom eventuelt kan utfordre materialiserte reifiserte forventningar til korleis ein kan delta i fellesskapet, men understrekar at rommet eller konteksten er voven saman med den sosiale praksisen (Nordtømme 2012). I fylgje Biesta (2006) kan rom der ein kan ta imot det uventa; uventa møter og uventa handlingar, gje demokratiske erfaringar. Han kallar det «space for democracy». Slike rom står i motsetnad til for eksempel eit konsertlokal som arkitektonisk er bygd for å styrke det på førehand avgjorte målet med bygget og difor styrer merksemda mot det som skjer på scena, og på den måten avgrensar korleis ein skal vere konsertgjengar. Kor vidt basebarnehagearkitekturen legg til rette for det uventa, leitar eg etter ved å sjå nærare på måten barna deltek i kontekstar der motstand som deltaking viser seg, til dømes ved overgangar frå inne til ute, eller frå grupper til felles samling. Måten barna deltek på blir sett i lys

av mi forståing av omgrepa deltaking i breidde, djupne og omfang av deltaking, og som deltaking som uroar vaksne sine førestillingar av kva som skje, i den konkrete situasjonen.

Eg plasserer meg sentralt innan utdanningsfeltet, og vektlegg tolking av demokrati som deltaking, og som felles verdigrunnlag (Straume 2009, Stray 2011). Det inneber at reelle erfaringar i å delta som medskaparar av likeverd, i eit fellesskap av ulike menneske blir vektlag. Slik er eg også på linje med studiane til Anette Emilson (2008) og Rauni Karlsson (2009), som også studerer barns demokratiske deltaking, og konstruksjonar av verdiar, i nordiske barnehagar. I tillegg til å skildre korleis barna deltek, slik desse gjer i studiane sine, spør eg også om deltakinga til barna kan sei noko om intenderte og ikkje-intenderte verknadar av arkitekturen.

Metode

Det empiriske materialet mitt er erfaringar frå eit etnografisk inspirert feltarbeid (Hammersley og Atkinson 2007). Dei tre norske barnehagane som representerer konteksten for feltarbeidet mitt, er ulike i organisering og arkitektur, men alle er plassert i urbane strøk, med omtrent like mange barn. Feltarbeidet starta i 2008 i barnehage 1, og slutta i barnehage 3 ved utgangen av januar 2012. Til saman var eg 69 dagar i dei tre barnehagane. Barnehage 3, er bygd som basebarnehage, og blir nøyare skildra seinare i artikkelen. Barnehage 1 er ein tradisjonell avdelingsbarnehage. Barnehage 2 var ein tradisjonell avdelingsbarnehage; blei gjort om til basebarnehage, men er no organisert omtrent som tidlegare i avdelingar; no kalla primærgrupper. Personalet er innstilt på at organisering av barnegruppene kan variere frå år til år, i forhold til søkjargrunnlag. Det er omtrent like mange barn i alle tre barnehagane, og alle er lokalisert i urbane miljø. Eg var til stades femten dagar fordelt på ein månad i januar 2012, i barnehage 3. Presentasjon av erfaringane frå feltarbeidet i barnehage 3, blir samanlikna og kontrastert til erfaringar frå feltarbeid i barnehage 1, der eg fylgde barngruppa meir og mindre tett, frå 2008 til 2011, og barnehage 2 der eg var til stades seksten dagar, hausten 2011. I alle barnehagane er primært dei eldste barna involverte. Med utgangspunkt i forståing av barn som agentar i eigne liv (James 2009, Robson, Bell & Klocker 2007), prøvde eg å sjå og oppleve det som skjedde frå deira synsstad, ved å ta del i kvardagslivet deira i barnehagen (Gallacher & Gallagher 2008). Denne måten å søkje forståing for aktørane sine levde liv, ligg nært «go-along» som etnografisk forskingsmetode (Kusenbach 2003), der eg som forskar fylgjer barna i deira aktivitetar. På den måten rekna

eg med å få kjennskap til både intenderte og ikkje-intenderte verkningar av arkitekturen som tilretteleggjar for demokratisk danning i dei representerte barnehagane (Tiller 1991).

Log, manuelle observasjonar skrivne som tjukke skildringar først og fremst av samhandlingar mellom barn, og referat frå meir og mindre strukturerte samtalar med barna og personale, vart hovudmetodane mine for å ta vare på erfaringane i feltet (Denzin & Lincoln 2008). Samtalar var oftast relatert til observasjonane mine, og var eit forsøk på å skjøna handlingane til dei involverte aktørane (Gulløv & Højlund 2003). Observasjonar og samtalar blei skrivne for hand, medan eg var i barnehagane, og blei transkriberte til reinskrivne filer på datamaskinen min, same ettermiddag eller kveld. Eg supplerte også med lokale dokument som til dømes årsplanar, brev til foreldre og nettsider. Det er ca 136 sider transkribert tekst frå barnehage 1, og ca 80 sider frå kvar av dei to andre barnehagane. Eg kategoriserte materialet mitt i forhold til om barna i dei skildra situasjonane deltok med brei eller djup deltaking; eller om og korleis deltakinga til barna viste omfang av deltaking, eller deltaking som uroa etablert praksis i fellesskapet.

