

Liv Torunn Grindheim

Kvardagslivet til barneborgarar

Ein studie av barna si deltaking i
tre norske barnehagar

Ph.d. avhandling

Trondheim, november 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning

© Liv Torunn Grindheim

ISBN 978-82-326-0570-5 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-0571-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2014:329

Trykket av NTNU-trykk

Førord

Hausten 1982 starta eg som praktikant i barnehage. Året etter byrja eg på førskulelærerutdanninga. Etter kvart har eg opplevd barnhagar som førskulelærarstudent, førskulelærer to, avdelingsleiar og styrar. I tillegg har eg vore i barnehagen som mor, og som hovudfagsstudent. Som tilsett i førskulelærerutdanninga/barnehagelærerutdanninga frå 2005 er eg også blitt kjent med barnhagar som samarbeids- og praksisarenaer for studentar. Samtidig har eg lese faglitteratur og forskning på og om barnhagar, og fylgt med i samfunnsdebattar og fagforeiningspolitikk. Mykje av yrkeslivet mitt har dermed handla om barnhagar. Forklaringa mi på at arbeidet om og i barnehagen aldri vert redusert til rutinar, er alle barna som er plasserte saman og som både finn seg til rette og utfordrar eit system som involverer mange menneske, på eit lite område. Både i hovudfagsarbeid og no i doktorgradsarbeidet har eg difor brukt tid til å vere saman med barna. Takk til alle barna som har vist meg korleis dei har det i barnehagen, kva dei gjer på der, kva som går an å gjere og kva ein helst bør unngå. Involvering med barna hadde ikkje vore mogeleg utan personale i feltbarnehagane mine. De har ordna, tatt ansvaret for at dagen har gått sin gang, løyst konflikhtar, ordna måltid, turar og formingsaktivetar, skjema og foreldresamarbeid, medan eg har kost meg med mitt - takk.

Studien har latt seg realisere grunna midlar frå Noregs forskingsråd, som la økonomisk grunnlag for forskingsprosjektet Barnehagen som danningsarena, ved Høgskulen i Bergen. Prosjektet har vore leia av professorane Elin Eriksen Ødegaard og Thorolf Krüger. Desse to, forsterka av førsteamanuensisane Tiri Shei og Tom Are Trippestad, har gjort til at grupperettleiing saman med medstipendiatane Åsta Birkeland, Ida Marie Lyså og Geir Aaserud har vorte interessant og lærerikt. Takk til dykk, og særskilt til Elin som også har vore birettleiar, og den som har vore til stades i forhold til idear, lesing av tekst og rettleiing i kvardagen på avdeling for lærarutdanning. Takk til Ida som har hjelpt med omsetjing og språkvask av engelske tekstar. Takk også til professor Kjetil Børhaug som har brukt tid på å oppmuntre, lese utkast og kome med nyttige innspel - særskilt i starten av prosjektperioden.

Så vil eg takke stipendiatforumet ved avdeling for lærarutdanning. Då eg byrja i stipendiatstillinga var professor Helle Alrø leiar, seinare overtok førsteamanuensis Gunnar Carlson og den siste tida har professor Eirik Vassenden hatt ansvar for å leie

gruppa. Takk til leiaren som har hatt stor påverknad på fagleg nivå og diskusjonar. Dessutan har medstipendiatar ved avdelinga, i tillegg til Åsta, Ida og Geir, også gitt viktige innspel - takk for diskusjonar og respons på tekstutkast.

Pedagogikkseksjonen ved førskulelærerutdanninga har vore til uunnverleg hjelp. De har gjort det verdtt å kome på jobb, uansett korleis det har gått med prosjektet. Takk for latter i gangane, oppmuntring og hyggelege, faglege lunsjar. Takk til seksjonsleiar Randi Moe, og Sidsel Hadler-Olsen, Modgunn Ohm og Wenche Aasen for fagleg og sosialt samarbeid om FoU arbeid, akademisk skriving og internasjonalisering. Takk for tiltru til prosjektet mitt og meg, i stipendiatperioden. Siste året har eg også vore heldig å ha venninna mi Vibeke Solbue, som kontornabo medan vi begge arbeidde med å ferdigstille prosjekta våre. Takk for interessante og relevante samtalar, og positiv innstilling til livet og til når ein kan få ferdigstilt doktorgradsarbeid.

Av eksterne samarbeidspartnarar har NAFOL Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, blitt ein stad for fagleg innsikt, sosialt samver og praktiske forståingar av kva det vil sei både å gjere eit forskingsprosjekt og formidle det. Takk til Anna-Lena Østern som er leiar, og alle medstudentane, særskilt på kull to. Det nordiske forskarnettverket Demokrati i barnehagen har også vore til stor hjelp og inspirasjon; takk til førstelektor Kirsten Jansen som er leiar for nettverket, men også til alle de andre som har gitt innspel på idear og uferdige tekstar. Takk også til Eva Gulløv ved DPU ved Århus universitet, som ordna gjesteopphald ved DPU, våren 2012. Det vart lærerike veker i eit fagleg miljø som opna for fleire tilnærmingar til prosjektet mitt.

Norsk senter for barneforskning gav plass til meg og prosjektet mitt då eg blei tatt opp på program for tverrfagleg barneforskning. Takk til professor Vebjørng Tingstad som tok på seg hovudretteleiarjobben, og har fylgt prosjektet stødig og fagleg gjennom alle fasane i prosessen. Takk også til professor Anne-Trine Kjørholt som har vore eksternt lesar både på midt- og sluttevalueringseminara. Det er fort å gå seg vill innimellom tankar, teoriar og idear. Kontinuerleg oppfylging har vore heilt naudsynt.

Sist, men kanskje viktigast: takk til storfamilie og vener for avbrekk frå akademisk arbeid. Og sjølv sagt og endeleg; takk Jon for støtte, respekt og forståing. Og takk til Gaute og Ingeborg som har gitt ein ekstra dimensjon til å stå i denne prosessen.

Bergen, juni 2014.

Samandrag

Avhandlinga er eit bidrag til å forstå meir om barna sine kvardagsliv i barnehagen gjennom å få kjennskap til korleis barn, som kan sjåast som borgarar, gjer borgarskap. Det er tatt utgangspunkt i hovudproblemstillinga: Kva kan gi høve til deltaking og korleis deltek barn i barnefellesskap i barnehagen? Ved å fylgje barna i feltarbeid inspirert av kritisk etnografi, i tre ulike norske barnehagar er målet å spore vilkår for deltaking som kan utvidast for å kome nærare demokrati forstått som utopien om likeverdig sameksistens. Barna si deltaking i kvardagsliva sine blir forstått som både handling og tale, og som å gjere borgarskap.

Barna i prosjektet er forstått som agentar, som skaparar av eigne erfaringar gjennom deltaking. Måten barna gjer og lever borgarskap i barnehagen blir sett i lys av det Gert Biesta skildrar som 'educational cultures', forstått som lærande fellesskap med særskilte verdibaserte mål. Forståing av læringsfellesskap er inspirert av Etienne Wenger, og vilkår og deltaking er sett som gjensidig avhengige av kvarandre, situert i konkrete, ulike barnefellesskap og barnehagar. Prosessar og kime til endring, mot større grad av likeverdig sameksistens, er operasjonalisert som deltaking som uroar. Det blir løfta fram samanhengar der barna si deltaking viser engasjement, og samanhengar der dei ynskjer å delta, gjerne mange saman.

Studien viser uventa samanhengar og deltakingsmåtar som kan sjåast som relevante for barneborgarar si demokratiske danning. Leiken trer frå som sentral både som vilkår for deltaking, og for måtar å delta på. Det er det ein leikar, til dømes sosial fantasileik, puslespel eller gøyme-og-fange-leik som konstituerer situerte leikande barnefellesskap. Ulike leikar gir også føringar for korleis ein deltek. Barn i leikande fellesskap kan vere med å snu på etablerte maktposisjonar, til dømes mellom barn og personale. I tillegg trer alder, artefaktar, venskap, kor lenge ein har gått i barnehagen, innreiing av rom, arkitektur, forventningar til barna, dagsrytme, og rutinar for gruppedeling fram som vilkår som kan utvidast for å kome nærare utopien om eit likeverdig fellesskap. Når det gjeld måten barna deltek på, er her mange variantar. Endring mot større grad av likeverd krev engasjement, involvering og reaksjon på urettferd. Slik blir også, i tillegg til leik, «motstand» og «sinne» aktualiserte deltakingsformer. Oppfatningar av kva demokratisk medverknad er frå personale sine perspektiv, som til dømes å vere med å avgjere kva ein skal lage i gruppetida, viser seg

som mindre aktuelt for dei involverte barneborgarane. Barna trer fram som agentar som søker felles forståing og utforming av kvardagsliva sine saman med andre barn, i interaksjon med vilkåra som er tilrettelagde i barnehagen som norsk samfunnsinstitusjon. Studien om kvar og korleis barneborgarane deltek i kvardagsliva sine viser demokratisk danning som meir enn individuell utvikling eller sjølvdanning; det blir ei kontekstuell felleserfaring og ein pågåande prosess.

Abstract

This thesis aims to broaden the understanding of the everyday life of children in kindergartens, through providing knowledge about how children, understood as citizens, do citizenship. The overall research question is two-folded: What conditions for participation can be traced in the communities of peers in the kindergarten, and how do children participate in their communities of peers in the kindergarten? The aim is to trace conditions for participation that can be challenged in order to move towards the utopian idea of democracy as equal coexistence. The children's participation in their everyday lives is understood as both action and speech, and as doing citizenship. Through fieldwork inspired by critical ethnography, children in three different Norwegian kindergartens have been followed.

The children in the project are understood as agents; as shapers of their experiences through participation. Ways the children do and live citizenship in their kindergarten are seen as participation in what Gert Biesta portrays as 'educational cultures' defined as learning cultures that are framed by particular purposes. Inspired by Etienne Wenger's 'community of practice', conditions and participation are understood as mutually dependant and they are situated in various communities of peers. Changes of the conditions for participation that move the community towards a greater degree of equal coexistence, is of interest. This is to be obtained through a 'pedagogy of interruption', and is operationalized as 'interrupting participation'. Settings, in which the children were engaged and eager to participate and appeared to be important from the children's perspective, were of main interest.

The study reveals unexpected settings and ways of participation as relevant for child citizens. It emphasizes that what children play, such as for example fantasy role play, puzzles or hide-and-seek, constitute situated communities of peers. Different forms of play also represent conditions for how children can participate. Children's participation in various kinds of play in their communities of peers can contribute to changing established power structures, for example between children and practitioners. In addition to play, conditions such as age, artefacts, friendship, how long the children have attended kindergarten, furnishing of rooms, architecture, daily schedules, routines for group organization, and views of children and childhood can be problematized in order to get closer towards the utopian idea of a community of equality. The children's

participation takes a variety of forms. Processes of qualitative changes demands involvement and reactions toward injustice, and ‘resistance’ and ‘anger’, in addition to play, thus become actualized ways of participation. The practitioners’ understandings of what democratic participation is, such as e.g. partaking in decision-making processes of what to do in the child group, appear to be less relevant for the child citizens involved. The children rather come forward as agents; as negotiators of common understandings and as co-constructors of their everyday lives with other children. This study, of where and how children participate in their everyday lives, portrays democratic cultural formation as more than self-formation; it is a contextual and relational experience and an ongoing process.

DEL 1

1. Introduksjon	1
1.1. På leit etter vilkår for demokratisk danning i barnehagen.....	1
1.2. Barnehagebarn som borgarar.....	8
1.3. Barnehagar som demokratiske dannelsesarenaer?.....	12
1.4. Mål og problemstillingar	15
1.5. Oppbygging av avhandlinga.....	15
2. Barn sin medverknad i norske barnehagar	17
2.1. Innleiing.....	17
2.2. Barnehagar i norsk kontekst	17
2.3. Barn som aktørar	21
2.4. Oppsummering	24
3. Teoretiske perspektiv	25
3.1. Innleiing.....	25
3.2. Borgarskap i barnestorleik.....	25
3.3. Fellesskap som dannelsesarena.....	29
3.4. Demokratisk deltaking.....	34
3.5. Reifiserte vilkår for danning.....	36
3.6. Leik som verksemd i barnefellesskap.....	39
3.7. Oppsummering og omgrep for analyse	43
3.9. Kritiske refleksjonar	44
4. Metode.....	47
4.1. Innleiing.....	47
4.2. Presentasjon av barnehagane	49
4.3. Posisjon i feltet	52
4.4. Erfaringar i feltet som materiale for analyse	55
4.5. Analyse	58
4.5.1. Kva kan gi høve til medverknad i barnefellesskap?.....	62
4.5.2. Korleis forhold barna seg til reglar og på førehand fastlagde strukturar i barnehagen?	64
4.5.3. Korleis blir barnefellesskap møtt eller regissert i barnehagen?.....	66
4.5.4. Oppsummering: å sjå det kjente på ein annan måte	71

4.6. Etske refleksjonar	72
4.7. Validitet: truverd og gyldigheit	74
4.8. Oppsummeringar	78
5. Hovudbodskap i artiklane.....	79
5.1. Innleiing.....	79
5.2. Artikkel 1	79
5.3. Artikkel 2.....	80
5.4. Artikkel 3	80
5.5. Artikkel 4.....	81
5.6. Oppsummering	82
6. Barneborgarars deltaking og vilkår for deltaking i barnehagen	83
6.1. Innleiing.....	83
6.2. Artefaktar, rom og forventningar til barn som vilkår for deltaking.....	83
6.3. Dagsrytme og rutinar for gruppedeling som vilkår for deltaking.....	87
6.4. Å leike medverknad eller medverke i leik.....	92
6.5. Deltaking sentrert rundt demokratiske verdiar	95
6.6. Barneborgarar og andre borgarar.....	99
6.7. Oppsummerande refleksjonar som pedagogiske implikasjonar	102
7. Konkluderande refleksjonar	105
8. Kjelder	111

DEL 2

Artikkel 1: Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena. Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 91–102.

Artikkel 2: Grindheim, L. T. (2012). Puslespel som utgangspunkt for demokratisk dannende praksisar i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 201–221). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 3: Grindheim, L. T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning och Demokrati* 22(2), 37–57.

Artikkel 4: Grindheim, L. T. (2014). “I Am Not Angry in the Kindergarten”. Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens. *Contemporary Issues of Early Childhood* 15(4) (in press).

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til foreldre

Vedlegg 2: Brev til personale

Vedlegg 3: Døme på samtaleguide, personale

Vedlegg 4: Døme på samtaleguide, barn

1. Introduksjon

1.1. På leit etter vilkår for demokratisk danning i barnehagen

Barn sin medverknad i norsk barnehagekontekst er aktualisert særskilt etter at Noreg har gitt tilslutnad til FNs barnekonvensjon. FNs barnekonvensjon vart inkorporert i norsk lovgiving i 2003. Barn sin rett til medverknad i kvardagslivet sitt i barnehagen blei formulert i lov om barnehagar og i rammeplan for barnehagar i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2005; 2006). Erfaringar barn får ved å medverke i kvardagsliva sine er sett som sentrale for demokratisk danning. Demokratisk danning gjennom erfaring er ofte knytt til medverknad og deltaking. I barnehagefeltet er spørsmål om medverknad og myndiggjering av barn sett på dagsorden. Det er nedfelt i planar og i diskusjonar om korleis personalet skal leggje til rette for at barn kan medverke. Kvar, korleis eller når barn ynskjer å medverke, får høve til å medverke, eller eventuelt allereie medverkar, får mindre merksemd. Kva demokratisk medverknad er i den konkrete barnehagekvardagen er også uklart. Eg vil gjerne vite meir om korleis barn medverkar i barnehagen, og om relevante deltakingsmåtar og medverknadsområde for barna.

Med mange års erfaring frå arbeid som førskulelærer i barnehagen, og fleire år ved førskulelærerutdanninga ved Høgskulen i Bergen, synest eg ofte at barna, kvardagslivet og samspelet deira forsvinn i politiske føringar, pedagogiske mål og teoriar om barn og barns utvikling. Slik mister vi ikkje berre sentral kunnskap om barn og barndom. Vi mister også kunnskap som utan kjennskap til barnas erfaringar vil vere usett (Tiller, 1991), som til dømes intenderte og ikkje-intenderte verknadar av tiltak for at barn skal kunne medverke. Måten barna deltek på vil kunne synleggjere verknadar av ulike intenderte og ikkje-intenderte tiltak for barns medverknad. Slik kunnskap er av stor interesse i ein organisasjon for og av barn, skapt av vaksne, slik barnehagen er (Devine, 2003).

Barna si deltaking i kvardagslivet i tre ulike norske barnehagar i tidsperioden 2008–2012 er difor utgangspunktet for å sjå og forstå meir av korleis barna medverkar i barnehagen. Dermed er det barnehagen som norsk samfunnsinstitusjon som utgjer konteksten for deltakinga til barna. Sidan kontekst er forstått som at sosiale,

institusjonelle, fysiske, ideologiske og historiske vilkår er vevd saman med individa si deltaking i konkrete situasjonar, vil det vere ein gjensidig påverknad mellom måten barna deltek på og vilkåra i konteksten dei deltek i (Wenger, 1998). Dermed kan måten barna deltek på også kunne bidra til å synleggjere vilkår for deltakinga deira.

Barnehagar som forskingskontekst for norske barn sin demokratiske medverknad er også aktualisert i større grad enn tidlegare, grunna den store utbygginga av barnehagar. Den store utbygginga av barnehagar¹ medfører at dei fleste norske barn i førskulealder kjem saman med andre barn på ein offentleg arena. Slik blir barn i større grad enn tidlegare konstituert som ei gruppe i samfunnet, i tillegg til å vere ein del av familien. I barnehagar er det mange barn samla på eit forholdsvis lite areal, og vaksne er i mindretall. Store delar av dagen i barnehagen er dei fleste barn i samspel med kvarandre. Det syner seg å vere viktig for barna sjølve å høyre til i fellesskap med andre barn (Corsaro, 1985, 2003; Strandell, 1999; Søbstad, 2004). Harriet Strandell (1999) skildrar tiltrekking mellom barn som ein sosial magnetisme. Tek vi retten barn har til medverknad på alvor, er erfaringar dei har i kvardagsliva sine og saman med andre barn i barnehagen viktige arenaer for medverknad. Samspel mellom barn, eller barnefellesskap er difor det empiriske utgangspunktet for arbeidet mitt. Målet er å oppleve barnehagekvardagen nært barna sin synsstad. Ei slik tilnærming gjer også den kjente barnehagekonteksten ny og spanande for meg; eg frir meg frå personalrolla som er kjent, eller praksislærarrolla der utviklinga til studenten er i fokus.