Ved kategorisering av materialet frå basebarnehagen var det delar av materialet som skilte seg ut; det var observasjonar som viste alle kategoriseringsformene for deltaking. Desse observasjonane bar i tillegg ofte merkelappen barn mot vaksne for å skildre/fortette kva deltakinga handla om. Her opponerte barna mot personalet ved å ikkje gjera det dei fekk beskjed om, eller gav uttrykk for høglydte protestar mot det dei måtte gjere. Desse observasjonane forundra meg; kanskje fordi eg etter å ha lese forskinga til Seland (2009) forventa å finne fleksible og tilpassingsdyktige barn innan basebarnehagearkitekturen. Desse observasjonane vart samla i ein eigen kategori merka «motstand som deltakingsform». Dette er situasjonar der barna er djupt involvert/djup deltaking (Cohen 1971) og deltakinga deira uroar dei vaksne sine intensjonar i situasjonen (Biesta 2006, 2010). Material frå denne kategorien er utgangspunkt for vidare analyse og drøfting.

For å få fram dynamikken mellom barnas deltaking og konteksten dei deltek i, gjer eg to analytiske grep. Først blir barnehage 3 som fysisk og organisatorisk kontekst presentert og sett i relasjon til arkitekturteori. Så skildrar eg barnas deltaking i denne konteksten, sett i lys av deltakingsomgrepa i teoridelen min. Dette er i tråd med mi forståing av det James Holstein og Jaber Gubrium (2008) kallar fortolkande praksis som analysetilnærming. Dei meiner at prosedyrane, føresetnadane og ressursane som den kvardagslege praksisen er forstått, organisert og skapt gjennom er interessante for å kunne avdekkje ein breiare empirisk horisont. Konstellasjonar, føresetnadar

og ressursar blir reifiseringar som kan knytast til det arkitektoniske, i den vidare analysen og drøftinga mi. Synleggjering av reifiserte vilkår for barnas deltaking, og måten barna deltek innan og på tvers av desse (Wenger 1998), er grunnlaget mitt for å diskutere korleis basebarnehagearkitekturen legg til rette for demokratisk deltaking.

Reifiseringar som det organisatoriske og fysiske rommet, og som mønster for motstand

Her skildrar eg det organisatoriske og fysiske rommet der barna deltek, og mønster for barnas motstand som både vaksen- og barneskapte reifiseringar. Det kastar lys over korleis det fysiske rommet påverkar rutinar, og motstand som måte å delta på. Dette er interessant for å avdekkje noko av kva den kvardagslege deltakinga til barna er forstått, organisert og skapt gjennom (Holstein & Gubrium 2008).

Det organisatoriske og fysiske rommet

Barnehage 3 vart bygd som ein basebarnehage. Her er det ca 80 barn fordelt på tre basar. Kvar base er igjen delt i to grupper, og eg fylgde primært dei eldste barna på den eine gruppa på ein av basane. Huset er over to etasjar, mest utan innvendige veggjer for å skape avgrensa rom. Bad, toalett og spesialrom som leikerommet i første etasje og musikkrom, pc-rom, konstruksjonsrom i andre etasje, har fire vegger, dør og standard takhøgde. Resten av etasjane er opne, med “båsar” der barna skal kunne trekkje seg tilbake for å lese, eller byggje eller leike. Nokre av desse båsarne er delte med flyttbare vegger, slik at dei kunne gjerast mindre/større ved behov. Midt i rommet i første etasje er storstova. Det er ei form for auditorium, der eine sida av rommet er delt i høge trappe-trinn (her er høgt under taket), i andre enden er det ei scene. Der er rikeleg med golvplass, og glasvegger mot resten av huset. Her er plass til alle barna på heile huset, samtidig. Trappa mellom etasjane er i midten av huset. I tillegg til trappa er der ein skrågang som sirkla seg opp som bindeledd mellom etasjane, og rundt storstova, midt i huset. Den felles garderoben er i første etasje like ved kjøkkenet og samlingsplassen til den basen eg var knytt til. Dei to andre basane har kjøkken og samlingsplass i andre etasje. Alle barna går ut og inn gjennom same garderobe; noko som krev ein forholdsvis streng logistikk for korleis ein skal organisere det å gå ut og kome inn, særskilt om det er mange klede som må takast av og på i samband med kaldt og vått ver. Garderoben er trong. Bortsett

frå litt golv plass der nokre barn kan kle på seg samtidig, er her mest smale gangar mellom opphengte kler.

Mønster for motstand

Deltakinga som eg har karakterisert som motstand er lettast å få auge på i relasjon til faste rutinar eller reglar. Dette er samanhengar der personalet har ein klar intensjon om kva barna skal gjere. Eg spør barna om reglar i barnehagen. Då nemner mange av barna at det er ikkje lov til å springe inne. På spørsmål til dei vaksne om reglar, nemner dei også regelen om at barna ikkje skal springe inne. Dei er likevel klar over at den ikkje alltid blir handheva, og er meir og mindre oppteken av kor streng ein skal vere på dette området. Det alle vaksne uttrykkjer er at lydnivået på huset må haldast nede. Det kan blant anna gjerast ved at barna går, i staden for å springe. I forhold til andre barnehagar eg har vore i var her til tider mykje meir lyd enn eg er van med. I feltnotatane mine viser eg ofte til det eg sjølv opplevde som høgt lydnivå. I tillegg har eg observasjonar av barn som held seg for øyrene, ropar hysj og vaksne som «roar ned». Eg opplevde personalet som gode til å dempe lydnivået, ofte ved å gå bort til dei som laga lyd og roe dei ned ved hjelp av eigne rolege rørsler og lågmælte stemmer. Vaksne vart lyddeparane som i andre barnehagar ligg i vegger og dørar.

På spørsmål om kva dei vaksne gjer i barnehagen, nemner alle barna i dei strukturerte samtalarane mine at vaksne gir beskjed om når vi skal gå ut. Når eg spør personalet korleis dei organiserer overgangar er det gjennom beskjedar til barna, noko som også er i tråd med slik eg erfarer at dei gjer det. I og med at rommet er for stort til at ein kan rope ut ein fellesbeskjed, blir det mange beskjedar, både individuelle og til smågrupper av barn. Barna er ofte fordelte over mange kvadratmeter og difor går det litt tid frå den første har fått beskjed, om til dømes at det skal ryddast for no er det samling eller frukt, til alle har er informerte.

Eg er interessert i kva rutinar barna har for å imøtekoma desse reglane og overgangane. Når eg spør kva barna gjer når vaksne seier dei skal gå ut, er svaret «vi gøymer oss», fylgt med store smil og glimt i auge. Det viser at det er høve til å gjere forskjellig i tida frå ein har fått beskjed og til den felles aktiviteten byrjar, jamfør denne logg-notaten:

Det er ryddetid og så frukt. Beskjedar rundtomkring «vi skal snart spise frukt. Alle barna skal rydde!» Dette er ei kjekk tid, nokre ryddar, andre leiker, mange barn går rundt omkring, og treff andre barn som går omkring, tilsynelatande utan mål. Fleire «spionerer på vaksne»: dei går opp i mellomgangen, kjem ned rundt hjørnet, ser seg om og seier bæ, bæ, bæ, bæ, snur og går opp igjen. Andre finn seg rett og slett litt frukt og et (før det er blitt fruktmåltid).

Innan dei vaksenstyrte og etablerte reglane og rutinane, lagar barna sine rutinar. Rom og organiseringsmåtar i form av reglar, rutinar og prosedyrar gir føringar for motstand som deltakingingsform. Rom og organiseringsmåtar representerer reifiseringar som saman med deltakinga til barna skapar forhandling om meining og måtar å delta på (Wenger 1998).

Rom for å ta i mot det uventa?

Med utgangspunkt i problemstillinga mi er det interessant kor vidt rommet, organiseringsmåtar og rutinar gir høve til eller avgrensingar for ulike former for demokratisk deltaking. Materialet mitt er kontekstualisert i delar av huset der ein stadig kom i kontakt med andre, grunna høve til å springe opp og ned; i mellomgangen, rundt storstova, eller innom «bå-sane» i første etasje. Alt dette utan at ein opna eller lukka dørar. Slik kan rommet likne på gatemetaforen som Biesta (2006) skildrar som «space for democracy», eller rom der det er høve til å delta på uventa måtar. Her kunne ein møtast sjølv om det ikkje var planlagt (uventa); barna kom gjerne i kontakt med andre barn som dei ikkje hadde samhandling med i utgangspunktet. Det gir rom for å få prøve ut deltakingmåtar som det på førehand ikkje var tenkt på eller rom for, og som dermed kan synleggjere og forstyrre politiordenen.

På ei anna side eskalerte rommet lydnivået. Det førte til at samspel mellom personale og barn oftast vart lyd-dempande. Garderobeforholda gjorde at tid blei viktig; skulle småbarn komme seg i seng, andre komme inn og nokre komme ut, måtte opphaldet i garderoben skje innan visse tidsintervall. Her var det lite høve til å gjere anna enn å kle av eller på seg. Dei barna som kom inn eller skulle ut, måtte sitje i ro og vente på hjelp, eller til ein vaksen kunne gå ut saman med dei. Garderoben er bygd for å styrke det på førehand avgjorte målet med rommet; å kle av og på seg, og å oppbevare kler. Tid vart også viktig for å skape fellessamling eller fellesmåltid. Både lyd og tid vart dermed avgrensingar i forhold til aktivitetar og deltakingmåtar som delar av huset i utgangspunktet baud på.