Fellesskap av barn er knytt til ulike omgrep. William Corsaro (1985, 2003, 2009, 2011) sine omfattande etnografiske studiar av barnekultur i kameratgrupper i barnehagar i USA og Italia representerer sentrale bidrag for forståing av fellesskap mellom barn. Han brukar omgrepet 'peer culture' om dei gruppene barn han fylgjer. Det blir definert som «a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers» (Corsaro, 2009, s. 301). Ifylgje Corsaro (1985) er det sentrale i 'peer-cultures' at barn søker kontroll over liva sine, og at dei vil dele og skape denne kontrollen med andre barn (Corsaro, 1985; Corsaro & Eder, 1990). Med utgangspunkt i 'peer-culture' omgrepet til Corsaro brukar

¹ Det har vore ei eksplosiv utbygging av barnehagar i Noreg i dei siste åra, frå 1970 talet då 2,8 prosent av norske barn i førskulealder gjekk i barnehage, til 90 prosent i 2010, ifylgje Statistisk Sentralbyrå. <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/10/barnehager/art-2012-06-15-01.html>

Annica Löfdahl (2007) omgrepet kameratkultur som ho skildrar som det «gemensamma sociala kunnskapssystemet» (s.16). Kameratkulturar er kjenneteikna av at ein har kunnskap om eigne og kameratane sine sosiale statusposisjonar, og kven som skal vere med å leike, kven som bestemmer, og korleis ein skal oppføre seg mot kvarandre (Löfdahl, 2007). Fellesskapa er samla rundt ei felles forståing av korleis ting skal vere og er, korleis ein skal oppføre seg og kva som er akseptert. Ivar Frønes (2006) nyttar omgrepet jamalderkulturar, der omtrent same alder er førande, og påpeikar at det er vidare enn venskapsrelasjonar. Eg les både Corsaro og Frønes som at 'peer culture' og jamaldra sine fellesskap først og fremst blir konstituert som annleis enn fellesskap mellom vaksne og barn. Begge er opptekne av at desse fellesskapa interagerer, og at relasjonar mellom barn og vaksne er viktige også for 'peers', kamerat- eller jamalderrelasjonar. Barnefellesskap skapar eigne rutinar og reglar, men både måten barna deltek på og kva for rutinar og reglar som blir skapte står i samanheng med til dømes tid, rom og relasjonar mellom barn og vaksne.

Eg vel å bruke omgrepet barnefellesskap om det sosiale kvardagslivet mellom barna i barnehagen. Forståinga mi av barnefellesskap er todelt; den eine forståinga ligg nært det Randi Dyblie Nilsen (2000) kallar «vi-fellesskap». I avhandlinga si skildrar ho korleis barna skapar vi-fellesskap gjennom spontane gruppedanningar ut frå felles interesser eller opplevingar; grupperingar som barna sjølve er initiativtakarar til, men som kanskje ikkje representerer det som ein oftast legg i den meir statiske forståinga av venskapsomgrepet. Den andre forståinga kjem av kjennskap til at barn er delt inn i grupper i barnehagen, av personalet; desse gruppene er også ei form for barnefellesskap i dette prosjektet. Om fellesskapa er meir barne- enn vakseninitierte kan tre fram som vilkår for deltaking. Fellesskap som barna har valt sjølve, fellesskap som er satt saman av personale, fellesskap som er stabile over tid og fellesskap som er meir flyktige, er alle interessante for å spore vilkår for deltaking. Slik trer det fram fleire og ulike fellesskap mellom barna i barnehagane. Eg tek utgangspunkt i måtar barna deltek i dei ulike fellesskapa, i konkrete samhandlingar. Deltaking er forstått som både det barna gjer og det dei seier.

Eit fellestrekk ved ulike barnefellesskap er at der er relasjonar mellom barn. Når det gjeld forskning på relasjonar mellom barn i barnehagekontekst², blir relasjonar gjerne knytt til venskap. Venskap blir skildra som jambyrdige, oppnådde, gjensidige relasjonar ofte mellom barn som er «like» - gjerne også i alder (Greve, 2007; Johansson, 2007). Venskap er også sett på som sjølvvalde, og relasjonar som varar over tid. Venskapsrelasjonar er prega av ynskje om å vere nær kvarandre, tillit, og ei kjensle av å høyre saman. I relasjonar mellom vener er det ofte sterke og intense kjensler (Greve, 2007). Venskap viser seg som forholdsvis stabile relasjonar i barnehagen, og i leik mellom vener er høve til medverknad og innpass i leiken stor (Johansson, 2007; Löfdahl, 2006; Löfdahl & Hägglund, 2006; Skånfors, 2010). Studien til Anne Greve (2007) viser at sjølv små barn (to-treåringar) kan gå inn i venskapsrelasjonar. Fellesskap mellom vener er dermed ein interessant arena for medverknad og deltaking i barnehagar. Eg vel likevel å ha ei breiare tilnærming enn venskapsrelasjonar for å leite etter vilkår for demokratisk danning. Grunnen til å velje ei breiare tilnærming er at venskapsrelasjonar ofte blir definerte som likeverdige og jambyrdige. Likeverd og jambyrd er vanskelegare i fellesskap av ulike menneske, enn i venskapsrelasjonar. Ei av dei store utfordringane i forhold til likeverdige, demokratiske fellesskap av ulike menneske, er å jobbe for å nærme seg slike ideal. Pia-Maria Ivarsson (2003) som tek utgangspunkt i Corsaro (1985), har også utvida fokuset sitt til meir enn venskap når ho studerer barnefellesskap (*barns gemenskap*) i barnehagen (*förskolan*). Som meg er ho oppteken av sosialt liv, som ikkje kan avgrensast til venskapsrelasjonar. Omgrepet venskap gir positive og harmoniske konnotasjonar, medan både konflikhtar, konkurranse og mistydingar høyrer til i eit fellesskap. Ein kan vere i fellesskap også med folk ein ikkje er ven med. Skal ein sjå etter vilkår for demokratisk danning, ser eg det som særskilt viktig å ikkje avgrense slike dannelsesarenaer til venskapsrelasjonar.

Eit anna fellestrekk ved ulike barnefellesskap er at leik er rekna som ein typisk måte for barn å vere saman på. Barn finn rom for leik innan ulike historiske kontekstar, kulturar og samfunnsorganiseringar (Jans, 2004; Opie & Opie, 1969). I den norske barnehagetradisjonen står den leikbaserte pedagogikken og didaktikken sentralt (Korsvold, 2005). Det er sett av tid til leik, gjerne kalla fri-leik, både ute og inne, kvar

² Det er fortrinnsvis vist til forskning i Norden, i barnehagar og i barn-barn relasjonar.

dag. Undersøkinga til Åse Bratterud, Ellen Beate Sandseter og Monica Seland (2012) viser at femåringane i materialet deira synest det å leika er det artigaste i barnehagen. Eli Åm (1989) skildrar korleis barna endrar leiken frå forhandlingar om å vere med og rolledeling, til den djupe leiken der ein ofte gløymer seg sjølv og er oppslukt av sjølve leiken. I arbeidet til Åm (1989) trer leiken fram som ei interessant og altoppslukande verksemd for barn. Slik blir leiken ein sentral arena for forhandlingar om medverknad i norske barnehagar, både fordi det er sett av tid til leik, barna ynskjer å leike og det leikande blir rekna som eit universelt kjenneteikn ved barnefellesskap. Det gir forståing for at leik også er interessant for kvardagslivet for barn, og barns deltaking i leik er dermed av interesse for dette prosjektet.

Når det gjeld forskning om leik og demokratisk danning, skildrar Stig Brostrøm (2011) korleis han ser leiken som demokratisk møteplass, grunna forhandlingar i leiken. I leik ytrar barna ideane sine, lyttar til andre, inngår kompromiss og utviklar felles meining, forståing og medverknad (Alvestad, 2012). Fleire forskarar ser på leik som ein demokratisk møteplass (Andersen & Kampmann, 1996; Bae, 2012; Broström, 2011; Kaurel, 2007). Leiken viser stor grad av engasjement, medverknad og deltaking. Leiken blir framstilt som «fri» og «demokratisk», og ei samværsform som blir fremma i barnehagen. På ei anna side viser til dømes forskinga til Charlotte Tullgren (2004) at leiken er regulert i barnehagen. Også Bratterud, Sandseter og Seland (2012) konkluderer med at det kan verke som om alle barnehagane set pris på at barn leikar, men det skal leikast på særskilte måtar og stadar, til rett tid (s.52). Det fører til at nokre leiketypar blir ekskluderte (s.183). Også ifylgje May Britt Helgesen (2012a) må barna lære å leike den rette leiken, i barnehagen. Maria Øksnes (2011) skriv om barns leikedemokrati. Ho viser til at i leik som demokratisk arena (leikedemokrati) ligg det sterke føringar for kva leik som skal føregå. Både Tullgren (2004), Bratterud et.al. (2012), Helgesen (2012a) og Øksnes (2011) viser at innan den dominerande diskursen om leik veit personale kva god leik er, og tilbyr eller let barna få høve til å utføre den rette og gode leiken. Dermed blir enkelte former for leik og deltaking i leik ekskluderte i leikedemokratiet. At leik er avgrensa til «den rette og gode leiken» kan forklara det Torben Hangaard Rasmussen (1996) antyder om at leikforskarar kanskje ikkje har vore der barna har leikt. Lesing av andre si forskning understreker dermed faren ved å avgrense studiar om barn sin leik til på førehand fastsette førestillingar om kva leik er. Deltaking i kvardagsliva til barna i

barnehagane er difor valt som eit alternativ til leik, som empirisk utgangspunkt. Det er også eit grep for å skape avstand til forståing av å delta i leik som noko sjølvstøtt og positivt og demokratisk. Likevel ber eg med meg interesse for, og kunnskap om syn på leik. I dette prosjektet er leik sett på som ei sentral verksemd i barnefellesskap.

Å medverke gjennom å delta i barnefellesskap kan vere meir samansett, meir komplisert og vanskelegare enn å vere barn som samhandlar med medvetne vaksne. Personalet har plikt og evne til å vere i relasjon med barn; det er jobben deira. Relasjonar mellom barn inneber andre utfordringar for å kunne delta og medverke. I motsetnad til relasjonar mellom barn og vaksne er dei ikkje sjølvstøtte eller tilskrivne, men oppnådde (Frønes, 2006). Barn må konstituere seg som deltakarar i barnefellesskap. Ulike barnefellesskap viser seg som inkluderande og ekskluderande praksisar, slik Borgunn Ytterhus (2002) viser korleis barna lagar system for kven som er innanfor eller utanfor. Ifylgje Solveig Østrem et. al. (2009) fortel barn foreldra sine mest om leik og vener i barnehagen. På bakgrunn av det barna fortel viser det seg at det er relativt vanlig at barn opplever utestenging eller konflikhtar med andre barn. Annica Löfdahl og Solveig Hägglund (2006) viser at barn som vanlegvis hadde ein mindre deltakande posisjon i leiken, hadde få eller ingen høve til å argumentere for å bli inkludert og til å delta på same vilkår som nokre av dei andre barna. Dion Sommer som har studert femåringar i dei nordiske hovudstadane, uttalar ifylgje Ropeide (2008)³ at det viktigaste fem prosent av gutane i materialet hans lærte i barnehagen, var at ingen ville leike med dei. Barnefellesskap skapar sine rutinar og samhandlingsmønster innan det vaksenregulerte systemet i barnehagen (Corsaro, 2011; Löfdahl & Hägglund, 2006). Skånfoss (2010) oppsummerer med at forskning viser at barns posisjonering i barnehagen er relatert til alder, kjønn, ulike aktivitetar, evner og vener. Slik forskning indikerer at å delta i barnefellesskap kan vere både krevjande og vanskeleg, at her er rom for både positive og negative erfaringar. Det gir grunnlag for å vite meir om denne engasjerande og til dels vanskelege, men likevel sentrale delen av kvardagslivet til barna i barnehagen.

Det er også interessant korleis barn brukar dei kulturelle og sosiale verktøya som er tilgjengelege i barnehagen til eventuelt å forhandle om posisjon og deltaking i ulike

³ Det er ikkje gitt opp kjelde til prosjektet til Sommer. Eg reknar med det er same prosjektet som blir vist til i Sommer (2003).

barnefellesskap. Bruk av tilgjengelege kulturelle verktøy blir sett som mediert læring (Wenger, 1998). Brian Sutton-Smith (1986) viser til at leiketøy kan fungere som agentskap, at den som har råderett over leika kan bruke den til å oppnå gode. Löfdahl (2006) skriv om korleis «props» blir brukt i forhandlingar om medverknad og at dei kan transformerast som teikn på både høg og låg status. Nilsen (2000) viser til at leiker barna har råderett over eller seier dei har heime blir tatt med i forhandlingar mellom barn om å få vere med i leiken. Ødegaard (2012) viser gjennom eigen og andre sine empiriske studiar korleis fokus på omgrepet artefakt kan gi utvida innsikt i korleis barnehagen utfaldar seg som eit kulturelt, ideologisk, relasjonelt og materielt rom, der barn er i aktivitet og skapar mening og nye måtar å forstå i møte med menneske, praksismåtar, språket og det fysiske materialet som finns der. Vidare skriv Ødegaard (2012) at objekt kan innby til handling, men ikkje berre som reproduserande prosessar. Når barn skapar mening gjennom reiskap, kan det også skapast nye artefaktar, nye erfaringar og forståingar som i sin tur skapar nye vilkår for danning (s.109). For å få større forståing av vilkår for danning som viser seg gjennom måten barna deltek på i barnehagane, er difor også måten barna bruker tilgjengelege konkrete artefaktar av interesse for studien min.

Som presentasjonen min viser er det fleire forskarar som har utvikla kjennskap til barn-barn relasjonar i nordiske barnehagar. Nokre har også sett slike fellesskap i lys av demokratiske danningperspektiv. Eva Johansson (2007) har til dømes studert barn-barn relasjonar og viser barna sine etiske overeinskomstar knytt til kjønn. Ho drøftar barna sitt vern av og forståing av rettar, som demokratisk fostring (*fostran*). Det viser seg at rettar ligg til grunn for dei fleste samspele og etiske overeinskomstane som kjem til syne i relasjonar mellom barna i feltarbeidet hennar. I fylgje Thomas Englund (2011) er det aukande fokus på individuelle rettar i utdanningssamanheng i Norden. Det er interessant; eg tek også utgangspunkt i den legale retten barna har til medverknad.

Når det gjeld tema og empirisk fokus er det kanskje prosjektet til Rauni Karlsson (2009), som ligg nærast prosjektet mitt. I ph.d.-prosjektet sitt har ho gjort undersøkingar i to barnehagar i Sverige for å finne kva demokratiske verdiar som blir konstruerte i barnefellesskapa der, og ser det også i kjønnspektiv. Ho strukturerer funna og drøftingane sine rundt verdiane ansvar, omsorg og respekt, og viser korleis deltakinga til barna kan sporast til slike verdiar. At deltakinga blir spora til verdiar finn eg særskilt

interessant, sidan eg byggjer på forståing om at deltaking ikkje gir meining utan tilvising til eit fellesskap eller ei livsform, verdiar og sosiale praksisar. Demokrati som levd liv er også nært knytt til demokratiske verdiar, som likeverd og fridom. Demokrati som ideell måte å leve saman på reknar eg som utopisk. Eg byggjer likevel på eit slikt utopisk ideal når det gjeld forståinga av demokrati; idealet om ein likeverdig fellesskap bygd på toleranse og respekt. Sjølv om det ikkje er mogeleg å oppnå eit slikt ideal, er målet å nærme seg idealet.

1.2. Barnehagebarn som borgarar

Sosiale og kulturelle endringar som til dømes institusjonalisering av oppseding av barn i form av skular og barnehagar, har i større grad gjort barn synlege som eiga gruppe i samfunnet. At barn i større grad er blitt synlege som eiga gruppe i samfunnet kan forklare kvifor barn blir omtala som myndiggjorte borgarar, med rett til medverknad. Norske barn sin formelle rett til medverknad (Kunnskapsdepartementet, 2011) handlar også om å anerkjenne barn som borgarar i demokratisk forstand. Dei skal lyttast til som borgarar i samfunnet, og deira behov og ynskje skal takast omsyn til av dei som tek avgjerslene. Barn som borgarar med rett til medverknad utfordrar tradisjonell tenking om medborgarskap basert på deliberative førestillingar om demokratisk deltaking gjort av rasjonelle og autonome individ (Kjørholt, Bjerke, Stordal, Hellem, & Skotte, 2009). I motsetnad til tradisjonell borgarskapsteori, der barn blir sett som borgarar *in potentia* (Marshall, 1950), gir det at barn har demokratiske rettar argument for at dei kan bli rekna som borgarar allereie som barn.

Den formelle retten barn har til medverknad (FNs barnekonvensjon, 1989, artikkel 12, 13 og 14; Barnehagelova § 3) representerer eit menneskesyn og eit idégrunnlag som både er radikalt og motsetnadsfullt. Det inneber at barn skal bli rekna som medskaparar av eigne liv og som individ med eigne rettar. Samtidig blir barn sett på som sårbare og med rett til omsorg og vern, og at vaksne må vurdere kva som er det beste for barn (FNs barnekonvensjon, 1989, artikkel 3, 6, 16 og 19). Det kan også påståast at FN-konvensjonen om barnrettane (1989) er utforma på grunnlag av ideologi om at barn er svake og hjelpelause og følgjeleg treng eit særskilt vern mot vaksensamfunnet (Schrumpf, 2007, s.77). *Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* tek også atterhald når det gjeld omfanget av barn sin medverknad, og

viser at praktisering av denne retten «er avhengig av alder og funksjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.17). Personalet i barnehagen må ta dei avgjerande vedtaka ved å vurdere korleis synspunkta til barna skal leggjast vekt på i samsvar med alder og funksjonsnivå, og korleis ein skal balansere mellom rett til medverknad, omsorg og vern. Rettesnora for personalet er at avgjerslene dei tek er til det beste for barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Det er vanskeleg å vite kva som er det beste for barn som er på veg inn i ei ukjent framtid. Det er med andre ord mange vurderingar og utfordringar som kviler på personalet, og dermed er det forståeleg at det også i forskning er størst fokus på medverknaden til barn i relasjonar mellom barn og vaksne.

Fleire forskarar viser barn si deltaking som relasjonell og kontekstuell. Berit Bae (2004; 2009; 2012) viser til dømes korleis personale går inn i leikande, anerkjennande og vide kommunikasjonsmønster med barn, der barna blir aktive deltakarar og medskaparar både av samvær og aktivitetar. Anette Emilson (2008) viser at interaksjon mellom barn og personalet som er prega av at personale har nærleik til barna sine perspektiv, er emosjonelt til stades i situasjonen og går inn i leikande kommunikasjon, kommuniserer og medierer demokratiske verdiar. Elin Eriksen Ødegaard (2007) skildrar barnehagen som ein kulturell meningsskapande arena, og viser kompleksiteten i at ulike stemmer møtes i dialogisitet mellom generasjonar og som intertekstualitet, i deltakande handlingsrom. Studien hennar viser at både barneinitierte og vakseninitierte samtaleforteljingar har komplekse vilkår for meningsdanning, i norske barnehagar. Allison Clark og Peter Moss (2005) viser korleis personale kan leggje til rett for at barn får uttrykkje seg på fleire måtar enn gjennom det verbale språket, og dermed medverke på ulike måtar. Ifylgje Mari Pettersvold (2012) er det eit gjennomgåande funn i nordisk forskning at kor vidt barn har reelle høve til medverknad, er avhengig av personalet sin kunnskap, syn på barn og vilje til å gi frå seg makt.