Biesta (2006) si skildring av «space for democracy» kan knytast til det Karin Høyland og Geir K. Hansen (2012) knyt til brukskvalitetar

ved eit bygg; om bygget hemmar eller fremmar mål med verksemda, som i samanhengen min er demokratisk deltaking. Dei skriv om svake og sterke inskripsjonar, der sterke inskripsjonar tvingar fram faste bruksmønster slik konsertlokalet gjer, medan svake inskripsjonar opnar for at objekt og rom kan brukast på fleire og også uventa måtar. Det kan også knytast til terminologien til Inger Mette Kirkeby, Thomas Gitz-Johansen og Jan Kampmann (2005), om sterkt eller svakt koda rom. Dei sterkt koda romma avgrensar høve til deltaking. Svakt koda rom opnar for ulikt samspel og deltaking, men også til ei større grad av usynleggjing av dei innebygde meir eller mindre medvetne forventningane og ideologiane som ligg bak kodinga av rommet/arkitekturen. Slik kan ein sei at baserommet har svake inskripsjonar og er svakt koda, medan garderoben har sterke inskripsjonar og er sterkt koda. Materielle og kontekstuelle motsetningar møtes i overgangar mellom ulike aktivitetar.

Motstand som deltaking

Til no har eg skildra det organisatoriske og fysiske rommet og mønstre barna har for å uttrykkje motstand, og viser korleis materielle og kontekstuelle motsetningar møtes i overgangar mellom ulike aktivitetar. No vil eg skifte fokus ved å skildre korleis barna deltok i denne deltakingsforma som eg har kalla motstand. Motstanden kan indikere kva barna er opptekne av og engasjerte i, og har lyst til å fortsetje med. Tolkinga mi vert underbygd med observasjon av samspel i barnehage 2. Eg startar med ein observasjon som skildrar deltakinga til barna i ein kvardagsleg overgangar frå leik til samling i barnehage 3:

Karl, Ove og Peder spring opp og ned i midtgangen som er alternativet til trapp mellom dei to etasjane. Martin (personale) gir beskjed: «De får ikkje lov til å springe opp og ned. Er det greitt?» Gutane stoppar, men er snart i gang igjen; ikkje å springe opp og ned, men rundt og rundt i full fart, i første etasje. Ove dett og slår seg: «Eg leikar ikkje at eg skulle ta dykk – eg er ikkje med». Dei avsluttar. Karl til Ove «du vann!». Martin (personale)»no gutar er det snart ryddetid”. Det er ikkje før uttalt før gutane spring vekk. Dei treff på Geir og Leon: «kom!». Geir og Leon skjønar kva dei meiner med ein gong. Alle fem gøymer seg bak hjørnet, men stikk nasa fram av og til. Ser dei vaksne, spring dei opp i andre etasje. Dersom den vaksne ikkje kjem etter, er dei nede igjen og ser seg rundt. Denne dagen kjem det ingen vaksne. Ove seier «no er det samling, det er best vi går inn, viss ikkje blir dei sure på oss». Både eg og gutane går og set oss på samlingsstaden og

ventar på andre som ryddar eller gjer andre ting. Leon lurar på kva eg skriv i boka mi. Liv «at det snart var samling og at de sprang i mellomgangen». Leon «det er gøy!» (å springe i mellomgangen)” Liv: «kva gjorde de?» Leon: «spionerte på dei vaksne».

Slik deltaking er vanleg ved overgangar, det blir avslutta enten av at ein vaksen kjem etter dei, eller dei blir leie og kjem til samling eller måltid utan fleire beskjedar. Seinare på dagen, då vi skal starte med frukta, viser det seg at fem av jentene ikkje er komne til måltidet. Dei blir henta av ein vaksen. Då vi har ete frukt og skal gå frå bordet skjer noko liknande:

Barna byrjar å bli ferdige og går frå bordet. Barna skal gå på do, så skal dei kle seg, og gå ut. Vera gøymer seg. Ivar kjem bort til meg og lurar på om eg har sett veslesyster hans. Astrid kjem også bort til oss. Vera kjem fram frå gøymestaden sin ein liten augneblink: «Astrid, kom!» Astrid blir med, dei spring og gøymer seg. Fleire barn blir med; dei blir mange som spring og gøymer seg. Dei vaksne prøver å hente inn ungane. Eg ser at Vera og Astrid rett som det er kjem fram frå gøymestadane sin. Dei ser seg om og går tilbake og gøymer seg, enten der dei var eller finn ein ny stad. Det ser ut som om dei håpar at nokre av dei vaksne ser at dei også gøymer seg...