Trass i det mangfaldet forskinga i avsnittet ovanfor viser, er det gjennomgåande i forskning på praksis av tilrettelegging for barn sin medverknad, at retten barn har til medverknad ofte blir forstått som at barn skal ta individuelle avgjersler, gjerne knytt til val om kvar og kva dei vil drive med i barnehagen (Tholin, 2013; Østrem et.al., 2009). Anne Trine Kjørholt (2008) viser til at i studiar om barn sin rett til medverknad i Noreg og Danmark, blir medverknad ofte tolka som ei øving av individuell autonomi og sjølvforvaltning. Monica Seland (2009) sin studie i basebarnehagen viser barnemøte som

legg vekt på individuelle val om kva rom ein vil nytta. Barna vert konstruerte som veljarar og forbrukarar (Kjørholt & Seland, 2012). Kjetil Børhaug (2010) sine intervju med personale i barnehagen om korleis dei arbeider med barns medverknad, viser at det blir lagt til rette for medverknad på fleire område og måtar, men med sterke innslag av ordningar som legg opp til individuelle val med full eller delvis kontroll over valet for barnet. Randi Dyblie Nilsen (2012) som har studert friluftsbarnehagar, viser til praksisar som kan seiast å konstituere rasjonelle, deltakande barn som kan ta individuelle val. Kjørholt (2010a) sine analyser av korleis barna sin rett til medverknad og påverknad blir tolka, i to casestudier der den eine er frå 1990 og den andre frå perioden 2004-2009, viser at individuell valfridom ofte blir sett i sentrum. Forskinga viser til ulike praksisar, men det verkar likevel vere ein klar tendens til at individuelle val er vektlagde ved tilrettelegging for barns deltaking og medverknad i norske barnehagar. Dessutan er det oftast medverknaden i relasjonar mellom barn og personale som er det empiriske utgangspunktet for forskinga. I motsetnad til desse tendensane tek eg utgangspunkt i barnefellesskap (jf. s.2) og har som mål å sjå deltaking som meir enn individuelle val.

Forskinga på barn sin medverknad fokuserer også meir på individuell eller relasjonell deltaking, enn vilkår for deltaking; til dømes organisering og utforming av barnehagar. Ifylgje Anne Trine Kjørholt og Vebjørng Tingstad (2007), som har forska på endringar av barnehagebygg, trengst det meir kunnskap om korleis endringar i organisering og utforming av barnehagar påverkar leik, venskap og sosiale relasjonar. Dei meiner det er viktig å studere endringar i barnehagen frå barn sine perspektiv. Avhandlinga til Monica Seland (2009) bidrar til dette. Ho viser konsekvensane nyare diskursar om barn og barndom kan få for profesjonell praksis og barn sine høve til medverknad og læring i barnehagen. Med utgangspunkt i feltarbeid og samtalar med både barn og personale viser ho at forventningane til barns medverknad og læring, materialisert i basebarnehagen, kanskje avgrensar heller enn å auke handlefridom og måtar å medverke på. Til dømes viser erfaringane hennar frå barnemøte der barna etter intensjonen skulle vere med å avgjere kvar dei ville leika, at det var vanskeleg for barna å gjere slike val. Rutinar for romfordeling vart kanskje meir ei øving i fleksibilitet, enn erfaringar med medverknad. Funna hennar er svært interessante sidan argumentasjonen for basebarnehagebygga er knytt til at arkitekturen legg til rette for demokratisk deltaking (Buvik, 2004). Organisering og utforming står dermed fram som interessante

vilkår for demokratisk danning, som vi treng å vite meir om. I tillegg finn eg lite forskning på korleis meir tradisjonell organisering og utforming av barnehagar påverkar leik, venskap og sosiale relasjonar frå barns perspektiv. Dette prosjektet har difor som mål å få større kunnskap om korleis barn deltek innan ulikt organiserte og utforma barnehagar.

Det er fleire enn Seland (2009) som viser til at vaksne si tilrettelegging av medverknad for barn kan verke annleis enn slik den var tiltenkt. Studien til Allison James (2011) viser at til trass for at det i engelsk kontekst er fokus på demokratisk utdanning og barns rett til medverknad, blir barn i engelske sjukehus i praksis nekta borgarskapsstatus fordi dei blir sett som inkompetente og uansvarlege, og dermed fyrst og fremst må vernast frå farar. Slik blir tilrettelegging av retten barna har til medverknad også påverka av ei kulturell forståing av barn som uansvarlege og umodne. For å få kjennskap til korleis barna *gjer* borgarskap, er det difor interessant å vite meir om korleis barn opplever tilrettelegginga av dei legale rettane sine, og korleis dei responderer på tilrettelegging eller tek kontroll over kvardagsliva sine. For å få større forståing for kvardagslivet til barneborgarar er også samanhengar som er organiserte ut frå andre interesser enn at barn skal få utøve retten sin til medverknad, interessante. Slike samanhengar kan ein fort oversjå som demokratiske dannelsesarenaer. Jens Qvortrup (2009) viser til dømes korleis barn bidreg til å fremje helse, velferd og utdanning både for seg sjølv og andre, men at det sjeldan er lagt merke til eller rekna med. Det er likevel medverknad. Barn kan også bli ein maktfaktor, og dermed medverke. Det blir synleg til dømes gjennom måten Manfred Liebel (2008) skildrar korleis barnearbeidarar i Bolivia forhandla seg fram til ein avtale med ordføraren i La Paz om garantiar for å kunne bruke offentlege stadar til arbeidet sitt. Desse døma viser at barn kan påverke og utforme kontekstar dei er i, sjølv om barn sin rett til medverknad ikkje står sentralt, eller er grunngevinga for praksisen. Det aktualiserer valet mitt om å ta utgangspunkt i barna og deltakinga deira i konkrete barnehagekontekstar.

Alternative deltakingsmåtar og kontekstar å medverke i kan vere vanskelegare «å sjå», sidan forskarar er vaksenborgarar, og relevante medverknadskontekstar og deltakingsformer kan vere annleis for barn som borgarar. Ut frå kunnskap om barnefellesskap, og forskning som ser barna sin rett til medverknad som relasjonell, mediert og kontekstuell, ventar eg at det vil tre fram ulike måtar å delta og medverke på,

ved å fylgje barna. I og med at eg tek utgangspunkt i barnefellesskap vil det venteleg tre fram deltakingsmåtar som er annleis enn individuelle val. Slik er målet å bidra med utvida kunnskap om kvardagslivet til barneborgarar.

1.3. Barnehagar som demokratiske dannelsesarenaer?

Dette prosjektet er eit delprosjekt under prosjektet *Barnehagen som dannelsesarena* (BDA)⁴ (2009–2013), der innhald og vilkår for danning i barnehagen blir studert. Prosjektet er leia av Elin Eriksen Ødegaard, ved Senter for Utdanningsforskning ved Høgskulen i Bergen. BDA-prosjektet har som mål å skape ny kunnskap om innhaldet i barnehagar; om vilkår for praksisar i barnehagar og dei prosessane som faktisk føregår der. Denne kunnskapen skal skapast gjennom skildrande kunnskap om barn sine dannelsesprosessar i institusjonen barnehage, og bidra med reflekterande og teoretisk kunnskap om korleis ein kan studere barnehagen som ein dannelsesarena. Overordna for BDA-prosjektet blir danning sett på som eit prosessuelt og analytisk omgrep, og dannelsesprosessar i barnehagekontekstar blir synleggjorde og diskuterte gjennom ei rekkje delprosjekt.

Delprosjektet mitt handlar om demokratisk danning. Danninga har dermed ei retning og eit mål, *demokratisk* danning er i fokus. Samtidig handlar det om her-og-no i kvardagen til barna det gjeld. At demokratisk danning i det heile er omtala i *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2011), heng saman med syn på barn som kan sporast til linjer og brot i den historiske, kulturelle og politiske konteksten som barnehagen høyrer til i. Sjølv om historia også er konstruert, kan historiske linjer og brot sporast. Forventa framtid om demokratisk danning, derimot, er vanskelegare å studere empirisk. For å imøtekome problemet med å studere forventa framtid tek eg utgangspunkt i John Dewey (1916) som skriv at «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (s. 87). Dermed vert *erfaringar* barn får ved å medverke i kvardagsliva sine, sett på som sentrale for demokratisk danning. Dewey (1938/1998) omtalar erfaringar som dynamiske og prosessuelle; erfaringar endrar og reorganiserer tidlegare erfaringar. Erfaringar lever vidare i etterfylgjande erfaringar,

⁴ <http://www.hib.no/senter/suf/forskningsprogram/BDA/Barnehagensomdannelsesarena.asp>

samtidig som dei endrar erfaringsgrunnlaget vårt, og er grunnlag for all endring og læring. Det er i tråd med ei forståing av at både fortid, notid og forventna framtid er til stades i det situerte; i konkrete situasjonar som barna deltek i, i barnehagane. Slik er erfaringane barna får med deltaking som kan kallast demokratisk deltaking i barnehagen, sett som sentrale for vidare liv og møte med andre fellesskap. Erfaringsomgrepet er difor gjennomgåande i prosjektet. Demokratisk danning gjennom erfaring er knytt til omgrep som medverknad og deltaking allereie i fyrste avsnittet i kappeteksten.

Erfaringar er også situerte og sosiale, og skjer i samfunnsmessige kontekstar. For Dewey er erfaringar eit samspel mellom organismen (barnet, i denne samanhengen) og omgjevnadane (Fink, 2008, s.15). Erfaring i samspel med omgjevnadane blir knytt til deltaking og vilkår for deltaking i dette prosjektet. Skildringar av korleis barna deltek, som også er vegen til å identifisere vilkåra for deltaking, er både eit skildrande og tolkande bidrag til kjennskap om det som «faktisk føregår i barnehagen»⁵. Målet er å forstå meir enn det som «viser seg» og å få kjennskap til vilkår som kan utfordrast for at barnehagane kan nærme seg målet om å vere demokratiske dannelsesarenaer.

Som tidlegare nemnt er det empiriske utgangspunktet barna sine kvardagsliv i barnefellesskap, i barnehagen som ein offentleg arena. Ei slik tilnærming plasserer prosjektet innan fellesskapsorienterte tilnærmingar til demokrati, der det offentlege fellesskapet er sentralt. Slike tilnærmingar står i motsetnad til rettsleggjing som tilnærming til demokrati. I rettsleggjing som tilnærming til demokrati er det meir fokus på individet sine rettar og høve til å gjere individuelle val. Som nemnt viser Englund (2011) til ei auka rettsleggjing i utdanningssamheng. I norsk samheng blir rettsleggjinga synleg blant anna gjennom rettar som tilpassa undervising og fritt skuleval. Englund (2003) skil mellom fellesskapscentrerte (*samhällscentrerad*) demokratiske spørsmål som spørsmål om fordeling av gode og likeverd i eit 'public good'-perspektiv, og individsentrerte (*individcentrerad*) demokratiske spørsmål som handlar om individorienterte tilnærmingar i eit 'private good'-perspektiv, som til dømes barn og foreldre sin rett til påverknad og valfridom i utdanningssystemet (s.57). Tidlegare forskning om korleis barna sin rett til medverknad blir praktisert i barnehagen,

⁵ Jf. mål for BDA prosjektet

kan tyde på at individualsentrering og rettighetstilnærming står sterkt også i norske barnehagar.

Gert Biesta (2010) har også ei fellesskapsorientert tilnærming til demokrati. Han meiner at det er det sterke ynskje om å høyre til (*desire of belonging*) som er utgangspunktet for det vi kallar demokrati (Biesta, 2011 a). Biesta (2010) peikar på kor viktig det er å ikkje setje likskapsteikn mellom valfridom og demokrati. Valfridom inneber at ein kan velje mellom det som allereie er etablert, medan demokrati ifylgje Biesta (2010) handlar om at medborgaren er involvert i kva som blir etablert. Demokrati handlar om normative spørsmål om korleis eit fellesskap skal organiserast, men det demokratiske ligg i at slike ordningar og organiseringar kan endrast, eller utvidast kvalitativt (Biesta, 2011a). Biesta er difor ein sentral inspirasjon for å sjå demokratisk danning som erfaring gjennom deltaking, som skapar større grad av likeverdige fellesskap. Eg forstår kvalitativ utviding av fellesskap som at det blir rom for fleire måtar å delta på, som tek vare på demokratiske verdiar. For at fellesskap skal vere i endring mot meir likeverdige fellesskap av ulike menneske, er det sentralt å vere i det uferdige og det prosessuelle. Slik blir demokrati forstått meir som noko ein gjer, enn som ei form for organisering som er fastlagd på førehand. Ved å fylgje barna kan eg få innblikk i korleis barna forstår og praktiserer medverknad i barnehagen. I dette prosjektet blir å *gjere demokrati* forstått som deltaking som kan sporast til demokratiske verdiar.

Eg har som mål å utvikle kunnskap om relevante deltakingsformer og deltakingsområde for barneborgarar. Når barn kan sjåast som borgarar allereie som barn, kan andre og ulike deltakingsformer og deltakingsområde vere relevante enn det eg (som vaksen) forstår som demokratisk deltaking. I tillegg er eg på leit etter relasjonar, samhandlingar, rom, artefaktar og regisseringsmåtar forstått som vilkår som både kan avgrense og utvide høve til deltaking. Både vilkåra og kor likeverdig fellesskapet er, kan kome til syne gjennom barna si deltaking. Slik er det ikkje vilkåra som viser kor demokratisk fellesskapet er, men korleis barna stiller seg til desse, gjer dei til sine, endrar eller skapar nye vilkår gjennom deltaking. Ved å synleggjere, stille spørsmål ved, utvide eller utfordre vilkåra kan vi nærme oss utopien om likeverdig sameksistens.

1.4. Mål og problemstillingar

Avhandlinga er bygd rundt erfaringar frå feltarbeid i tre ulike norske barnehagar i tidsperioden 2008–2012. Prosjektet har to overordna mål. Det eine er å identifisere vilkår for demokratisk danning i desse barnehagane – *kva* som dannar. Det andre målet er å få innsikt i *korleis* barna manøvrerer mellom meir eller mindre faste, og meir eller mindre innforståtte vilkår for demokratisk danning. Slik manøvrering blir forstått som ulike måtar å delta på. Ved å delta medverkar barna i eiga og andre si danning. For å undersøkje dette tek eg utgangspunkt i fylgjande hovudproblemstilling:

Kva skapar høve til deltaking og korleis deltek barn i barnefellesskap i barnehagen?

Og underproblemstillingane:

Kva kan gi høve til deltaking i barnefellesskap?

Korleis forhold barna seg til reglar og på førehand fastlagde strukturar i barnehagen?

Korleis blir barnefellesskap møtt eller regissert i barnehagen?

Saman skal desse tre problemstillingane kunne gi forståing om *kva* som dannar og *korleis* barna deltek i eiga og andre si demokratiske danning. *Kva* som dannar og *korleis* barna deltek i dannelsingsprosessane blir sett som interagerande prosessar, situert i konkrete, ulike barnefellesskap. Slik blir demokratisk danning relasjonell, prosessuell og kontekstuell, og utfordrar dermed danning med fokus på individ, og demokratisk sjølvdanning som rettigheit, avgrensa til individuelle val.

1.5. Oppbygging av avhandlinga

Del ein, som er katta i avhandlinga, inneheld sju kapittel. I det fyrste kapitlet er grunngevinga for studien og val av avgrensingar og tilnærmingar skildra. Myndiggjering av barn som borgarar nedfelt i lovar og forskrifter for barnehagedrift, endringar i utbygging av barnehagar som fører til at fleire barn kjem saman på ein offentleg arena og tidlegare forskning, viser kvifor forskingsspørsmåla er relevante.

I andre kapitlet blir sider ved den sosiale, historiske og politiske konteksten til barnehagen og *kva* syn på barn studien byggjer på, skildra. Grunngevingar for etablering av barnehagar, historiske kampar og hendingar, og syn på barn, peikar framover mot synet på barn som borgarar og agentar i egne og andre sine liv. Målet

med kapittelet er å vise korleis historiske linjer og syn på barn aktualiserer og kontekstualiserer prosjektet.

I tredje kapittelet blir prosjektet plassert innanfor teoretiske perspektiv. Ei utviding av forståinga av læringsfellesskap (Wenger, 1998) til demokratisk fellesskap (Biesta, 2011b), blir utgangspunktet for å kunne skilje og sjå samanhengar mellom deltaking, og vilkår for deltaking, i konkrete barnehagekontekstar som demokratiske dannelsingsarenaer. Forskjellen og samanhengen mellom erfaringar ved «å gjere» demokrati (Dewey, 1938/1998) og relasjonar, samhandlingar, rom, artefaktar og regisseringsmåtar blir ein parallell til måten eg forstår dualiteten mellom deltaking og vilkår. Operasjonalisering av deltaking, og måtar å analyse vilkåra på, blir også skildra.

I fjerde kapittelet blir metoden for å samle og analysere erfaringar i feltet presentert og grunnleggjande. Femte kapittel er samandrag av hovudbodskapen i dei fire artiklane som representerer kjernen i avhandlinga. Sjette kapittel drøftar kunnskapstilfanget som er utvikla gjennom prosjektet på tvers av artiklane, i forhold til hovudproblemstillinga og dei innleiande refleksjonane, medan sjuande kapittel inneheld konkluderande refleksjonar. Målet med kappedelen er å gjere nærare greie for studien og synleggjere korleis artiklane samla gir ulike kunnskapstilfang til hovudproblemstillinga.

I del to er artiklane presentert kronologisk i forhold til delproblemstillingar og i tid. Vedlegga er samla til slutt i avhandlinga.

2. Barn sin medverknad i norske barnehagar

2.1. Innleiing

Barnehagar er samfunnsinstitusjonar bygde for å imøtekome oppgåver og utfordringar i samtida. Barnehagane og den sosiale, historiske og politiske konteksten barna i feltarbeidet mitt er ein del av, er samansett, til dels motsetnadsfylt, mangfaldig og i endring. For å få ei større forståing for barn sin medverknad og forventningar til måtar barn skal delta på, skildrar eg historiske linjer og kjenneteikn ved norske barnehagar som kan gi forståing for kvifor og korleis synet på barn som medverkande aktørar er blitt moegeleg. Slike historiske linjer og kjenneteikn blir forstått som kontekstuelle vilkår for medverknad. Den fyrste delen av dette kapitlet (2.2.) viser sider ved barnehagen som sosial, historisk og politisk kontekst for deltakinga til barna. Den andre delen (2.3.) syner korleis barn er blitt konstituerte som aktørar i eigne liv, og kva syn på barn avhandlinga byggjer på. Denne struktureringa av teksten er tenkt som ein parallell til den gjennomgåande dualiteten mellom *vilkår* (barnehagen som sosial, historisk og politisk kontekst) og *deltaking* (barna som aktørar med høve til å delta i utforming av eige og andre sine liv) i avhandlinga.

2.2. Barnehagar i norsk kontekst

Norske barnehagar blir framstilt langs to utviklingslinjer. Den eine er utvikling av barneasyl som fekk feste i Noreg i 1830-åra (Korsvold, 2005). Barneasyla vart grunnlagde som omsorgstiltak for barn, som tiltak mot fattigdom og for å oppdra dei «lågare klassane» i samfunnet. Kor vidt det var humanitære, pedagogiske eller politiske motivasjonar bak etablering av slike barneasyl kan diskuterast, og er kanskje helst sider av same sak. Uansett motiv for etablering meiner eg det viser at barn som samfunnsgruppe var vanskeleg å oversjå eller avgrensast til å berre vere ein del av familien.

Det andre utgangspunktet for den norske barnehagen blir sett i samanheng med den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1782–1852). Fröbel bygde på pedagogiske ideal om eit heilskapleg syn på oppseding og undervisning, der barna skulle kultiverast og utviklast i naturlege omgjevningar, gjennom leik og sjølvutfolding. Dei frøbelske barnehagane blei etablerte i Noreg på slutten av 1800-talet, og vart eit korttidstilbod til

barn frå borgarskapet (Korsvold, 2005). I *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* kan ein spore begge desse utviklingslinjene. Her står det at barnehagen skal vere eit pedagogisk tilbod og ein del av utdanningssystemet, men barnehagen skal også vere eit sosialpedagogisk tilbod ved at «Barnehagen skal ha ein helsefremjande og førebyggjande funksjon og bidra til å jamne ut sosiale skilnader» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 8).

Den fyrste eigne lova for den norske barnehagen kom i 1975. Lova vart viktig for å synleggjere barnehagane og det barnehagar stod for. Barnehagelova av 1995 fastslo at det skulle fastsetjast ein rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen (Barne-og-familiedepartementet, 1997); noko som blei tolka som at samfunnet tok eit tydelegare ansvar for innhaldet i barnehagen. I *Rammeplanen for barnehagen* (Barne-og-familiedepartementet, 1997) blei det lagt vekt på barndom som ein livsfase med eigenverdi, verdien av fritida til barna, verdien av den særeigne barne- og leikekulturen; og verdien av at barneperspektivet må vere til stades i all planlegging (s.18). Noreg ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991. Den blei inkorporert i norsk lovgiving gjennom Menneskerettslova i 2003 (Høstmælingen, Sandberg, & Kjørholt, 2008). I samband med revidering av Lov om barnehagar og ny rammeplan for barnehagar i 2006, blei barn sin rett til medverknad i kvardagslivet sitt i barnehagen eksplisitt formulert (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne retten er også nedfelt i den siste *Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den norske rammeplanen knyter medverknad i barnehagen til å delta i eit demokratisk samfunn, og nyttar omgrep som demokratisk deltaking i barnehagen. Barnehagen blir framstilt som ein stad der barn skal respekterast som individ med eigne rettar, og der dei skal ha høve til å kunne uttale seg fritt.

At barn har rett til å delta i utforming av eige liv i barnehagen, er i samsvar med den barnesentrerte og barneinitierte pedagogikken med vekt på lek, uteliv og barnet som aktiv i eige liv og læring. Denne tenkinga har historiske linjer til Frøbel. Den frøbelske pedagogikken har stått og står sentralt i barnehagen i dag. Dei nordiske landa er kjende for sine forholdsvis tidlege og langvarige overtydingar om verdien av ei barnesentrert tilnærming i arbeid med og for barn (Nilsen, 2008). Dette blir også understreka av at Barneombodet blei oppretta i Noreg i 1981. Barneombodet skulle og skal fremje barna sine interesser både overfor offentlege og private instansar, og følgje

med i utviklinga av barn sine oppvekstvilkår⁶. Den sosialpedagogiske tradisjonen viser seg til dømes i kravet om at fellesskapet i barnehagen skal byggje på likeverd som demokratisk verdi i *Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen*: Målet er å skape eit fellesskap i den norske barnehagen der alle er likeverdige deltakarar uavhengig av funksjonsnivå eller sosiale skilnader (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.7). Idealet om likeverdig fellesskap i norske barnehagar samsvarar med at eg vel å sjå demokrati som eit ideal om likeverdig sameksistens (jf. s.7).

Barnehagar, og andre institusjonar for barn, skal vere til for «beste for barn» (FNs barnekonvensjon, artikkel 3.1.; Kjørholt, 2010b). Denne intensjonen med barnehagen er i tråd med oppbygginga av den norske velferdsstaten (Nilsen, 2008). Ifylgje Satka og Eydal (2004) er den nordiske velferdsstaten som særskilt blei bygd etter andre verdskrig, bygd på ideal og mål om sosial velferd og tryggleik for alle borgarar, inkludert barna. I denne ideologien skal barnehagar og skular vere tilgjengelege for alle barn, uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn eller av fysiske og psykiske eigenskapar. Politisk intervensjon i form av rettar og lovar var basert på ei sterk overtyding om at velferdsstaten kunne leggje til rett for jambyrdigheit for alle borgarar. Målet var å skape eit samfunn som kan samanliknast med ein heim, der behova for velferd, helse og sosial tryggleik var heile samfunnet sitt ansvar (Satka & Eydal, 2004). Barnehagar som del av denne velferdsstaten fekk dermed ei sosialpedagogisk rolle.

Den nordiske velferdsstaten er blitt utfordra blant anna gjennom endringar på arbeidsmarknaden (Korsvold, 2012). På 1980-talet vart det aukande arbeidsløyse og større grad av deltidstilsette og mellombels tilsette. Sjølv om krisa i arbeidsmarkanden nærast er løyst i Noreg, har presset i form av globalisert kapitalisme ført til aukande individualisme og innføring av kontroll- og rapporteringsmåtar for å sikre at borgarar tek individuelt ansvar (Satka & Eydal, 2004). Vektlegging av solidaritet, tryggleik og offentleg velferd er utfordra gjennom verdsetting av individuelle borgarars høve til frie val og sjølvrealisering (Korsvold, 2012). Slike neoliberalistiske straumdrag har fått feste i den nordiske velferdsstaten og viser seg blant anna i utforming av politiske føringar for, og byggingar av, barnehagar (Kjørholt & Tingstad, 2007; Seland, 2009). Desse tendensane blir kombinerte med fokus på individuelle rettar som barns rett til

⁶ http://www.barneombudet.no/om_barneombudet

medverknad i eige kvardagsliv i barnehagen. Dette er i tråd med ei rettsleggjering som ser ut til å få ein aukande posisjon i utdanningssamanheng (Englund, 2011), også i barnehagen (Dahlberg & Moss, 2005). Gjennomgang av tidlegare forskning på barns medverknad i barnehagen indikerer også slike tendensar.

I motsetnad til demokratisk danningperspektiv i skulen, har ikkje demokratisk danning i barnehagen vorte knytt så sterkt til nasjonsbyggingstanken. Barnehagen som demokratisk danningarena har i større grad vakse fram gjennom internasjonal påverknad. Retten barn har til medverknad i norske barnehagar ser ut til å henge tettare saman med at Noreg ratifiserte barnekonvensjonen enn med nasjonsbyggingstanken. Det kan forklarast med at barnehagar i Noreg lenge var lite utbygde og dermed ikkje representerte sentrale nasjonale samfunnsinstitusjonar. I tillegg vart dei kvinnene som blei tonegejevande i utforminga av den norske barnehagerørsla, i 1920-åra, utdanna i utlandet, fyrst og fremst i Sverige, men også i Danmark og Tyskland (Korsvold, 2005). Norske barnehagelærarar hadde difor internasjonale faglege nettverk (Greve, 2003). Den fyrste norske utdanninga for barnehagelærarar vart grunnlagd i 1935, ved Barnevernsakademiet i Oslo (Korsvold, 2005). Den store utbygginga av norske barnehagar som har gitt nærast full barnehagedekning, har gjort barnehagar til sentrale samfunns- og utdanningsinstitusjonar. At barnehagar er blitt sentrale samfunns- og utdanningsinstitusjonar kan forklare kvifor det no er større politisk interesse for barnehagar. Noko som til dømes kjem til syne i offentlege debattar og hyppigare revideringar av *Rammeplan for innhaldet og oppgåvene til barnehagen*. Barnehagar omfattar dei fleste norske barn og kan dermed vere viktige for nasjonal vidareutvikling og for å ta vare på demokratiet som organiseringsform.

Barnehagar trer fram som institusjonar som skal møte ulike fordringar. Spørsmål om utbygging og innhald i barnehagar heng saman med fleire samfunnsproblematikk enn kva som er bra for barn; til dømes kvinnefrigjerings og arbeidsmarknadskonjunkturar. Barnehagen er til dømes både ein institusjon for barnepass og ein stad for å dyrke utopiar om framtidens menneske (Ehn & Petersen, 2006). Diskursar som kan sporast i dagens barnehagar er motsetnadsfylte, til dømes når det gjeld syn på barn som individ som både treng å frigjerast og disiplinast (Kryger, 2004). Barnehagar der ein når dei fleste barn, er av interesse for nasjonsbygging, kompetansebygging, og økonomisk vekst (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2011). Det er også eit mål at barn i barnehage er

klare til å passe inn i skulesystemet når dei er seks år, gjennom til dømes å kunne norsk (Kunnskapsdepartementet, 2009). I tillegg skal barnehagar vere organiserte og tilrettelagde for å jamne ut sosiale skilnadar og skape inkludering av ulike etniske grupper (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er interessant å sjå korleis barna deltek innan desse til dels motsetnadsfulle samfunnsoppgåvene og forventningane som er materialisert i ulike barnehagar.

2.3. Barn som aktørar

Gittins (2009) peikar på at forståinga av barndom heng tett saman med kva barn tyder i vaksne sine førestillingar. At barn blir sett som borgarar og aktive medskaparar av eigne liv representerer nærast eit paradigmeskifte i synet på barn. Ifylgje Tora Korsvold (2013) har synet på barn i norsk kontekst endra seg frå at barn var ein del av familiekollektivet, til at barn er blitt eigne subjekt med rettigheter (s.73). Det er ei forskyving frå eit utviklingsorientert syn der barn blir sett i lys av omgrep som vekst og utvikling, der det vaksne menneske både er ei norm og eit ideal, til ei forståing av barn som kompetente aktørar allereie frå fødselen (Kjørholt, 2010b, s.12). Tradisjonell individsentrert utviklingspsykologi (Jean Piaget), klassisk sosiologi (Emile Durkheim) og strukturfunksjonalisme (Talcott Parson) er blitt utfordra gjennom ei større tverrfagleg tilnærming til barn og barndom, der ein har henta teori frå blant anna sosiologi og antropologi (James, Jenks, & Prout, 1998; Jenks, 2004; Prout & James, 1990). I dette perspektivet blir barn sett som meir enn objekt for sosialisering og disiplinering. Barn blir forstått som aktørar og medskaparar av eigne liv. Barn og barndom blir sett som konstruert og situert i forhold til historie, tid og stad (Mayall, 2002). Dette perspektivet er grunnleggjande for sosial barne- og barndomsforskning, og også for tematiske, ontologiske og metodiske tilnærmingar til prosjektet mitt.

Sosial barne- og barndomsforskning står dermed fram som ein kontrast til, og kritikk av, tidlegare teoretisering av barndom der ein var oppteken av å finne objektiv og universell kunnskap om barn og barndom (Montgomery & Woodhead, 2003). Tidlegare dominerande teoriar, som til dømes Piaget sine teoriar om kognitiv utvikling, blir stilt spørsmål ved (Prout & James, 1990). Omgrep som utvikling – som universelt fenomen uavhengig av tid og stad – og sosialisering som tilpassing, er utfordra. Kritikken går også på at barn sine levde sosiale og kontekstuelle liv sjeldan var

utgangspunkt for å forstå barn (James, Jenks & Prout, 1998). Dermed kan det påståast at kunnskapstilfanget for forståinga av barn, vart styrt av vaksne sine perspektiv og forståing av kva som er viktig og interessant. Kritikken viser til syn på barn som passive mottakarar av kunnskap, på vegen mot å bli det «eigentelege», nemleg vaksne.

Innan sosial barne- og barndomsforskning blir barndomen som fase i livet der utdanning og opplæring av barn er skilt frå vaksne sitt arbeidsliv, ikkje sett som eit naturleg eller universalt fenomen for gruppering, men som ein strukturell og kulturell komponent som kan ta ulike sosiale former. Det er barneåra og det umodne som er universelt (Prout & James, 1990), men barn og barndom blir definert ulikt til ulike tider i ulike samfunn. Det blir hevda at «barn» ikkje er ein universell storleik der den sosiale transformasjonen frå barn til vaksen fylgjer fysisk vekst (Jenks, 1982). At barn er umodne i biologisk forstand er eit faktum, men måtane dette biologiske faktumet blir forstått og gjort meningsfullt, er kulturelle konstruksjonar (Qvortrup, 2002). Slik blir barndom forstått som ein fast struktur i samfunnet (Qvortrup, 1994), men ein struktur som er gitt mening innan gitte historiske og kulturelle kontekstar. Om ein ser barn og barndom som sosialt konstruert, kan slike sosiale strukturar berre forståast innan spesifikke kontekstar (Jenks, 1982; Prout & James, 1990). Samtidig føreset den sosiale barne- og barndomsforskninga at barn er handlande, meningsskapande og bidreg til å forme eigen barndom (James, 2009; Robson et. al., 2007). Ei slik tilnærming til barn og barndom byggjer under valet mitt om å få innsikt i kvardagsliva til barna i feltarbeidet mitt, ved å fylgje dei i deira barnefellesskap.

Synet på barn som individ med eigen verdi har vakse fram gjennom historiske kampar, hendingar og sterke stemmer. Elin Eriksen Ødegaard (2013) viser korleis historiske kampar gjennom arbeidar- og kvinnerørslar førte til at «uekte» barn fekk rett til faren sitt etternamn, og kvinner som fekk barn utanom ekteskap fekk rett til økonomisk støtte frå barnefaren. Desse rettane vart lovfeste i Noreg allereie i 1915. Argumentasjonen for lovforslaget var å unngå stigmatisering av barn. Slike argument viser også eit syn på barn som individ med eigenverdi. Svenske Ellen Key skreiv boka *Barnas århundre* der ho argumenterer for at barn skal få høve til å stå fram som personlegdomar med fri vilje, personlege tankar, erfaringar og kunnskap (Key, 1900). Ellen Key hadde kontakt med profilerte nordmenn som Bjørnstjerne Bjørnson og

Henrik Ibsen, som begge er kjente for engasjement for menneskerettar, demokrati og fredsbygging (Ødegaard, 2013). Tora

I den norske historia ser eg Åse Gruda Skard (1905–1985) som ein pioner og ei av dei fyrste sterke norske stemmene som tok i bruk omgrepet «demokratisk» knytt til korleis ein møter og oppdreg barn på. Ifylgje Skard (1966) var det å ta vare på barn eit samfunnsoppdrag: Oppseding var meir enn familien si sak, og skulle styrke gjensidigheit og deltakardemokrati. Ved å skrive om demokratisk barneoppseding (Skard, 1966) staka ho ut veg for eit anna syn på oppseding og barn, enn det autoritære der den vaksne alltid veit best. Ho var oppteken av intensjonar bak handling. Ho såg utvikling som auka deltaking, og bar fram ideen om barndom som ein fase med eigen verdi. I tillegg var ho oppteken av kor viktig det var å sjå saker frå perspektiva til barna, og at barn har verdi utover å vere ein del av familien (Skard, 1948). Barn som individ vart sett som samfunnsborgarar. At barn som samfunnsborgarar får demokratiske rettार, som rett til medverknad, forstår eg som ei vidareføring av tankar Skard presenterte.

Skard (1966) presenterer familien som eit minisamfunn der ein lærer deltakardemokrati. I Skard si tid var familien vanlegaste staden der barneborgaren hørte til. Familien var dermed den institusjonen som kunne gi barn erfaringar med demokratiske verdiar omsett i praksis. Slik kunne erfaringar frå fellesskap i familien demme opp mot framtidige tilslutnad til totalitære styresett. I dag representerer barnehagen ein sentral institusjon i norske barn sine liv, sidan dei fleste norske barn har barnehageplass. Dermed kan tankane Skard fremja om barns deltaking i familien sett som ein miniatyr av samfunnet, også aktualiserast i barnehagen. I barnehagen har barna ein arena som i større grad gjer dei til ei eiga samfunnsgruppe, og ikkje berre ein del av familien (Halldén, et.al, 2011; Løkken, 2007; Østrem, 2012). Slik forståing av demokratisk danning som deltaking i offentlege fellesskap kan sporast i *Rammepplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen*: «Det at barna får påverke det indre livet i barnehagen, kan vere det fyrste steget for å få innsikt i og erfaring med å delta i eit demokratisk samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.47). Barnehagen blir framstilt som ein del av eit demokratisk samfunn eller eit miniatyrsamfunn der barn som sosiale aktørar deltek og dermed gjer seg demokratiske erfaringar.

Berry Mayall (2002) skriv at barn openbert er sosiale aktørarar, men at det kan stillast spørsmål ved om barn kan sjåast som agentar, sidan barn er underlagt vaksne sin

kontroll og dominans ut frå ei forståing av barndom som ein periode for omsorg og vern (s.21). Trass i tvil om barn kan reknast som agentar viser Allison James (2009) at merksemd rundt barn sin agentskap (*agency*) har gitt ei utvida forståing for korleis barn kan vere aktive deltakarar i sosiale samanhengar, sjølv om agentskapen til barn har minoritetsstatus i relasjon til vaksne sin agentskap. Robson, Bell og Klocker (2007) skildrar agentskap som individet sine egne kapasitetar, kompetansar og aktivitetar som ein navigerer ved hjelp av, i kontekstar ein lever i, ut frå posisjonen ein har i desse kontekstane. Eg ser omgrepet agentskap som ei forståing av at ulike sosiale, historiske og politiske kontekstuelle føringar (vilkår), set grenser eller skapar høve for individuelle/kollektive val og for dagleg og framtidig liv. Men individa navigerer ulikt ut frå slike føringar, og ulike handlingar påverkar også kontekstane. Barn blir sett som meiningssøkjande og skaparar av oversikt, makt og kontroll (Corsaro, 2009; Holt, 2004). I dette prosjektet blir barn forstått som agentar; som skaparar av egne erfaringar gjennom deltaking av og innan den institusjonaliserte praksisen dei høyrer til i. Barn posisjonere seg, under ulike vilkår, med høve til å påverke og skape nytt innan strukturar som også kan endrast. Deltaking blir det sentrale omgrepet for å synleggjere barnas agentskap (jf. punkt 3.4.).

2.4. Oppsummering

Barndom som struktur i norsk kontekst, synet på barn, og barnehagen som politisk og pedagogisk institusjon representerer vilkåra for barna sine høve til å kunne delta i kvardagsliva sine. Gjennom å delta i ulike fellesskap i barnehagen ligg det forventningar om at barn får demokratisk dannande erfaringar. Syn på barn som agentar med eigen verdi gir også forventningar om endring og motstand, når barn deltek i å skape rutinar og forståingar innan eller på tvers av det etablerte. Korleis barna manøvrerer mellom og på tvers av desse vilkåra, og også utfordrar, endrar eller skapar slike, blir dermed særskilt interessant for å vite meir om kvardagsliva til barnehagebarn. Barn blir også sett som borgarar. Forståing og operasjonisering av borgarskap i barnestorleik og demokratisk danning, blir utgreia i neste kapittel.

3. Teoretiske perspektiv

3.1. Innleiing

Det teoretisk rammeverk er inspirert av kritisk etnografi. Det førande innan kritisk etnografi er at prosjekt skal vere emansipatoriske, utan å tilby konkrete løysingar eller tolkingar ut i frå rigide rammer eller referansar (Alvesson & Sköldberg, 2009, s.144). Ein legg vekt på å konstruere eit teoretisk rammeverk som hjelper ein å sjå djupare enn det som «viser seg». For å unngå å bli hengjande fast i omgrepsbruken til informantane og måten dei forklarar konteksten sin og skapar meining for seg sjølv i situasjonane dei er i, er det sett som naudsynt å vurdere meir enn det ein observerer eller det som blir sagt i samtalar og intervju. Målet er å sjå djupare enn det sjølv sagde og openberre. Det kan gjerast ved å gjere det kjente meir framandt (*defamiliarization*) (Morrow, 1994), til dømes å sjå nærare på korleis dei involverte deltek i fellesskap med kvarandre, og korleis dei deltek i meir eller mindre medvetne prosessar som skapar føringar og uro (*noise*) (Alvesson & Sköldberg, s 166). Målet med kapittelet er å presentere teoretiske perspektiv som har gjort det mogeleg å fokusere den empiriske studien, men også å sjå meir kritisk på ei offentleg verksemd der eg har hatt store delar av yrkeslivet mitt.