Barna ser ut til å synast dette er kjekt, og dei samarbeider, ofte mange barn i lag. Det er noko felles som knyt dei saman, og det blir ofte utgangspunktet for kven dei sit ved sidan av til dømes i samlinga. Slik kan ein sei at «ryddetida», «vi skal ut» eller andre overgangsritual regisserar for djup og brei deltaking. Dei lagar ein leik som er kjekkare dess fleire som er med (brei deltaking). Barna deltek med liv og lyst, dei er engasjerte og det er rom for ulike måtar å gjere dette på; ein kan springe opp eller ned, gøyme seg bak ein av lettveggene eller under bordet (djup deltaking). Der var også deltaking som gav barna stor autentisitet i forhold til kvarandre, til dømes når dei diskuterte korleis dei skulle gjera det og når dei skulle «gi seg» (omfang av deltaking).

Dette er «gøyme og fange leik». Barna skal gøyme seg og vaksne skal «stå». Når eg spør om vaksne kan leike, seier Leon: Nei... jo! Dei kan «ta oss» (fangeleik)! Det minner meg om ein observasjon frå barnehage 2:

Det er ein fin haustdag mildt og sol, alle barna er komne ut etter lunsj. På øvste delen av uteleikeplassen, finn eg Ole, Jens, Einar, Peder og Simen. Nokre av dei vil leike bomgøymse¹. Dei blir ikkje samde om kva dei skal leike. Ole, Jens og Einar

går og hentar Lars som er ein av personalet i barnehagen. Når Lars er med vil alle barna leike bomgøymsle. Lars står, han tel til 30, «den som ikkje har gøymt seg nå, han skal stå». Han går og leiter. Maja og Ingrid, to småjenter som leikar i sandkassen like ved, kjem fram frå bak skurhuset: «du kan ikkje ta oss» – ropar dei fleire gongar. Lars går bort, «lurer» på dei frå andre sida av skurhuset, og kjem for «å ta dei». Dei ler, og spring vekk. Lars leitar vidare. Simen, Jens, Einar og Peder kjem fram og bommar seg. Det er berre Ole igjen; han må stå. Ole tel til tretti. Så finn han Simen, Jens, Einar og Peder og spring bort til bomplassen og ropar: «bom for alle». Simen, Jens, Einar og Peder spring bort og bommar seg ein og ein, og seier «det går ikkje an å bomme alle». Ole «eg veit ikkje korleis dette er». Ole ser Lars: «bom for Lars!» Lars kjem fram. Gutane diskuterer fortsatt kven som skal stå. Ole vil ikkje stå, han står uroleg og gret. Det blir stille, det verker som om dei andre synest det er dumt for Ole, dessutan blir det inga leiking. Så seier Lars: «du bomma jo meg, eg skal telje!» (eg trur det rett og slett var gløymt i diskusjonen rundt kven som skulle stå). Lars byrjar å telje – «løp då!» Gutane gøymer seg, Ole også. Leiken går sin gong.

I analysen min har eg vist til direkte vakseninvolvering som sentralt for brei, djup og omfang av deltaking (Cohen 1971) i denne observasjonen. Leiken blei meir samlande og spanande då den vaksne blei med. Og desse småjentene som leikte bom-gøymsle på ein litt annan måte, blei også ein del av gøymespel-fellesskapen, ei stund (brei deltaking). Korleis leiken skulle gjennomførast blei argumentert for av dei største gutane (djup deltaking). Sjølv om dei fekk kome til orde og reglane deira også blei prøvde, tilpassa den vaksne spelet, til og med utan at dei «fall ut av leiken»: «du, bomma jo meg – eg kan telje!».

Både i barnehage 3 og barnehage 2 innbyr romma til gøyemeik og deltaking i breidde, djupne og omfang, sjølv om barnehage 3 er innerrommet og barnehage 2 er ute og eit typisk friområde. Begge romma er svakt koda med svake inskripsjonar; her er rom for ulike og uventa måtar å delta på. Begge stadar legg til rette for å kunne gøyme seg, samtidig som ein har oversikt kvar den som skal finne ein, er. Slik kan ein kanskje sei at «ein naturleg barndom» der barna får utfalde seg «fritt» i naturen er revitaliert i basebarnehagebygget (Kjørholt & Tingstad 2007), relatert til rom, men ikkje i tid eller i forhold til lyd.

Materialiserte motsetningar til korleis barn skal delta

I tråd med Holstein og Gubrium (2008) gir det organisatoriske og fysiske rommet og mønster for motstand, forståing av deltakinga til barna. Barnas deltaking kan slik vise korleis basebarnehagearkitekturen legg til rette for demokratisk deltaking. Bygg, språk, ideologi eller organiseringsmåtar, er ingen garanti for eller mot demokratisk deltaking (Cohen 1971).