3.2. Borgarskap i barnestorleik

Målet med å bruke borgarskapsomgrep i møte med barn er å legitimere syn på barn som menneske som har verdifulle bidrag og unike perspektiv som kan vere av interesse for mange. Borgarskap er et komplekst teoretisk omgrep som er blitt grundig diskutert innan politisk teori og filosofi, og også i aukande grad innan pedagogikk (til dømes Stray, 2010). Diskusjonar og utleggingar av borgarskapsomgrepet speglar ulike faglege og nasjonale kontekstar, også når det gjeld barn som borgarar (Lister, 2008; Bjerke, 2012). Ifylgje Håvard Bjerke (2012) blir det i den pågåande debatten om forståing av borgarskapsomgrepet i møte med barn, framheva at omgrepet omfattar det å høyre til, deltaking og samhandling med andre menneske i ei gruppe, eit fellesskap, eller eit samfunn (s.36). Bjerke (2010) viser også til at det er ei dominerande oppfatning av samfunnsborgarskap som deltaking i ei form for fellesskap, blant barna (8/9år og 14/15år) i studien hans (s.240). Slik ser eg valet mitt om å bruke borgarskapsomgrepet i møte med barn som deltek i samhandling med andre barn, i barnehagen som sosial,

fysisk, historisk og politisk/ideologisk kontekst, som ei stemme innan den pågåande debatten om forståing av barneborgarskap.

Det engelske omgrepet 'citizenship' har to tydingar; både borgarskap som status og borgarskap som rolle (Ødegaard, J. A., 2012). Barnehagebarn kan seiast å ha status som borgarar ved å ha legaliserte rettar til medverknad, medan eg ser borgarskap som rolle som slik dei lever som borgarar, og det Ruth Lister (2003) kallar 'citizenship as practice'. Borgarskap blir dermed noko ein *gjer*. Å gjere borgarskap blir forstått som demokratisk deltaking i dette prosjektet (jf. punkt 3.4.)

I utdanningskontekstar er det ofte merksemd på korleis vaksne kan hjelpe til for at barn skal kunne få oppfylt rettane sine til medverknad på førehand definerte område, måtar og stadar (James, 2011). Tom Cockburn (2010) brukar omgrepet 'participation from above', når deltakinga er tilrettelagd ut frå det vaksne ser som interessante og relevante medverknadsarenaer for barneborgaren. Slik tilrettelegging kan bli prega av forventningar til kva det vil sei å vere (vaksen)borgar, der demokratisk deltaking ofte er knytt til rasjonelle og autonome individ.

Prinsipp om demokratisk deltaking gjort av rasjonelle og autonome individ kan påståast av vere utleia frå prototypen av den vaksne mannen på femtitalet, framfor kvinner og/eller barn (Lee, 2001; Lister, 2003). Å bruke slike tradisjonelle forståingar av omgrep som borgarskap og demokrati i møte med barn, kan sjåast som ein måte å definere barn på (Hartley, 2010). Ut frå slike tilnærmingar blir barn definerte i forhold til det dei *ikkje* er; det vaksne, ansvarlege, rasjonelle og autonome. Slik representerer barn medborgarar som i forhold til det etablerte demokratiet vil kallast uvitande, barna er ikkje blitt sosialisert inn i på førehand avgjorte måtar å delta på i eit samfunn (Biesta, 2011a). Ifylgje Cockburn (1998) representerer barn mest alt anna enn det som er forventa av ein borgar. Barn blir ofte sett som irrasjonelle, inkompetente, uutvikla og avhengige. Med utgangspunkt i at «barn er barn» skriv Jans (2004) at det trengst alternative modellar for borgarskap for barn. Universelle kjenneteikn ved barn er at dei har færre erfaringar enn det dei fleste vaksne har. Dei er også umodne i biologisk forstand og leiken har ei særstilling som samværsform blant barn (Jans, 2004). Tilgjengelege barnevenlege borgarskap, eller borgarskap i barnestorleik, blir først og fremst lokale (nære) og leikande fellesskap. Ifylgje Jans (2004) er borgarskap i barna si livsverd ein dynamisk og pågåande prosess, og representerer ei anna form for

borgarskap enn det som er forventa av vaksne borgarar. Sidan «barn er barn» meiner også Cockburn (1998) at ein ikkje kan bruke tradisjonelle demokratiteoriar i møte med barn som borgarar. Derimot kan 'different-centered' teoriar der barn som agentar blir tatt på alvor med sine måtar å medverke på, i sine levde kontekstar, som likeverdige, men annleis enn den mannlege prototypen på borgarar (Moosa-Mitha, 2006), gi interessant kunnskapstilfang om barneborgarars kvardagsliv. Ifylgje Hartley (2010) kan forståinga av borgarskap som prosessuelt og kontekstuelt forklare kvifor nokre av dei mest interessante seinare studiane på området er inspirerte av etnografi og diskursanalyse, framfor samfunnsfaglege liberale filosofiar. Slik tek ein utgangspunkt i levd liv og korleis barn gjer borgarskap heller enn allereie etablerte omgrep og forståingar om borgarskap og demokrati.

Med utgangspunkt i trekk ved det seinmoderne samfunnet kan det argumenterast for at i det skiftande samfunnet kan også andre grupper enn barn kome i situasjonar der ein manglar kompetanse for å kunne delta. Til dømes krev aukande bruk av tekniske og internettbaserte tenester at fleire kan oppleve behov for å lære nye måtar å kommunisere på, til dømes når arbeidsplassar installerer PC-basert telefoni. Giddens (1996) meiner at stadige endringar i samfunnet gjer at både barn og vaksne ofte er i lærings- og endringsprosessar. I det seinmoderne samfunnet er det vanskeleg å vite kva kompetansar som er sentrale både for notidige og framtidige borgarar. Menneske er ikkje ferdig danna borgarar verken som barn eller vaksne; å vere aktiv borgar er ein pågåande prosess (Jans, 2004). Ut frå våre tidskontekster og utfordringar forslår difor Cockburn (1998) at ein byggjer på ei borgarskapsforståing som vektlegg korleis menneske forhold seg til kvarandre; eit sosialt borgarskap, eller borgarskap som levd sosialt liv der vi alle er avhengige av kvarandre, på ulike måtar og med ulike «behov». Jeremy Roche (1999) meiner at diskusjonen om barn som borgarar inneber at ein også kan omformulere kva det er å vere både barn, vaksen og borgar.

At vi alle stadig må lære nye ting og er avhengige av kvarandre viser at det er viktig å nysnere forståinga av at barn som agentar i eigne liv til tider blir framstilt som motstykke til vaksne (Lee, 2001). Slik må vaksne dermed kjempast imot for at barn skal få utvikle potensialet sitt. Det blir argumentert med at vaksne må gi frå seg makt slik at barn kan bidra både i sine eigne og andre sine liv. Ei slik framstilling underkommuniserer at i tillegg til definisjonsmakt og autoritet i vaksen-barn relasjonar,

er det også positive og myndiggjerande relasjonar mellom barn og vaksne. I tillegg er barn både avhengige av vaksne og i stand til å disponere sider ved eigne liv (Bae, 2006; Eide & Winger, 2006). Barn er, som vaksne, til dømes åleine om å vite korleis det oppleves kvardagen sin; det er individet sjølv som kjenner svolt, varme, sakn, sinne. Likevel må vaksne ta verdimessige val for barn, samtidig som ein ikkje veit alle svara og ser at barna også påverkar vaksne (Jans, 2004). Barns rett til medverknad er langt frå det same som at vaksne trekkjer seg tilbake, eller abdiserer som viktige med- og motspelarar i relasjonar mellom barn og vaksne. Barn er avhengige av vaksne, og relasjonar mellom barn og vaksne, og den vaksenskapte konteksten (barnehagen som samfunnsinstitusjon) spelar saman med og er medkonstruktør også av relasjonar mellom barn (Devine, 2003; Frønes, 2006). Det motsetningsfulle i at vi alle er avhengige av kvarandre, samtidig som vi har ulike erfaringar, ulike intensjonar og ulike høve til å påverke, kan fordelast mellom barn og vaksne (Lee, 2001). For å møte utfordringa i at medverknad både er relasjonell og kontekstuell foreslår Greg Mannion (2007; 2010) ei intergenerasjonell tilnærming. Ei tilnærming som tek opp i seg forståinga av at vi alle er avhengige og relasjonelle i ulike kontekstar. Det er heller ikkje slik at om ein måtte klare å balansere denne ambivalensen i relasjonar mellom barn og personale, vil barna få «optimal medverknad» i barnehagen. Korleis barna deltek og medverkar i barnehagen er avhengig av meir enn at personale gir frå seg makt. Organisering, sosiale relasjonar mellom barn, artefaktar eller etablerte og kanskje også implisitte syn på barn og barndom representerer kontekstuelle og relasjonelle vilkår for om og korleis barna deltek.

Tom Cockburn (2010) foreslår at vi tenkjer kritisk gjennom kvar demokratisk deltaking skjer. Han skriv at det ikkje er sikkert at dei optimale vilkåra for demokratisk danning skjer der vaksne tildeler barn deltakande rom, i meir formelle samanhengar (undervisning) og ut ifrå dei vaksne sine perspektiv. For å få ei utvida forståing av korleis barneborgarskap blir gjort, er det difor sentralt å vere open for demokratisk deltaking også på uventa stadar. Om ein tek utgangspunkt i kvardagen til barna og ser korleis barna deltek og er medskaparar av fellesskap vil ein kunne få kjennskap til korleis barna gjer borgarskap som det Libel (2008) kallar 'citizenship from below'. Også James (2011) understrekar verdien av kunnskapstilfanget ved ei slik tilnærming: «while children may have theoretical rights in law, whether or not, and how, they come

to exercise these rights in their everyday lives will provide an important gauge of their status as citizens, in practice» (172). Dermed kan ein skildre korleis barneborgarskap blir gjort, både i samanhengar som blir rekna som demokratiske av vaksne og i andre og uventa samanhengar – i kvardagslivet til barna i barnehagen.

Ved å sjå borgarskap som noko ein gjer og som ein pågåande prosess frå «vugge til grav» (Biesta & Lawy, 2006b, s.43), kan også barn i større grad bli synlege aktørar. James (2011) viser også til at å sjå demokrati som noko ein gjer, kan synleggjere korleis borgarskap for barn kan legge til rette for sosiale endringar. Anne B. Smith og Håvard Bjerke (2009) skriv at borgarskap for barn kan vere transformativt, gi høve til motstand mot undertrykking og aksept for ulike former for borgarskap, og utfordre normative førestillingar av kva borgarskap er eller kan vere (s.21). Slik er det ikkje berre barn som tilpassar seg det eksisterande, men barn er også med og endrar det eksisterande. Dette er også slik eg forstår det Lars Løvlie (2003), med utgangspunkt i Dewey, kallar *grensesnitt*: Snittet der kulturen og sjølvvet møtast. Grensesnittet er ei veksling og ein overgang, og let seg berre analysere som rørsle, som permanent uro og transformasjon. Slik blir demokratisk danning ein vekselverknad mellom barnet og verda, som kan sjåast i lys av humanistiske og demokratiske verdiar, makt og konflikhtar. Grensesnittet og uroa som er mellom det deltakande barnet og det allereie etablerte blir dermed interessant for demokratisk danning. Dermed er barneborgarar involvert i det som blir etablert, ved å endre eller utvide det etablerte (jf. s.14).

I denne avhandlinga blir borgarskap for barn sett på som levd liv som utspelar seg som deltaking og samhandling med andre menneske i eit lokalt fellesskap. Det er på linje med slik eg forstår 'citizenship from below'. Deltakinga er knytt til verksemda som skjer der (som ofte er leik jf. punkt 3.6.) og den historiske og kulturelle konteksten som barnehagen høyrer heime i (jf. punkt 2.2.). Dei involverte menneska er avhengige av kvarandre, og deltek og utformar fellesskapet på ulike måtar. Måten barna deltek på, eller gjer borgarskap, er dermed ein dynamisk og pågåande prosess, som eg er interessert å vite meir om – også for å spore vilkåra for deltaking.

3.3. Fellesskap som dannelsingsarena

Eg vil gjerne forstå meir både om kva som dannar (vilkår for danning) og korleis barna deltek i danninga. For å finne omgrep til å operasjonalisere kvardagslivet i barnehagar

som demokratiske dannelsesarenaer, utvidar og til dels omdefinierer eg omgrepsbruken til Etienne Wenger (1998) om lærande praksisfellesskap⁷, til fellesskap for demokratisk danning (Biesta, 2011b). Eg vel å sjå fellesskap for demokratisk danning som det Biesta (2011 b) kallar ‘educational cultures’, og som han definerer som ein læringskultur med særskilte mål (s.199). Eg forstår slike ‘educational cultures’ som verdibaserte sosial praksisar. I samanhengen min blir verdibaserte sosiale praksisar forstått som fellesskap for demokratisk danning, der målet er å vidareutvikle fellesskapet mot det utopiske idealet om likeverdig sameksistens. Det blir ein måte å ta vidare tenkinga frå læringskulturteoretikarar. Desse teoretikarane (som til dømes Wenger⁸) gir verktøy/omgrep for å skildre kontekstuell læring som levd liv. I tillegg til omgrep for å skildre læring som levd liv, treng eg omgrep for å kunne tenkje framover mot utopiske ideal, og myndiggjering av barn som borgarar. Demokratisk danning gjennom levd liv, som prosess, endring og utbetring krev omgrep som også kan synleggjere kime til endring; endringar som kan sporast til demokratiske verdiar som likeverdig sameksistens.

Eg tek *utgangspunkt* i Wenger (1998) sine omgrep *reifikasjon* og *deltaking*. I prosjektet mitt er reifiseringar kva som dannar; altså vilkåra. Vilråa er skapte gjennom aktørar si deltaking i historiske, politiske, kulturelle og sosialt situerte fellesskap. Samtidig som vilråa er skapte av deltakande menneske, skapar dei også vilrå for deltaking. Slik brukar eg omgrepa reifikasjon og deltaking som hjelp til å omgrepsfeste deltaking og vilrå for deltaking, forstått som gjensidig avhengige av kvarandre. Det er på linje med mi forståing av agentskap: Ulike sosiale, historiske og politiske kontekstuelle føringar (vilrå), set grenser eller skapar høve for deltaking. Ei slik tilnærming treng likevel ikkje synleggjere fellesskap for *demokratisk* danning, eller

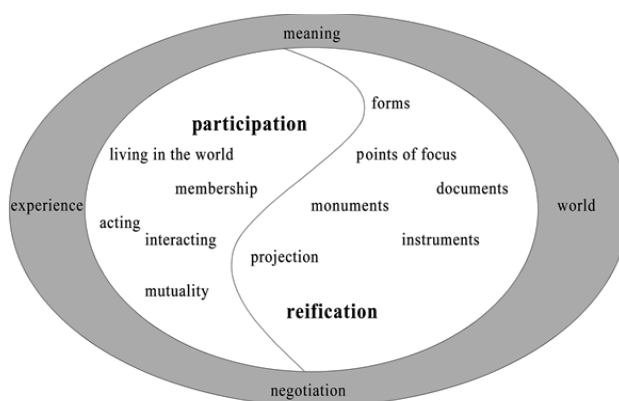
⁷ Wenger (1998) representerer den antropologiske tilnærminga innan sosiokulturelle perspektiv på læring. Det er ei læringsteoretisk tilnærming der antropologiske studiar legg grunnlag for forståing av læring som deltaking i fellesskap (Carr, 2001; Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2003; Wenger, 1998). I denne tilnærminga er det ein lærer vevd saman med historia og konteksten praksisfellesskapet høyrer til i. Det blir forstått som at læring er erfaring gjennom levd sosial praksis, og dermed som meir enn at læring skjer i kulturelle kontekstar.

⁸ Sjølv om ikkje Biesta nemner Wenger i den tilviste artikkelen, blir Wenger plassert innan sosiokulturelle perspektiv på læring (Dysthe, 2001). Måten Biesta skildrar at læringskulturteoretikarar forstår læring, er på linje med slik eg forstår Wenger.

‘educational cultures’. Eg kjem tilbake til dette under punkt 3.4., om demokratisk deltaking.

Den gjensidige avhengigheita mellom reifikasjonar og deltaking forklarar Wenger (1998) slik: I eit kvart fellesskap vil det vere noko som ligg fast; det Wenger (1998) kallar reifikasjonar, om deltaking skal skape meining. Ifylgje Wenger (1998) skapar individ meining gjennom å delta i forhandlingar om meining i relasjon til strukturar i konkrete fellesskap. Berre deltaking utan reifikasjonar som strukturar, mønster, fokus eller system vil vere meiningslaust. Sameleis er det vanskeleg å skape meining om det ikkje er rom for deltaking. Deltaking i relasjon til reifikasjonar, skapar forhandlingar om meining og dermed erfaringar i sosiale praksisar. Situerte sosiale praksisar er vevde saman med «resten av verda» (jf. figur 1, s.32). Wenger (1998) refererer til reifikasjon som «the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into ‘thingness’» (s.58). Ein særskilt måte å forstå på gir erfaringar ei form, og denne forma blir ein reifikasjon. Wenger brukar reifikasjon breiare enn den leksikalske forklaringa «tingleggjering». Han held på den leksikalske forståinga når det gjeld samanheng mellom konkretisering og projisert røyndom, men inkluderer også meir enn konkrete symbol eller verktøy. Wenger (1998) skildrar reifiseringar som ein del av den kontekstuelle samanhengen; ikkje som forståingar, symbol eller konkretar som er lausrivne frå kontekst. Reifiseringar kan vere både den konkrete konteksten, aktivitetar, tilgjengelege kulturelle verktøy, symbol og teikn til at noko særskilt skal skje, aksepterte sanningar eller innforståtte forventningar til barn. Dei gir ulike vilkår for deltaking; det er omdreiingspunkt som saman med deltaking skapar forhandling om meining og nye erfaringar. Slike reifiseringar er interessante sidan individets danning er sett som avhengig av at ein viser til eit fellesskap eller ei livsform, verdiar og sosiale praksisar (Dysthe, 2001). Wenger (1998, s.) visualiserer det slik:

Figur 1: Den gjensidige avhengigheita mellom deltaking og reifikasjon (Wenger, 1998, s. 63)



Reifikasjonar og deltakinga skjer i konkrete, kontekstualiserte, sosiale praksisar. Ifylgje Wenger (1998) er eit praksisfellesskap kjenneteikna av at dei involverte har felles repertoar, felles mål og engasjement (s.73). Det er eit fellesskap som blir til gjennom personar som har ei felles interesse eller ein lidenskap for det dei gjer: «who share a concern or a passion for something they do» (Wenger, 2006, s.1). Ifylgje Wenger (1998, 2000) blir praksisfellesskap skildra som stabile over tid, der ein sjølv reknar seg som ein som høyrer til, og der alle har ei felles forståing av kva kompetanse fellesskapet representerer. Den sosiale praksisen, der det er reifikasjonar og deltaking i gjensidig avhengigheit, er det som skjer i barnehagen i prosjektet mitt, der ulike barnefellesskap er det empiriske utgangspunktet for sosiale praksisar. Wenger (1998) utvikla sin teori om læring i praksisfellesskap ved å studere vaksne sine fellesskap i arbeidslivet. Dei ulike barnefellesskapa i feltarbeidet mitt, skil seg frå vaksne sine praksisfellesskap i arbeidslivet. I møte med materialet frå feltarbeidet er barnefellesskap situert etter det som skjer akkurat der og då. Det gjennomgåande og det som gjer barnefellesskap som demokratiske dannelsarenaer interessante i samanhengen min er det Biesta (2011a) kallar ‘desire of belonging’, som han reknar som utgangspunkt for det vi kallar demokrati. Det blir meir enn å dele ein pasjon for det ein gjer; «share a concern or passion for what they do» (Wenger, 2006, s. 1). Det å høyre til saman med

andre blir dermed overordna det ein gjer saman, sjølv om det ein gjer saman (verksemda) konstituerer situerte fellesskap.