Studien min viser slik andre studiar på basebarnehagar (Kjørholt & Seland 2012, Kjørholt & Tingstad 2007, Seland 2009) at arkitekturen legg til rette til for deltaking og større grad av valfridom, men denne tilretteleggingar fører også til reguleringar. Reglane for bruken av romma går i motset retning av intensjonen med rommet. Slik motsetningar speglar motsatte syn på barn som på den eine sida frisett, men samtidig underlagt kontroll (Gulløv & Højlund 2005). Fleire studiar viser at regulering av tid; også slik tid som blir kalla fri-tid, eller frileik er regulert i barnehagen (Markström & Halldén 2009, Strandell 1994, Tullgren 2004). Slike reguleringar viser seg ofte i rutinar (dagsrytme), vakseninvolvering, eller reglar som «det er ikkje lov til å springe inne». Avgrensingar av fot og stemmebruk har lenge vore eit gjennomgangstema i barnehagar. Kanskje arkitekturen i basebarnehagen dermed ikkje går “beyond the praise of change”, men heller “perpetually repeat school’s normal order” (Gomes 2012). Å vera stille er ingen demokratisk verdi, heller tvert om; ytringsfridom er ein sentral demokratisk verdi.

I materialet mitt møtes materialiserte motsetningar i syn på barn, ved overgangar mellom aktivitetar. Barna får eit «mellomrom» i tid, stad og aktivitet, som opnar for det eg kallar motstand som deltaking. Erfaringane er henta i overgangar der tidaspektet er avgrensande, men kanskje også stimulerande for denne aktiviteten. Observasjonane frå barnehagen 3, liknar til forveksling på bomgøymle scena frå barnehage 2. Frå personalet sin synsstad blir nok desse samanhengane opplevd svært ulike. I barnehage 2 er personalet med på leiken. I barnehage 3 blir det grunna motsetjingar i rommet som opnar, samtidig som lyd- og tidsavgrensingar blir rekna som naudsynt, meir eit kav og mas om å få ungar til å rydde, kome til bordet, eller gå ut; altså motstand mot det som blir pålagt frå vaksne si side. Ved å starte ein gøymeleik overtek barna delar av kontrollen i situasjonen (Corsaro 2011). Det viser at leikande samspel kan snu på etablerte maktrelasjonar (Bae 2012a, Bae 2012b, Steinsholt & Øksnes 2003, Sutton-Smith 1997, Øksnes 2010). Når dei vaksne kjem og hentar dei, er jo vaksne «med på leiken»; dei finn barna slik ein gjer når ein leikar gøymespel. Det

viser også at barna er medskaparar av mønster for deltakingsmåtar både for barn og personale, og tek kontroll over delar av kvardagslivet sitt (Markström & Halldén 2009). Liknande leikande samspel som invitasjon til vaksne finn også Berit Bae (2012b) i materialet sitt. Barnas fellesskap blir styrka, og dei viser omsorg og ansvar for kvarandre, ved å invitere fleire barn med i gøyemeleiken; slik konstituerer og utvidar dei fellesskap barna mellom, med dei vaksne som «motpart» (Karlsson 2009, Markström & Halldén 2009). Personalet står sentralt for konstruering av demokratiske verdiar som omsorg og fellesskap i barnefellesskapet, enten det er som felles motpart i barnehage 3, eller medspelar i barnehage 2.

Med utgangspunkt i Maija Lanås og Michael Corbett (2011) si forståing av motstand, indikerer dette at barna i barnehage 3 gjerne vil at vaksne skal vere meir med i leik der barna set premissane, men autentisiteten i stemma deira (omfang av deltaking) blir i liten grad tatt omsyn til. Dette kan sjåast som ei deltaking som uroar førestillingar om at leik helst skal vere fri frå vaksne. I fylgje Kjørholt og Tingstad (2007) er dagens barn konstruerte som ei kollektiv gruppe med felles interesse som forsvarar retten til å leike saman. Dei viser til diskursar som omfamnar barns rettar til å vere fristilt kontroll av vaksne. Barn blir ei «stamme», «the tribal child», ei gruppe med felles autentisk kultur (Kjørholt & Tingstad 2007). Barna i feltarbeidet mitt inviterer personalet med i leik, og innebygde motsetningar i arkitekturen gjer det mogeleg. Det synleggjer gjensidig avhengighet mellom barn og vaksne (Bjerke 2012, Emilson 2008, Løvlie 2007, Tingstad 2009, Ødegaard 2010). Barna i prosjektet til Håvard Bjerke (2011) omtalar deira høve til å medverke heime og på skulen som viktige medverkande aktørar, men samtidig avhengig av, tatt vare på, støtta eller regulerte av vaksne. I materialet til Seland (2012) snakka barna entusiastisk om dei romma som var svakt koda, og der vaksne var mindre styrande, og ville helst vere på slike rom. Kanskje handlar det om at barna i større grad vil vere med å utforme samspelet, men ikkje naudsynleg utan vaksen kontakt?

I fylgje Kjørholt og Seland (2012) har dei nye basebarnehagane nyliberalisme og rettighetstenking som utgangspunkt for arkitektonisk utforming. Slik støttar arkitekturen opp om samfunnets trong for fleksible og tilpassingsdyktige arbeidstakarar, og verdiar som utholder demokratiske ideal om yringsfridom og medverknad. Demokrati har ikkje primært bruk for konsumentar, slik marknadsmetaforen knytt til basebarnehagebygg gir assosiasjonar til, men politiske subjekt som saman bidreg til å utvikle ein fellesskap av likeverdige deltakarar (Broström 2011). Likevel viser materialet mitt at barna og personalet er minst like fleksible i barnehage 1 og 2, som i barnehage 3.

Barnehage 3 har «mellomrom» for slik leik som ofte blir karakterisert som «ulovleg leik» (Øksnes & Brønstad 2011). Leiken er synleg og uttalt: «vi spionerer på dei vaksne». Det er færre observasjonar i materialet mitt frå barnehage 1 og 2 som er merka med barn mot vaksne.

Ved å ta utgangspunkt i motstand som demokratisk deltaking viser det først og fremst at samanheng mellom arkitektur og deltaking ikkje er eit einssidig årsak-verknadsforhold, slik mykje av forskning på området kan lesast som. Aktive, leikande barn er medskaparar av både rutinar og deltakingsformer, både grunna arkitekturen og på tross av arkitektur. I den grad deltakinga i materialet mitt kan sporast til arkitekturen, kan det antydast at dei mange og til dels store motsetningar i syn på barn og forventningar til barn som blir materialiserte i basebarnehagebygget, gjer høve for barn til å skape slike «mellomrom» i overgangar, både ved skifte av aktivitet og rom.

Oppsummering

Måten barn i feltarbeidet mitt deltek, avslørar både intenderte og uintenderte verknader av basebarnehagearkitekturen: Rom som skulle føre til større medverknad, fører også til fleire reguleringar. Det blir lagt til rette for at barna skal kunne leike i fred for vaksne, men vaksne blir inviterte/lurt inn i leiken. Det som skulle vere nytt og annleis gjennom basearkitekturen viser revitalisering av kjente utfordringar i ambivalens om regulering og frisetting av barn, til tross for at romma er svakt koda med svake inskripsjonar.

Bidraget mitt viser at barna er agentar og skaparar av rutinar og relasjonar både barna imellom og mellom barn og vaksne, innan denne arkitekturen, gjennom leikande motstand. Denne deltakingsforma kan, i lys av teoritilfanget mitt, representere demokratisk dannande erfaringar. Det er tankvekkjande at slik deltakinga var å finne i overgangar *mellom* aktivitetar, ikkje i planlagde aktiviteter i rom og rutinar med mål om barns medverknad. Demokratisk deltaking skjer helst i mellomromma. Skal vi utvide høve til slike deltakingsformer må det leggjast til rette for tid, rom, rutinar og lydforhold til leik som gjer plass for ulike deltakarar og deltakingsmåtar, slik til dømes gøy-meileik gjer. Leiken står fram som sentral deltakings- og ytringsforma for barn, både i demokratiperspektiv og i barneperspektiv.

Note

1. Bomgøymse er ein gøyeme og fangeleik der du enten må bomme deg sjølv, ved å springe til bomstaden, ta på den og rope bom for meg. Viss den som står, ser deg, spring den bort til bomstaden og seier bom for den det gjeld. Oppdagar du at den som står har sett deg og er på veg til bomstaden, blir det kappspringing fram mot bomstaden.

Referanser

- Bae, Berit (2012a): Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I Berit Bae, red: *Medvirkning i barnehagen. Potensiale i det uforutsette*, s 13-28. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, Berit (2012b): Kraften i lekende samspill. I Berit Bae, red: *Medvirkning i barnehagen. Potensiale i det uforutsette*, s 33-56. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, Gert (2006a): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publisher.
- Biesta, Gert & Lawy, Robert (2006b): From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), s 63-79.
- Biesta, Gert (2007a): The education-socialisation conundrum or 'Who is afraid of education?' *Utbildning & Demokrati – tidskrift for didaktik og utdanningspolitikk*, 16(3), s 25-36.
- Biesta, Gert (2007b): Don't count me in'. Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik*, 27(1), s 8-31.
- Biesta, Gert (2010): *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2011): The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, s 141-153.
- Bjerke, Håvard (2012): *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap: kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse*. PhD. avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Broström, Stig (2011): Barnehagens formål - et kritisk blik. I Vibeke Glaser; Kari Hoås Moen; Sissel Mørreaunet & Frode Søbstad, red: *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, s 37-48. Oslo: Universitetsforlaget.