Tidlegare forskning viser at barna er svært interesserte i «å høyre til» i relasjonar til kvarandre (Strandell, 1999; Søbstad, 2004; Østrem et.al., 2009). Gjennom ynskje om å høyre til, saman med andre barn, skapar barna eit sett av felles aktivitetar eller rutinar, verdiar og verksemd, på linje med slik Corsaro (2009) skildrar 'peer-culture': «a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers» (s. 301). Alle barna i feltarbeidet er klar over at kva gruppe/avdeling/base dei høyrer til på, og identifiserer seg med dei andre barna på same gruppe/avdeling/base; det er «vi» på vår gruppe. I tillegg oppstår det grupperingar av barn og relasjonar mellom barn som er avgrensa og knytt til særskilte situasjonar, hendingar eller artefaktar. Det er på linje med slik Ivarsson (2003) skildrar korleis eit traktordekk blir ei disse på leikeplassen og fungerer som kulturelt verktøy for å skape ein stad for interaksjon og blir eit verktøy for å skape og inngå i eit fellesskap. Slike grupperingane kallar eg også barnefellesskap. Det same gjeld samhandling mellom barn i grupper som personale har sett saman. Det blir eit fellesskap, der og då, der dei involverte deltek i den verksemda som føregår. Repertoaret kan vere ulikt frå situasjon til situasjon i form av ulike aktivitetar, rutinar eller verksemd. Engasjementet viser seg i ulike deltakingsformer som blir nærare forklart under punkt 3.4. Slik kan det tre fram mange og ulike fellesskap mellom barn. Dei er ikkje alltid stabile over tid, og det er hender at ein ikkje har oversikt over kompetansen til dei involverte partane.

For å omgrepsfeste fellesskap som dannelsesarena tek eg utgangspunkt i omgrepa meiningsskaping forstått som deltaking i relasjon til reifiseringar hos Wenger (1998), i alle fire artikkane mine. Meiningsskaping som erfaring og ny innsikt blir dermed omgrepsfesta til både deltaking (korleis barna deltek jf. 3.4) og vilkåra i form av reifiseringar (kva som dannar, jf. 3.5.) i konkrete fellesskap. Det synleggjer også at reifiseringar eller vilkår (kva som dannar), er produkt av menneskeleg samhandling (deltaking) over tid, i levde kulturar og konkrete kontekstar.

3.4. Demokratisk deltaking

I studien min er det måtane barna i barnehagen deltek på som viser i kor stor grad barnehagen er ein *demokratisk* danningsarena, ikkje meir eller mindre medvetne reguleringar, system, samhandlingsmønster, tilgjengelege artefaktar eller fysiske rom. Wenger (1998) si operasjonalisering der omgrepa for deltaking er knytt til at ein går frå å vere ny og urøynd perifer deltakar til å bli insider der ein har full oversikt og kontroll, ser eg som lite tenelege for å omgrepsfeste demokratisk deltaking. Desse deltakingsformene er avgrensa til den allereie etablerte konteksten. Desse deltakingsformene ser eg som sosialisering⁹ og kvalifisering som også høyrer med i utdanningskontekstar, men det trengs også omgrep for å feste deltaking som «uroar» det etablerte. Omgrep som kan synleggjere rørsle, uro og/eller transformasjon, i grensesnittet mellom kulturen (vilkåra) og barna, og som kan sjåast i lys av humanistiske og demokratiske verdiar.

Ifylgje Biesta (2010) vil demokratisk deltaking handle om korleis ein utvidar fellesskapet kvalitativt, og ikkje berre kvantitativt ved at fleire lærer seg korleis ein skal delta i etablerte sosiale praksisar. Deltaking som kan utvide fellesskapet kvalitativt viser seg i deltakingsformer som blir oppfatta som uro av den etablerte forståinga av korleis ein skal delta i konkrete fellesskap. Slik deltaking kallar Biesta (2010) subjektivering. Med utgangspunkt i Hannah Arendt skildrar han subjektivering som å bli synleg og møtt som slik ein er, i eit fellesskapet av ulike, likeverdige menneske. Som nykommarar som ikkje kjenner fellesskapet og korleis det «er» der, kan ein tre fram med noko som er annleis, og uroe det etablerte (Biesta, 2006). Dersom dette nye og det som er annleis blir tatt imot og gjort mogeleg i fellesskapet, kan det bidra til ei kvalitativ utviding av måtar å delta på i fellesskapet, i staden for at ein blir sosialisert inn i det som er, som ei kvantitativ utviding av fellesskapet (Biesta, 2007). Biesta (2010) ser verdien av å ha eit referansepunkt for kva uro det skal vere høve til i eit fellesskap, men han peikar på kor viktige det er å ikkje stoppe andre måtar å delta på enn det aksepterte og kjente, før deltakingsmåten er blitt gjort mogeleg i fellesskapet. Det er når ein kan stå fram som unik deltakar i eit fellesskap med deltakingsmåtar som er annleis enn det fellesskapet

⁹Her og i resten av kappa støttar eg meg til slik eg forstår Biesta (2010) sin bruk av sosialisering. Sosialisering blir dermed forstått som det som skjer når individ lærer å delta slik det er forventa av det etablerte fellesskapet.

har sett før – der det uventa og unike blir tatt i mot – at demokratiske handlingar kjem til syne (Biesta, 2010). 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 augneblinkar der barna utvidar deltakingsmåtar som er i tråd med demokratiske grunnverdiar (Biesta, 2011a). Deltaking som uroar det etablerte fellesskapet, og som kan sporast til demokratiske verdiar, er dermed interessant. I samanhengen min blir det forstått som deltaking som blir sanksjonert eller ignorert av andre barn eller personale. Det kan synleggjere forståing av til dømes forventningar, organiseringar eller artefaktar (vilkår) som kan utvidast for at det skal bli høve til fleire måtar å delta på.

Slik eg forstår Biesta er det ‘pedagogy of interruption’, som eg operasjonaliserer som deltaking som uroar, som representerar ein kime til *demokratisk* danning. Eg meiner at også deltaking som ikkje uroar kan vere demokratisk dannande. Ulike fellesskap kan allereie ha etablert større grad av forståing og praksis for å leve saman som likeverdige, men ulike menneske. Konstitusjonar, system eller vilkår som legg til rette for demokratisk deltaking kan, gjennom å bli meir eksplisitte, ivaretakast og vidareforedlast. For å operasjonalisere demokratisk deltaking som meir enn det som uroar, hentar eg omgrep for deltaking hos Carl Cohen (1971). Han viser grad av demokratisering som deltaking i breidde, djupne og omfang (Cohen, 1971). Deltaking i breidde viser kor mange som påverkar avgjersler som formar fellesskapet. Deltaking i breidde kan også omfatte «ikkje-deltaking», som protest mot reguleringar for deltaking. Deltaking i djupna føreset at ein allereie deltek i brei forståing. Det handlar om korleis ein deltek, om grad av engasjement og argumentering. Omfanget av deltakinga gjeld i kva grad demokrati som deltaking gjer seg gjeldande i spørsmål som blir rekna som særskilt viktige 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. Demokratiske system kan vidareutviklast/utvidast på mange måtar: ved å leggje til rette for større deltaking i breidda, djupna og i omfang – altså både kvantitativt og kvalitativt. Trond Solhaug (2003; 2007) og Kjetil Børhaug (2010) har operasjonalisert Cohen sine deltakingsformer i skule- og barnehagesamheng. Kari Hoås Moen og Per Tore Granrusten (2011) løftar også fram denne tilnærminga som

aktuell for å forstå og analysere omfang eller rolla til demokratiske prosessar i barnehagen (s. 269).

Ifylgje Cohen (1971) er deltaking det grunnleggjande for demokratiske fellesskap. For å kome nærare idealet om likeverdig sameksistens må høva til å kunne delta, både kvantitativt og kvalitativt, utvidast. Cohen (1971) presenterer ikkje noko referansepunkt for deltaking som vidareutvikling av demokratiske fellesskap. Det kan tolkast som det er nok at flest moglege deltek for at fellesskapet skal verte meir demokratisk. Det ligg kanskje innbakt i forståinga av demokrati som «folkestyre». Eg er samd med Biesta (2011b) som skriv at det er umogeleg å utbetre fellesskapet om ein ikkje veit kva verdiar ein byggjer på. Demokratiske verdiar som nestekjærleik, tilgjjeving, likeverd og solidaritet blir nemnde i *Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fridom og likeverd er sentrale verdiar i demokratisk tenking. I samanhengen min er demokratiske verdiar difor referansepunkt for alle deltakingsformene som blir brukt til å omgrepsfeste måten barna deltok på i feltarbeidet: både deltaking i breidde, djupne og i omfang, og deltaking som uroar.

3.5. Reifiserte vilkår for danning

Medvit om situerte vilkår for deltakinga til barna er sentralt for å kunne utfordre praksis. For å bli medveten om ein større del av den sosiale praksisen i barnehagen, er det sentralt å gjere det alminnelege – som i samanhengen min er kvardagen til barna i barnehagar – framandt. Det inneber at eg som forskar skapar avstand og finn verktøy for å sjå det som er tatt for gitt eller sjølvst. Vilkår som både kan avgrense og utvide høve til demokratisk danning i barnefellesskap, blir spora gjennom deltakinga til dei involverte barna. For at vilkåra som blir synlege gjennom barna si deltaking skal kunne gi større kunnskapstilfang enn å skildre «det openberre», trengst tilnærmingar som kan gi djupare forståing av dei vilkåra som viste seg gjennom deltakinga til barna. Tilnærmingar for å forstå vilkåra er blitt aktualiserte etter kvart som dei har kome til syne gjennom arbeid med delproblemstillingane mine. Arbeidet med delproblemstillingane er spissa og materialisert i artiklane i avhandlina. I fylgjande tekst viser eg difor teori som er brukt for å forstå vilkåra, knytt til dei einskilde artiklane.

I den fyrste artikkelen er vilkåra for deltaking i leik sett i relasjon til konteksten (Grindheim, 2011). Eg byggjer på ei forståing av at kontekst er ein del av den sosiale praksisen; ikkje berre at kontekst påverkar det som skjer i sosial samhandling (Dysthe, 2001). Wenger (1998) (jf. figur 1, s.32) viser at reifikasjonar (vilkåra) som kjem til syne gjennom barna si deltaking i kvardagsliva sine i barnehagen, høyrer til i ein kontekst ('world'). Slike samanvevingar av vilkår for medverknad i leik og kontekst, er vist til i artikkel 1. I artikkel 1 er også teori om leik (jf. punkt 3.6), brukt for å gi forståing for korleis vilkåra som viser seg gjennom barnas forhandlingar spelar saman og går inn i leiken, og gjer at utfallet er uvisst.

Den andre artikkelen viser deltakinga til barna i samhandling med og rundt puslespel (Grindheim, 2012). Puslespel blir forstått som reifiserte vilkår for deltaking i denne samanhengen. I tråd med slik eg forstår Wenger (1998) ser eg den sosiale verda som skapt både av materielle forhold og sosiale forhold som står i gjensidig forhold til kvarandre. Organisering av fellesskap og sosial samhandling involverer dermed å skape, bruke og sirkulere materielle artefaktar som vilkår for deltaking. Innan sosiokulturelle perspektiv på læring er artefaktar sentrale som reiskap for mediert læring (Dysthe, 2001). Mediering eller formidling gjennom artefaktar blir brukt om alle typar støtte i utviklinga; personar, hjelp eller reiskap i vid forstand (Vygotskij, 1978). Reiskapen er forstått som teikn og symbol som gir høve til å tolke omverda, ta stilling og handle på ulike måtar. Dei bidreg til å setje verda i perspektiv (Rommetveit, 1974). Mening og forståing blir skapt ved hjelp av medierande reiskap som ein har råderett over og som er tilgjengelege i konteksten og det situerte. Slike medierande reiskap blir forstått som reifikasjonar i denne samanhengen. Ei slik tilnærming gir forståing for at leiketøy kan vere medierande artefaktar i forhandlingar om medverknad.

Forståing av at også fysiske reiskapar er historisk og sosialt konstruerte (Tilley, 2009), gir oss verktøy til å forstå meir om korleis puslespel blir brukt som tilrettelegging av aktivitet i barnehagar. Slike artefaktar er ikkje nøytrale objekt, men utforma med tanke på å brukast til å oppnå særskilte mål. For å sjå artefaktar i kontekstuellys kan det då vere interessant kva plass spesifikke artefaktar har hatt i barnehagens historie, for på den måten å kunne «trace the biographies of things» (Tilley, 2001). Å få kjennskap til korleis og kvifor spesifikke artefaktar er blitt brukt gjennom barnehagens historie, kan gi auka forståing for måten artefaktene blir brukt i tilrettelegging av aktivitetar i

notidas barnehagar. Ei slik tilnærming gir reiskapar for å forstå meir enn det «som viser seg» (jf. s.25) ved å fylgje barna i feltarbeid i barnehagen. Dette vart ei tilnærming for å analysere puslespel som artefakt, og vilkåra for deltaking, i artikkel 2 (Grindheim, 2012).

For å analysere fysiske rom som vilkår for deltaking brukar eg omgrepet 'space for democracy' (Biesta, 2006), for å få ei djupare forståing av vilkåra for deltaking som kan sporast til arkitektur og fysisk rom både i artikkel 2 og 3. Ifylgje Biesta (2006) representerer 'space for democracy' rom der ein kan ta imot uventa måtar å delta på, uventa møte og uventa handlingar. I slike rom kan ein møtast sjølv om det ikkje er planlagt på førehand, og det ligg ingen føringar for verken kven ein skal møte eller korleis ein skal delta saman om ein møtast. Slike rom står i motsetnad til for eksempel eit konsertlokale, som arkitektonisk er bygd for å styrke det på førehand avgjorte målet med bygget, og difor styrer merksemda mot det som skjer på scena. På den måten representerer arkitekturen vilkår for korleis ein skal delta som konsertgjengar. 'Space for democracy' blir brukt for å forstå rommet som vilkår for måten barna deltok på, i puslespel i artikkel 2. 'Space for democracy' vart også brukt for å forstå basearkitekturen som vilkår for måten barna deltok på i artikkel 3 (Grindheim, 2013). I tillegg er omgrepa sterke/svake inskripsjonar, henta frå Karin Høyland og Geir K. Hansen (2012), nytta i artikkel 3. Desse omgrepa er knytte til brukskvalitetar ved eit bygg: om bygget hemmar eller fremmar mål med verksemda, som i samanhengen min er demokratisk deltaking. Også terminologien til Inger Mette Kirkeby, Thomas Gitz-Johansen og Jan Kampmann (2005) om sterkt og svakt koda rom, er brukte i møte med basebarnehagearkitekturen. Dei sterkt koda romma avgrensar høva til deltaking, medan svakt koda rom opnar for ulike former for samspel og deltaking.

Den fjerde artikkelen viser reifiserte abstrakte vilkår for deltaking i form av idear og førestillingar om kva barn er, eller kva som kjenneteiknar den gode barndommen (Grindheim, i trykk). Slike reifiseringar er sett som disiplinerande vilkår for deltaking, forstått som internalisering av det som er rekna som logisk, sant og normalt – det ein «veit». Chris Jenks (1982) som er sentral innan sosial barne- og barndomsforskning skriv at dersom barn og barndom blir forstått som forholdsvis stabile einingar, konstituert av korleis vaksne ser på barn, legg det sterke føringar for kva som er «normalt» og «naturleg» ved å vere barn. Slike føringar for kva som er «normalt» og

«naturleg» blir samanlikna med etnosentrisme; den vaksne ser barnet frå sitt vaksne perspektiv og ser sitt perspektiv som det normale og verkelege (Prout & James, 1990). Om ein ser barn og barndom som sosialt konstruert, kan slike sosiale strukturar berre forståast innan spesifikke kontekstar. Det vi «veit» om barn og barndom kan kome til syne blant anna gjennom forventningar til måtar barnehagebarn skal oppføre seg på. I artikkel 4 er difor tolking av kva som kan seiast å bli forstått som best for barn, gjort ut frå tilbakemeldingar, både frå andre barn og personale, om nokre av barna vart oppfatta som sinte. Reifiserte syn på kva barn og den gode barndom er, blir også spora ved hjelp av ordsøk i læreplanar. Læreplanar blir dermed forstått som kulturelle uttrykk for syn på barn og barndom (Berge, Meyer og Trippestad, 2003).

Reifikasjonar eller vilkår er utvikla gjennom menneskeleg samhandling. Dei er verken verdinøytrale eller naturgitte. Vilkåra, som også kan vere umedvitne, kan både avgrense og utvide høve til demokratisk deltaking. Vilkår for deltaking og kva som er moglege eller passande, konstitusjonar eller system, blir forstått som noko som høyrer til i eit fellesskap. Det gjer at det blir eit fellesskap. Eg ser likevel ikkje noko årsak-verknad-forhold mellom reifiseringar og deltaking. Barna som aktørar blir sett som kapable til å endre, påverke og skape reifiseringar. Barna skapar til dømes sine rutinar og samhandlingsmønster innanfor den vaksenregulerte kvardagen i barnehagen, når personale proklamerer ryddetid i den eine feltbarnehagen min (Grindheim, 2013). Synleggjering og utfordring av reifiseringar kan vere ein kime til å spore vilkår som relasjonar, samhandlingar, rom, artefaktar og regisseringsmåtar som kan utvidast for å kome nærare idealet om likeverdig sameksistens.

3.6. Leik som verksemd i barnefellesskap

I utgangspunktet hadde eg tenkt å avgrense prosjektet til leik som demokratisk dannelsesarena. Ettersom leik i seg sjølv ikkje alltid er like demokratisk, og kva som er leik lett kan bli avgrensa til mine reifiserte oppfatningar av kva som er «fin-leik», vart måten barna deltek i kvardagslivet i barnehagen utgangspunktet for å spore vilkår for demokratisk danning. Slik har leik blitt underordna deltaking som analytisk tilnærming.

Eg vel likevel å bruke (litt) plass på å skildre og drøfte av syn på leik. Grunnen til dette er at vilkår for leik og deltaking i leik, kan sjåast i lys av ulike syn på leik som også vil vere å finna som reifiserte oppfatningar i barnehagane i feltarbeidet mitt.

Rådande syn på leik kan delast inn i tre hovudretningar: barnekulturelle tilnærmingar, filosofiske tilnærmingar og psykologiske tilnærmingar. Corsaro (1985, 2003, 2011) som eg hentar mykje av inspirasjonen og forståinga av fellesskap mellom barn frå, er i den barnekulturelle tilnærminga. Leikerutinane som Corsaro (1985) viser til, blir forstått som ein reproduksjon av den vaksne kulturen, men innanfor ei barnekulturell ramme. I møte med den vaksne verda blir barna konfrontert med forhold dei ikkje skjønar og fenomen som dei blir usikre på. Slike forhold gjer barna til gjenstand for leik seg imellom; og leiken blir dermed ein måte å tileigne seg vaksenverda på (Andersen & Kampman, 1996). Sjølv om leiken er produktiv og (ny)skapande, er tema i leiken henta frå møte med den vaksne verda.