- Børhaug, Kjetil (2010): Medverknad for born i barnehagen - meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), s 9-23.
- Cohen, Carl (1971): *Democracy*. North Carolina: The University of Georgia Press Athens.
- Corsaro, William A. (2009). Peer culture. I Jens Qvortrup, William. A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig, red: *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, s 301-315. London: Palgrave.
- Corsaro, William A. (2011): *The Sociology of Childhood*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Denzin, Norman K & Lincoln, Yvonna S (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Emilson, Anette (2008): *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. PhD. avhandling, 268, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008): Methodological immaturity in childhood research? *Childhood*, 15(4), s 499-516.
- Gomes, Elisabete X. (2012). The (un) bearable educational lightness of common practices: on the use of urban spaces by schoolchildren. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 289-302.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2005): Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I Kristian Larsen, red: *Arkitektur, krop og læring*, s. 21-42. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Holstein, James A, & Gubrium, Jaber F (2008): Interpretive practice and social action. I Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, red: *Strategies of Qualitative Inquiry*, s. 173-202. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Holt, Louise (2004). Children with mind-body differences: performing disability in primary school classrooms. *Children's Geographies*, 2(2), 219-236.
- Høyland, Karin og Geir K. Hansen (2012): De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I Atle Krogstad; Geir

- K Hansen; Karin Høyland & Thomas Moser, red: *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*, s.23-46. Bergen: Fagbokforlaget.
- James, Allison (2009): Agency. I Jens Qvortrup; William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig, red: *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* s. 34-45. London: Palgrave.
- Karlsson, Rauni (2009): *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. PhD. avhandling, 279, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Kirkeby, Inger Mette; Gitz-Johansen, Thomas & Kampmann, Jan (2005): Samspill mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I Karsten Larsen, red: *Arktektur, krop og læring* s. 43-68. København: Hans Reitzels forlag.
- Kjørholt, Anne Trine & Seland, Monica (2012): Kindergarten as a bazaar: freedom of choice and new forms of regulation. I Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup, red: *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*, s. 168-185. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kjørholt, Anne Trine & Tingstad, Vebjørn (2007): Flexible places for flexible children: Discourses on new kindergarten architecture. I Helga Zeiher; Anne Trine Kjørholt; Devine Dymna & Harriet Strandell, red: *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*, s169-189. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kusenbach, Margarethe (2003). Street phenomenology. The Go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), s 455-485.
- Lanas, Maija & Corbett, Michael (2011): Disagregating student resistances. *Young*, 19(4), s 417-434.
- Løvlie, Lars (2007): Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati – tidskrift for didaktik og utdanningspolitikk*, 16 (3), s 9-24.
- Markström, Anna Marie & Halldén, Gunilla (2009): Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), s 112-122.
- Nordtømme, Solveig (2012): Muligheter i mellomrom! I Atle Krogstad; Geir K. Hansen; Karin Høyland & Thomas Moser, red: *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*, s 213-227. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, Elisabeth; Bell, Stephen, & Klocker, Natascha (2007): Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young children. I Ruth Panelli; Samantha Punch & Elisabeth Robson,

- red: *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth. Young Rural Lives*, s 135-148. New York/Oxon: Routledge.
- Seland, Monica (2009): *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Trondheim: NTNU, Norsk Senter for barneforskning.
- Solhaug, Trond (2003): *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Solhaug, Trond (2007): Steinerskoler i et demokratisk perspektiv: En sammenlikning med offentlige skoler i Norge. *Nordisk Pedagogik*, 27(2), s 150-171.
- Steinsholt, Kjetil & Øksnes, Maria (2003): Kunsten å fange øyeblikket - et essay om lek som improvisasjon *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 87(01-02), s 56-68.
- Strandell, Harriet (1994): *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Gaudeamus, Helsinki.
- Straume, Ingrid S (2009): *Politikken og det imaginære: Cornelius Castriades' bidrag til et politisk dannelsesbegrep*. PhD. avhandling. Oslo: universitetet i Oslo.
- Stray, Janniche Heldal (2011): *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tiller, Olav (1991). Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn - eller omvendt? *Barn* (1), s 72-77.
- Tingstad, Vebjørn (2009): Discourses on child obesity and TV advertising in the context of the Norwegian welfare state. I Allison James; Anne Trine Kjørholt & Vebjørn Tingstad, red: *Children, Food and Identity in Everyday Life* s. 172-191. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tranøy, Bent Sofus (2006): *Markedets makt over sinnene*. Oslo: Aschehoug.
- Tullgren, Charlotte (2004): *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ødegaard, Elin Eriksen (2010): Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I Tora Korsvold, red: *Barndom - barnehage – inkludering*, s 130-150. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, Maria (2010): *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

- Øksnes, Maria, & Brønstad, Eva Stai (2011). «Vi snik oss te å leik!»: om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi. I Vibeke Glaser, Kari Hoås Moen, Sissel Mørreaunet & Frode Søbstad, red: *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen*, s. 230-242. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, Solveig; Bjar, Harald; Føsker, Line Rønning; Hogsnes, Hilde Dehnæs; Jansen, Turid Thorsby; Nordtømme, Solveig, & Tholin, Kristin Rydland (2009): *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*: Høgskolen i Vestfold.