Filosofiske og psykologiske perspektiv på leik blir til tider sett opp mot kvarandre (Øksnes, 2010). Synet på leik blir forstått i omgrepspara leik-erfaring-danning i filosofisk tradisjon, i motsetnad til den psykologisk tradisjonen med leik-oppleving-læring, der leiken meir er ein reiskap til beste for samfunnet (Sutton-Smith, 1997). I psykologisk perspektiv (Lillemyr, 2011a; 2011b) er leiken sentral for det aktive og deltakande barnet. I dette perspektivet er ein oppteken av forhold mellom kognitiv utvikling og læring, åtferdsmessig læring gjennom leik, leik som hjelpemiddel for sosiale og emosjonelle problem og leik som stettar psykologiske behov og positiv sjølvoppfatning. I det filosofiske perspektivet på leik er leik sett som ein måte å vere i verda på. Leik er framstilt som ei utøvande kraft som formar det som føregår og som gjer at leiken også leikar med dei involverte barna (Steinsholt & Øksnes, 2003; Øksnes, 2008). Det er også røyster som viser leik og læring som ganske så like altoppslukande erfaringar (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Likevel er det nærliggjande for ivrige pedagogar å tenkje både leik og borgarskap i lys av utvikling og sosialisering. På linje med at retten barn har til medverknad kan forståast som ein måte å lære barn å bli gode vaksenborgarar i framtida, kan leiken i seg sjølv miste verdi dersom framtidig nytte blir grunngevinga for å gi rom og tid til leik.

Sjølv er eg sosialisert inn i den psykologiske tilnærminga til leik gjennom førskulelærerutdanning på 80-tallet. I psykologiske perspektiv er leiken sett som sentral for det aktive og deltakande barnet og som skapar av føresetnadar for læring og utvikling (Lillemyr, 2011a; 2011b). Slike perspektiv på leik kan føre til at barn som leikar blir vurdert i forhold til utvikling og læring. Leiken kan difor lett bli redusert til

eit middel for å nå ulike mål (Øksnes, 2010). Kva som er normalt og kva som er nyttig ved leiken kan lette skugge for leik som aktivitet i seg sjølv. Sidan dikotomien mellom det filosofiske og psykologiske synet på leik kan seiast å vere ein del av barnehagetradisjonen, er den sentral å kjenne til. Det er nok også grunnen til at eg sjølv brukte ei filosofisk tilnærming for å skilje ut kva eg ville kategorisere som leik ved analyse av materiale til den fyrste artikkelen min. Dette er nærare skildra i artikkel 1 (Grindheim, 2011). På det viset skapte eg avstand til det som er mest kjent, ved å gå til den motsette dikotomien.

I den grad det går an å setje opp ei felles forståing av syn på leik, utpeikar det engasjerande i leik seg. Det er også semje om at leiken akselerer; der er ei utvikling av eit handlingsløp som lett blir meir og meir engasjerande etter som leiken utfaldar seg. Dessutan er leiken sjølvmotiverande, og tema i leiken speglar erfaringane til barna. Frå barna sin synsstad forstår eg leik som ein mangfalding måte å vere i verda på; barn leikar uavhengig av kva vaksne psykologar, pedagogar eller kulturforskarar meiner. Barna leikar fordi dei leikar. I samanhengen min blir leiken fyrst og fremst ei verksemd å delta i, som er av særskilt interesse for barneborgarar. I lys av Wenger (1998) blir leik dermed ei (av fleire moglege) verksemd som gjer at barn er saman der og då. Dermed konstituerer ulik leik ulike fellesskap mellom barn, men grunnen til at dei er saman om den spesifikke leiken handlar djupt sett som det grunnleggjande ynskje om å høyre til saman med andre barn (jf. s.32).

Som nemnt i fyrste kapittel kan framstilling av leik til tider bli oppfatta som at leik er sett som sjølvsgd demokratisk. Det finns gode argument for ei slik forståing: Ifylgje John Dewey (1916) skjer innsikt i borgarskap gjennom vektlegging av dialog og avgjersler i forhold til små og store spørsmål. Den dannande dialogen omhandlar reelle forhold som opptek dei som deltek i dialogen. Forhandlingar om meining som medverknad og deltaking i leik representerer slike reelle forhold som opptek barna. Frå barns perspektiv er det viktig å vere med i leiken, difor er det reelle forhandlingar når barna forhandlar om deltaking i leik. Leiken representerer flust med forhandlingar i ein dynamisk og pågåande prosess (Åm, 1989).

I tillegg til at leik kan sjåast som ein (sjølvsgd) demokratisk arena viser både den psykologiske, filosofiske og kulturelle tilnærminga til leik som noko positivt. I psykologiske perspektiv fremmar leik utvikling, psykisk helse og positiv

sjølvoppfatning. Steinsholt og Øksnes (2003), som har ei filosofisk tilnærming til leik, viser rett nok også til det farlege i leiken; når leiken leikar med oss, mister vi kontrollen, og vi liker det. Vi veit ikkje utfallet, og slik er det eit risikabelt prosjekt. Steinsholt og Øksnes (2003) viser til Johan Huizinga (1949) som argumenterer for at den frie leiken gir oss sjølve grunntonen i tilværet. Slik representerer leiken eit høgdepunkt for menneskeleg samhandling. Den menneskelege kulturen byggjer på leik. Ut frå dette tolkar eg Steinsholt og Øksnes (2003) si framstilling av leik som noko positivt, sjølv om leiken kan stikke av med oss. Den kulturelle tilnærminga viser gjennom Corsaro (1990) sine framstillingar av leik, kor kapable barna er til å tileigne seg den vaksne verda, og skape «rom» for si eiga forståing av verda saman med andre barn.

Likevel er eg langt frå overtydd om at dialog og avgjersler i forhold til små og store spørsmål i leiken alltid representerer demokratisk danning. Manglande overtyding om at leiken er sjølv sagt positiv for alle dei involverte partane finn eg støtte av hos Ivy Schousboe (1993, 1999). Ho skriv at måten vaksne skildrar leik på, tilsrørar mykje av leiken. I vaksne sine perspektiv er leiken positiv. Det kan setjast spørsmålsteikn ved. Eg har allereie skildra at det er semje om at ein blir oppslukt av leiken og gløymer seg sjølv medan ein leikar; slik kan ein også bli oppslukt av negative element i ein leik. Det er også semje om at i leik er ein ofte fleire, som saman akselerer leiken; slik kan også barna sine negative erfaringar eskalere gjennom det leikande. Dessutan skjer leiken i kulturelle kontekstar som inneber spekter av negative og positive erfaringar for barn, og ulike erfaringar blir spegla i leik. Leiken spelar seg ut i kontekstar som ikkje alltid representerer likeverd og solidaritet, og kan leggje til rette for deltakingsmåtar som kanskje ikkje kan sporast til demokratiske verdiar. Sidan leik er eit mål i seg sjølv blir ikkje samhandlinga vurdert; det er akseptabelt å vise til at «det er jo berre på leik», dersom nokon spør om det som skjer er greitt for dei involverte partane. Alt dette tilseier at leiken også kan bli «vond», meiner Schousboe (1993, 1999). Ho viser til dømes til leik der ein utset andre for smerte og vonde opplevingar. Leiken kan halde fram trass i at nokon har det vondt. Barna som Schouseboe (1993, 1996) brukar som døme går utover det dei ville ha gjort om ikkje dette var leik. Dei leikande blir leikt med av leiken også når det gjeld negative element. Leiken utspeler seg innan kulturelle kontekstar som kan representere negative og krenkande situasjonar med rom for samhandling på tvers av sentrale demokratiske verdiar.

Ulike forståingar av leik og fellestrekk ved forståing av leik, er interessante når ein fylgjer barnefellesskap. I delar av feltarbeidet mitt, då eg fylgde barna samtidig som eg las mykje om leik, vart eg overtydd om at leik er vanskeleg å «fange» i teoretiske termar. Likevel gjorde lesing av teoriar og anna forskning om leik det tydeleg at grepet om å ta utgangspunkt i deltakinga til barna i ulik samhandling; ikkje berre leik – var nyttig også for å skape avstand til innforståtte oppfatningar av leik. Slik kunne fleire og også uventa kontekstar i kvardagslivet til barna tre fram som kontekstar eller vilkår for demokratisk deltaking og danning.

3.7. Oppsummering og omgrep for analyse

Ut frå den teoretiske tilnærminga mi, blir det umogelege å avgjere om vilkåra i barnefellesskapet kan vere demokratisk dannande, utan å kjennskap til korleis barna deltek. For å forstå meir om barnefellesskap ser eg det difor som naudsynt å ha med teoretiske tilnærmingar som gir høve til å omgrepsfeste både korleis ein deltek og kva som dannar. Eg vel å sjå fellesskap for demokratisk danning, som det Biesta (2011 b) kallar ‘educational cultures’, og som han definerer som læringskulturar med særskilte mål, og som verdibaserte sosial praksisar (s.199).

For å synleggjere vilkår for demokratisk danning i den gitte konteksten for feltarbeida mine, er måten barna deltek av interesse. Deltaking blir operasjonalisert som deltaking i breidde, i djupne og i omfang og deltaking som uroar i det etablerte systemet. Om desse deltakingsformene kan kallast demokratisk dannande avheng av om dei kan sporast til demokratiske verdiar (Biesta, 2011 a). Slik plasserer eg meg sentralt innan utdanningsfeltet, der tolkinga av demokrati som deltaking, og tolkinga av demokrati som felles verdigrunnlag står sentralt (Straume, 2009; Stray, 2010). Det inneber at reelle erfaringar med å delta som medskapar av likeverd, i eit fellesskap av ulike menneske, blir vektlagde.

Deltakinga til barna vil kunne synleggjere *reifiseringar* forstått som vilkår for deltaking i det etablerte fellesskapet; også vilkår som var uinteressante eller umedvetne før deltakinga til barna synleggjorde dei. For å forstå vilkåra som meir enn berre det som viser seg, blir dei sett i lys av den historiske og politiske konteksten til barnehagen, og i historia til aktuelle artefaktar. Rom og arkitektur som vilkår for deltaking blir sett i lys av om rommet er sterkt/svakt koda, sterke/svake inskripsjonar i rommet, og/eller

Biesta sitt omgrep 'space of democracy'. Reifiserte oppfatningar av barn, barndom og leik blir også sett som vilkår for deltaking, og blir sett i kontekst som etablert kunnskap om barn, barndom og leik.

I tillegg til å kunne sei noko om kva som dannar, vil deltakinga til barna også kunne vise barneborgarar sin agentskap gjennom synleggjering av korleis barna både kommuniserer og manøvrerer i forhold til vilkåra, og også er skaparar av vilkår for medverknad. Slik kan eg også få større kjennskap til korleis barnborgarar *gjer* borgarskap ('citizenship from below'), ved å delta i kvardagslivet i barnehagen. Demokratisk danning er forstått som meir enn deltaking som individuelle val, og deltaking som høver seg i det eksisterande systemet. Demokrati blir levd liv med høve til også å kunne endre dei rammene, normene og oppfatningane som konstituerer fellesskapa.

3.9. Kritiske refleksjonar

Deltaking i breidde, djupne og i omfang, og deltaking som uroa fanga noko av det uføresette i verknadar av intenderte og uintenterte tiltak/organiseringar av barn sin rett til medverknad, sett i gang av vaksne. Desse deltakingsformene gav andre innspel til erfaringane mine enn det eg hadde lese av Roger Hart (1992, 1997) sin 'ladder of participation' der deltaking blir operasjonalisert frå ikkje-deltaking, via involverte på ulikt vis frå den minst demokratiske deltakingsforma manipulasjon til der barna set opp eit prosjekt der dei inviterer vaksne med i avgjersler og deltakingsformer. Fleire (Shier, 2001; Simovska, 2004) har vidareutvikla demokratiske deltakingsformer med utgangspunkt i Hart. Alison Clark (2005) og Clark og Moss (2011) har ulike tilnærminga som til dømes teikning og fotografering for at barna skal kunne uttrykkje kva dei meiner. Dette er spanande innfallsvinklar til korleis barn kan få ei stemme og bli høyrte. Likevel opplever eg desse operasjonaliseringane som nærare vaksne sine forventningar til kva demokratisk deltaking kan vere. Slike tilnærmingar høver gjerne betre i relasjonar mellom barn og vaksne, og der syn på makt er sett som noko vaksne har og brukar/misbrukar i møte med barn. Eg ser makt som innskripen i ein kvar kontekstuell praksis.

Operasjonalisering av deltaking i levd kvardagsliv sentrert rundt demokratiske verdiar, kan sjølvstøtt kritiserast. Straume (2009) meiner at demokratiske verdiar kan

sidestillast med demokratiske ferdigheitar, og handlar ikkje om demokrati, men føresetnadar for demokrati. Ei slik reduksjon av demokratiomgrepet er avpolitiserande, ifylgje Straume (2009). Ho meiner at det svekker demokratiomgrepet på to måtar; for det fyrste fell aktøromgrepet vekk, særskilt med omsyn til makt, og for det andre støttar det den konserverande ideen om demokrati som noko gitt (s.145, 146). Eg skjønar kritikken i forhold til demokratisk kompetanse, som noko du må ha før du kan vere med. Det er også i tråd med Biesta (2010; 2011a) sin kritikk av mykje av demokratiopplæringa, der ein fyrst må læra å delta for å kunne delta. Slik tek ein vare på det etablerte, og reduserer dermed aktørane agentskap, avgjersle- og endringsmakt. Når det gjeld å ivareta det beståande meiner eg at sjølv om verdiane også må tileignast gjennom deltaking i eit fellesskap, opnar tilnærminga mi for større handlingsrom og høve til å utfordre det etablerte, enn om ein skal lære spesifikke demokratiske ferdigheiter.

Eit anna ankepunkt i forhold til å spore deltaking til verdiane, er at det tilsynelatande er lett å einast om demokratiske verdiane. Det kan forklare kvifor medverknad for barn blir brukt om svært ulike praksisar. I emansipatorisk tenking er det interessant å vere oppteken av kva som er verdifullt. Det er viktig å vite noko om kva som er verdt å ta vare på, slik at fellesskapet og ulike samhandlingsmåtar kan vidareutviklast (Biesta, 2011b). Ei slik utbetringstrong er heilt i tråd med den pedagogiske tradisjonen (Løvlie et al., 2003). Ei liknande utbetringstrong kan også speglast i *Rammeplanen for innhaldet og oppgåvene til barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Planen nyttar omgrep som 'solidaritet' og 'likeverd' for måtar å vere saman på, og er forankra i menneskerettane. Slik legg rammeplanen opp til konnotasjonar til kritisk og emansipatorisk pedagogikk (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 24). Mål om å spore handlingar i konkrete praksisar til demokratiske verdiane gir medvit om å vere i det usikre, utan å kjenne alle svara – ved å gi plass for det som uroar (Biesta, 2006). Ved å vere i det usikre og det som uroar kan reifiserte, allmennaksepterte utgåver av demokratiske praksisar, som ein meiner byggjer på demokratiske verdiane per se, også stillast spørsmål ved.

Det må også nemnast at måten eg brukar 'vilkår' på kan drøftast. Vilkår skildrar forhold som både avgrensar og innskrenkar høve til å delta. Desse vilkåra slår ikkje «likt ut» for alle deltakarane. Barna som deltek i materialet mitt kan lett oppfattast som

ei homogen gruppe. Men barn er ikkje «barn» - dei er individ med ulike utgangspunkt både når det gjeld biologi, alder, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn. Barndom kan ikkje skiljast frå etno-territorale forhold, historie, klasse eller kjønn (Jenks, 2004; Qvortrup, 2002). Det er med andre ord fleire forhold enn om ein er barn, som determinerer kva erfaringar og vilkår for medverknad ein møter som barn. Det blir kamuflert i dette prosjektet. Det er deltakinga deira i den konkrete og sosiale konteksten som er interessant i denne samanhengen, ikkje individuelle eller på førehand kategoriserte forskjellar mellom menneske (som kjønn). Målet er å visa måtar barn deltek på, i kvardagsliva sine, innanfor dei institusjonelle rammene dei lever liva sine. Dermed er målet å få auge på andre relasjonar, kontekstar, rom, artefaktar eller forståingar av barn og barndom som vilkår for demokratisk danning, enn det ville vore dersom individorienterte og rettsorienterte tilnærmingar frå vaksne sine ståstadar var utgangspunktet. Korleis på førehand kategoriserte forskjellar mellom barn gjorde sitt til at vilkåra låg til rette for differensiert deltaking, får bli eit anna forskingsprosjekt.

4. Metode

4.1. Innleiing

Metodar som er brukte for å få større kjennskap til kvardagslivet til barna er inspirert av etnografi. I etnografiske studiar fylgjer ein menneske i kvardagsliva sin, for å forstå handlingane til dei som blir studerte frå deira perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2007). Etnografi er sett på som ein særskilt brukbar metode for å studere barn og barndom innan sosial barn- og barndomsforskning. Det gir høve til at barn får ei meir direkte stemme, ved å ta utgangspunkt i barn sine levde liv og prøve å sjå omgjevnadane frå deira synsstad (Corsaro, 2009). Slik blir barn i større grad eit medverkande subjekt i forskingsprosessar om dei sjølve, og dermed i mindre grad redusert til eit objekt for vaksne sin rasjonalitet og teoriskaping. Ein rasjonalitet som lett kan reproducere seg sjølv, på kostnad av ulike barn og ulik forskning, og utanfor kontekstar som er situerte i sosialt liv (Jenks, 2004). Verkelege, historisk lokaliserte barn blir difor fokuset mitt. Å nærme seg perspektiva til barna, blir viktig. Slik kan ein få kjennskap til korleis barn erfarer kvardagslivet sitt.

I tråd med etnografisk tenking er kunnskapstilfanget i dette prosjektet utvikla gjennom samvær med grupper som vanlegvis er mindre høyrte på i forhold til andre i den aktuelle samanhengen. Prosjektet er gjort ut frå ei forståing av at barna si stemme ikkje er synleg nok i forhold til kva som er relevante deltakingsmåtar og område for barneborgarar. Dermed tek eg utgangspunkt i ei form for urettferd og som gir mål om å destabilisere kjente forståingar om barnehagar og barna sin medverknad. Difor tek eg utgangspunkt i barna sine perspektiv framfor personalet sine perspektiv, deltakinga til barna i kvardagsliva sine framfor teoriar om kva som kjenneteiknar ein borgar, deltakinga til barna framfor forventningar til barn si sosialisering forstått som tilpassing til etablerte strukturar, og deltakinga til barna framfor leik.

Det er også i tråd med etnografisk tilnærming at eg arbeider med *ein* kultur: eit utval av barnehagar i Noreg. Antropologien, som også søker forståing ved å fylgje menneske i sine kulturar, og som har gitt innspel til teori (Wenger, 1998) for å tolke det som skjer i barnehagekvardagane eg skildrar, har i større grad til hensikt å skildre, klassifisere, samanlikne og forklare menneskeleg åtferd på tvers av alle samfunn (Postholm, 2010).

I møte med erfaringane i feltarbeidet tek eg med meg kjennskap til barnehagar, refleksjonar, forventningar og teoretiske forståingar av barn og barn sin medverknad. Dermed går eg ikkje så ope ut at prosjektet kan kallast «grounded»; ei tilnærming som er assosiert med etnografi (Postholm, 2010; Alvesson & Sköldbberg, 2009). I motsetnad til meir tradisjonelle etnografiske tilnærmingar der kunnskapen skal tre fram frå erfaringar i feltet, møter eg feltet også med refleksjonar, tidlegare erfaringar, problemstillingar og teoretiske forståingar. Sjølv om kvardagslivet i barnehagen er utgangspunktet for å forstå meir om barneborgarar, har eg allereie ved å bruke omgrepet ‘barneborgar’ ein retning i kva eg ser etter. Myndiggjering av barn er eit overordna mål. Eit ynskje om å synleggjere slikt som kan utfordrast for å kome nærare utopiar, og verdiforankring av deltaking, står sentralt. Slik er prosjektet meir enn eit skildrande prosjekt. I tillegg til å skildre, legg eg til eit element av kritisk karakter i val av tema, forskingsfokus, leit etter «uro» og bruk av teoretiske omgrep. Dermed nærmar eg meg kritisk etnografi (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

Målet med kapittelet er å synleggjere korleis kunnskapsbidraget er blitt til. Skildringar av korleis ein er komen fram til konklusjonar og tolkingar gir grunnlag for om lesaren ser resultatet som truverdig og vitskapleg. I tillegg til at det er viktig å gjere forskingsprosessen transparent for å styrke truverdet til kunnskapsbidraget, er det å skildre slike prosessar ekstra viktig i eit prosjekt med mål om å skrive fram kunnskap om barn og erfaringane deira. Sosial barne- og barndomsforskning peikar på at som forskar eller formidlar av erfaringar saman med barn blir ein sjølv ein del av rekonstrueringsprosessar av barndom (Prout & James, 1990). Ein kvar forskar vil også vere med å konstituere barn så lenge ein skriv og forskar saman med/på barn, difor er det viktig å ikkje etterlate barnet som enten dum og med andrehandsstatus, eller som radikalt ulik og frå ei anna verd enn andre menneske (vaksne). Konstruksjonar av syn på barn kan lett bli tatt for sjølvssagte i kvardagsliva våre, og leggje føringar for korleis barn blir møtte (Qvortrup, 2002). Sjølv om eg prøver å frigjere meg frå forventningar til kva barn skal bli og vere som vaksne borgarar, er det likevel umogeleg å lukkast i å fjerne seg frå forventningar til barn. Sidan barn vanlegvis er avhengige av vaksne og har færre høve til å argumentere mot forskingsresultat enn fleire andre grupper i samfunnet, er det ekstra naudsynt å skildre korleis ein er komen fram til tolkingar og konklusjonar som

gjeld barn (Tingstad, 2007). Dei neste avsnitta, saman med det som er formidla i artiklane vil vise korleis eg prøver å møte medvitet om at dette er naudsynt.

Som venteleg i eit doktorgradsprosjekt og ei opplæringsstilling, har prosjektperioden ført til endringar i tida frå prosjektplanen til skriving av kapp. Endringar har skjedd både når det gjeld kva eg såg etter i feltet, teoretiske inspirasjonar og endring av den viktigaste reiskapen i kvalitativ forskning, som er forskaren sjølv: altså meg. Nokre av desse prosessane er skildra i samband med analyse med utgangspunkt i dei ulike delproblemstillingane mine (punkt 4.5). Arbeid med delproblemstillingane og formidling av kunnskapstilfanget gjennom skriving av artiklar, er lineært i tid på den måten at den fyrste delproblemstillinga blir arbeidd med tidleg i prosjektet, så den andre og til slutt den tredje. Det fører til at inspirasjon frå lesing av meir teori har gitt fleire omgrep til analyse seinare i arbeidet enn tidleg i arbeidet. I tillegg har eg auka opphald i feltet for kvar delproblemstilling. Slik har eg fleire nedskrivne erfaringar å trekkje vekslar på når eg analyserar, samtidig som drøftingsspora blir meir spissa, dess lenger ut i prosjektperioden kunnskapstilfanget er vakse fram og formidla. Trass i endringar og utprøvingar av ulike forståingar av erfaringane mine frå barnehagane, er dualiteten mellom barna si deltaking og vilkår for deltaking i sosiale, situerte og konkrete kontekstar, gjennomgåande.

4.2. Presentasjon av barnehagane

Norske barnehagar står fram som fleirtydige og ulike samfunnsinstitusjonar, både i form av ulike bygg og ulike driftsformer. Frå eigen praksis med 15 år som førskulelærer i barnehage, har eg erfaring med korttidsbarnehage i nedlagt skulehus, i tidlegare lærarhusvære i kjellaren på skulen, i familiebarnehagar, i «førskuleklassar» på skulen og i større barnehagar inndelt i avdelingar med 9 barn på småbarnsavdelingar (0–3 år) og 18 på storbarnsavdelingar (3–6/7). Eigargar har vore sokneråd, husmorlag, meir profesjonelle private aktørar og kommunen. Gjennom å fylgje studentar på førskulelæruddanninga i praksis og lese eit stadig aukande omfang av faglitteratur og forskning på barnehageområdet har eg også halde meg oppdatert på utvikling og trendar i barnehagen. Den raske utbygginga dei seinare åra har gitt fleire store barnehagar, og tilnærma full barnehagedekning har ført til at det er blitt fleire barn under tre år i barnehagen.

I og med at eg er oppteken av vilkår for demokratisk deltaking i kontekst, og ser at kvardagsliva til barna utspelar seg i ulike norske barnehagar, har eg henta grunnlagsmaterialet frå tre ulikt organiserte barnehagar:

Barnehage 1 er ein tradisjonell avdelingsbarnehage med sirka 60 barn. Der er fire avdelingar: ein med barn frå eitt til fire år (15 barn), ein med barn frå eitt til tre år (9 barn), og to avdelingar med barn frå tre til seks år (2 x 18 barn). Avdelingane er arkitektonisk tydeleg skilde frå kvarandre, og personale og barn har ei tilknytning til avdelinga «si». Eg var knytt til den eine avdelinga med 18 barn i alderen tre til seks år, i tidsrommet 2008–2011, i til saman 38 dagar.

Barnehage 2 var ein tradisjonell avdelingsbarnehage, blei omgjort til basebarnehage, medan organiseringa av barnegruppene no liknar meir på ein avdelingsbarnehage igjen. Her er mellom 80–90 barn. I fyrste etasje er det ei storbarns- (3–6 åringar) og ei småbarnsgruppe (1–3 åringar) på kvar av dei to tidlegare basane. I andre etasje er det mellom 20–25 barn frå tre til seks år. Alder på barna som søker plass i barnehagen er avgjerande for gruppestorleiken og samansetjinga av grupper i forhold til små og store barn. Her var eg saman med 20 barn i gruppa i andre etasje, hausten 2011, i to periodar på til saman 16 dagar.

Barnehage 3 er ein såkalla basebarnehage med sirka 80 barn fordelt på tre basar over to etasjar, med barn i alderen 1–6 år. Basane igjen var delt i to grupper med blanda alder (1–6). Arkitektonisk var dette bygget «ope». Avgrensing i form av rom, var berre på spesialrom som bad/toalett, leikerom, konstruksjonsrom, musikkrom, bibliotek/datarom. Her var eg saman med 26 barn frå 1–6 år, på eine basen, 15 dagar i januar 2012.

Barnehagane er valde ut frå ulike omsyn. Sidan målet var å leite etter vilkår for demokratisk deltaking på ulike stadar, også slike som verken eg eller personalet tenkte på som «demokratisk» organiserte, var det interessant å vere i ulikt bygde og organiserte barnehagar. Barnehage 1 var bygd som meir tradisjonell barnehage der organiseringa av barn i grupper er argumentert for ut ifrå naudsyn om tilknytning mellom barn og vaksne. Barnehage 2 var også interessant når det gjaldt organiseringsform. Personalet hadde prøvd ulike organiseringar, og var innforståtte med at dei måtte endre organisering av rom, personale og barnegrupper i forhold til alder på barn som fekk plass i barnehagen. Her, som i barnehage 1, var heller ikkje retten barn har til

demokratisk deltaking, sjølv om det også her var eit prioritert arbeid, hovudgrunnen til organiseringa av barnegruppene og barnehagehuset. Barnehage 3 var bygd som basebarnehage, der arkitekturen er tenkt å leggje til rette for at barna skal medverke i kvardagsliva sine.

Alle barnehagane er i urbane strøk. Ingen av dei representerer barnehagar med svært få eller svært mange barn. Eg oppretta kontakt med barnehagane ved å sende e-post og å ringe til dei, og presentere meg og forskingsinteressa mi. Før vi eventuelt vidareutvikla samarbeidet mot at eg gjorde feltarbeid i barnehagen, kom eg på vitjing i barnehagane og var med på enten personalmøte, pedagogisk leiarmøte eller avdelingsmøte; presenterte meg sjølv, prosjektet og grunnngav kvifor eg gjerne ville gjere feltarbeid akkurat i deira barnehage. Kjennskap til barnehagekvardagen og respekt og langvarig engasjement for barnehagearbeid, gjorde sitt til at kommunikasjon både med store og små fort vart interessant.

Trass i auka omfang av barn under tre år i norske barnehagar fylgde eg primært dei eldste barna i ei av dei etablerte gruppene/avdelingane. Dei eldste vart valde ut frå to grunnar. For det fyrste har det vore eit stort prosjekt kalla *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen* (01.09.2007–30.06.2011), leia av Berit Bae, ved Høgskulen i Oslo. Prosjektet viser til interessante nyvinningar og kunnskap om dei yngste barna sin medverknad i barnehagen gjennom publikasjonar og avhandlingar. I og med at dette store prosjektet var sett i gang i Oslo, ville eg supplere med kunnskap om fleire/andre aldersgrupper. For det andre tilsa erfaringar at ved å fylgje dei eldste barna ville eg få fleire verbale utsegner rundt samhandlinga. Dei eldste er oftast dei med mest utvikla verbalt språk. Tilgang til språklege forhandlingar kan gjere meininga for dei involverte partane meir tilgjengelege for meg.

Eg nyttar omgrepet ' dagar ' for å vise til omfanget av feltarbeidet. Det er ikkje snakk om vanlege arbeidsdagar, men opphald i barnehagen frå to til fem timar same dag. Slik er kanskje omgrepet ' gongar ' , som eg også nyttar i artikkel 1, vel så dekkande. Eg varierte tidspunkta for opphald i barnehagen, slik at eg fekk oppleve heile opningstida i barnehagen, særskilt i byrjinga av feltarbeid i ein ny barnehage. Likevel var eg mest til stades i dei tidsperiodane då der er flest barn (mellom klokka 9–15).

I og med at forskingsdesignet tek utgangspunkt i det levde kvardagslivet, blir datasamlinga i ei etnografisk tilnærming forholdsvis ustrukturert. Forskaren skapar

ikkje forholda, eller lagar eit opplegg på førehand som deltakarane skal fylgje (Hammersley & Atkinson, 2007); det var eg som forskar som fylgde barna i deira opplegg. Ei tilnærming som ligg nært «go-along» som etnografisk forskingsmetode (Kusenbach, 2003); å fylgje barna der dei er, og samtale med utgangspunkt i det dei gjer eller akkurat har gjort. Ifylgje Eva Gulløv og Susanne Højlund (2003) er «Etnografisk feltforskning altså ikkje et spørsmål om at anvende bestemte teknikker, men om at anlegge metodiske strategier, som er tilpasset det rum, man færdes i, og som samtidig anvendes på måder, der giver viden om det, man undersøger» (s. 149). Etter kvart veksla eg mellom meir spesifikke kategoriseringar av erfaringar, og nye opphald i feltet for å fylgje opp idear og kategoriseringar.

4.3. Posisjon i feltet

I kvalitativ samanheng er forskaren sjølv det viktigaste verktøyet. Kva posisjon ein forhandlar seg fram til i relasjon med aktørane i feltet, gir føringar for kva ein ser og opplever. Bygd på forståing av at barn og vaksne er posisjonert ulikt i samfunnet er målet mitt å kunne sei noko om vilkår for demokratisk danning i barnehagen ut i frå korleis barna deltok i barnefellesskapet. Med utgangspunkt i ei forståing av barn som agentar i eigne liv (James, 2009; Robson, Bell, & Klocker, 2007, Mayall, 2001), prøvde eg å sjå og oppleve det som skjedde frå deira synsstad, ved å ta del i kvardagslivet deira i barnehagen (Gallacher & Gallagher, 2008). For å nærme meg synsstaden til barna er nærleik, sensitivitet, respekt og tid saman med barna, sentralt (Johansson, 2003; Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2011). Sjølv om opphaldet i barnehage 2 og 3 vart kort (16 og 15 dagar), fylgde eg særskilt barna i barnehage 1 over tid, sidan opphaldet blei spreidd frå 2008 til 2011. Dei dagane eg var i barnehagane var det fyrst og fremst barna eg var saman med. Ifylgje Gert Biesta og Robert Lawy (2006a) er det berre ved å fylgje unge menneske og vaksne slik dei deltek i ulike formelle og ikkje-formelle settingar, og ved å høyre nøye etter kva dei seier og gjer at læring om å vere demokratisk borgar kan bli forstått. Å vere i ukjente barnefellesskap i barnehagen, der barn allereie er konstituerte som annleis borgarar enn meg, er ein inngang til å ta imot også uventa relasjonar, samhandlingar, rom, artefaktar og regisseringsmåtar som kan sporast til demokratisk deltaking.

Sjølv om eg søkte etter meininga til barna, er presentasjonar av det dei seier og gjer, mine val og oppfatningar av det som skjer. Presentasjonane er tolkingar av slik eg oppfatta barna sine perspektiv. Skrivne observasjonar av samhandlingar, og skrivne kommentarar frå barn og personale, er snarare ein analytisk konstruksjon som «är kopplad till teoretiska överbägande» (Gulløv og Højlund, 2003, s. 29). Dette fordi både tidlegare erfaringar og teori gav retning til kva eg såg etter, skreiv ned og fann interessant. Likevel hadde eg eit overordna mål om å få vite meir om oppfatningane, kunnskapane og erfaringane barna fekk i dei ulike barnefellesskapa eg fylgde. Det eg formidlar om barn er resultat av slik eg forstår samhandling mellom barn og korleis dei oppfatta kvardagslivet sitt. Som Tiller (1991) meiner eg at utan å prøve å sjå verda frå barna sin synsstad vil mykje kunnskap til dømes om intenderte og ikkje-intenderte verknadar av vaksne sine tiltak, vere tapt.

Eg var ein annleis vaksen enn personalet i barnehagen; 'barnevoksen' kalla Ida meg. Eg stoppa ingen samhandling, involverte meg ikkje i konflikhtar og tok heller ingen avgjersler. Slik distanserte eg meg frå ansvar og oppgåver eg ville hatt som pedagog. Ifylgje Mai Britt Helgesen (2012b) blir delinga av makt endra ved ei slik observasjonsrolle; forskaren blir ikkje ein autoritetsperson men ein perifer deltakar, då blir makta annleis mellom forskaren og barna, enn om ein var ein tilsett pedagog som fylgde/observerte barna. Likevel var eg tydeleg til stades, til dømes ved å tilby ei hand å halde i når vi var på tur, eller hjelp til vanskelege glidelåsar i garderoben. Boka mi som eg noterte i var med alltid og alle stadar, og eg noterte i den mest heile tida. Eg fortalde barna at eg skreiv korleis dei leika og kva dei gjorde på, og slikt lærte meir om barn og korleis dei har det i barnehagen. Ole meinte at eg lærte nok mykje «nesten som du blir barn, sjølv». Og då Jonas lurte på kvifor eg skal vere med akkurat hans gruppe på tur, og eg svarte «du er jo der», tok han meg i handa og sa «klart du vil vere saman med vennene dine!». Barna vart stolte bidragsytarar for å vise og fortelje om korleis dei hadde det i barnehagen. Både dei og eg var samde om at det er ingen som kan eller veit det betre enn nettopp barn i barnehagen. Sjølve boka var interessant for barna, i periodar. Nokre skreiv namnet sitt eller anna i boka mi, og andre har laga teikningar medan dei fortalde historier til teikningane.

I den etnografiske tilnærminga ligg meir enn å høyre kva som blir sagt, eller å observere nøyaktigast mogeleg. Ein søker å finne meining i menneskeleg handling og

samhandling (Gulløv & Højlund, 2003). Formålet blir å problematisere det tilsynelatande uproblematisk kvar dagslivet, å sjå det naturlege som kulturskapt og utforske kva som også utilsikta blir formidla (Ehn & Petersen, 2006). For å søkje etter meininga til barna vart samtalanene med dei oftast sett i gang ved å ta utgangspunkt i ein konkret situasjon eg nettopp hadde sett barnet/barna i, til dømes då Kari kom i barnehagen, og alle barna var opptekne i leik og aktivitetar. Ho gjekk inn og sa hei til ei gruppe med barn. Dei inviterte ho inn i leiken, men Kari ville heller teikne. Det varte ikkje lenge før leiken til dei ho hadde helsa på, var oppløyst og endra til interessant interaksjon rundt teikning, der Kari fekk ein sentral posisjon. Eg ville gjerne vite kva ho tenkte då ho kom i barnehagen, og kvifor ho heller ville teikne enn å leike i den allereie etablerte leiken. Dei fleste barna forhandla seg til ein posisjon i etablert leik, om dei ikkje var til stades då leiken starta. Ho fortalde meg at ho ikkje vil vere med på leik som var starta. Ho pleidde å foreslå noko anna å gjere på «og då vil Ane (vennina) det same som meg». Eg tolka dette som om ho visste godt kva ho gjorde, at ho heller ville teikna slik at ho i større grad kunne vere med å lage ramme rundt det som skjedde. Dessutan visste ho kva posisjon ho hadde i forhold til Ane. Det gav meg ei utvida forståing av det eg såg om Kari som takka nei til å vere med i leiken. Og om barn sine evner til å forhandle posisjon i fellesskapa sine.

I tillegg bar eg med meg forståing av at leik er rekna som den kommunikasjonsforma som barna lettast og oftast vel å uttrykkje synspunkta sine gjennom (Bae, 2006, 2009, 2012). Samtalanene våre gjekk fort over i ei leikande form, som i dømet under då eg prata med Einar og Sara:

Einar og Sara fortel at ute lèt dei som om dei dett og slår seg og gret.

Sara: «Skal eg vise deg hvordan vi gråter?»

Liv: «Ja?»

Begge to set i gang å storgråte.

Eg blir personale som slepp alt eg har i hendene og kjem springane. Vi er i full gang med å leike barn som er lei seg og personale som trøystar. Det er moro.

Dette avdekkjer at både dei og eg forstår korleis ein raskt og effektivt kan få kontakt med personale i barnehagen. Ei forståing som kanskje hadde vore vanskelegare å få tak i om vi ikkje «leika det».

I forhold til personalet presenterte eg meg som ein tidlegare førskulelærer, ein som har jobba lenge i barnehagen og forskar som har engasjement og interesse for at feltet skal vere i utvikling. Eg ville vite mest mogeleg om korleis og kvifor personalet

arbeidar slik dei gjorde i barnehagen, utan å måtte vurdere arbeidet. Eg bruka samtaler for å skjønna meir av det eg såg. Samtalar både med barn og personalet handla oftast om slikt eg ikkje kunne få tak i ved å observera, til dømes større innsikt i refleksjonar om hendingar, og forståingar og grunngjevingar av reglar og rutinar. Mange av desse samtalanane fekk eg høve til å gjere innimellom og spontant, særskilt med barna. I og med at eg oftast var der barna var, baud det seg høve for ein prat til dømes medan vi venta på at samlinga skulle byrje, eller på badet medan vi vaska hendene før måltidet. Etter å ha vore til stades i barnehagen såpass lenge at eg meinte å sjå mønster i samhandlingar eller det var hendingar der eg ikkje forstod kva som skjedde eller kvifor det skjedde, utforma eg intervjuguide, både til barn og personale. Slike guidar blei ei huskeliste for kva eg ville snakke med personalet eller barna om (vedlegg 3 og 4). Intervjuguiden var mest for å ikkje bli altfor riven med i spanande refleksjonar om tema som dukka opp, og å halde tråden og forstå meir av det eg hadde sett. Likevel la eg fort spørsmåla mine til sides om det dukka opp tema som eg ikkje hadde tenkt som aktuelle på førehand. Å vere open for slikt som eg ikkje hadde tenkt på som aktuelt eller interessant, ser eg som særskilt viktig om ein driv med feltarbeid i «eigen kultur» (Wadel, 1991), eller om ein vil uroe rådande praksisar. Desse samtaler føregjekk på ein skjerma stad i barnehagen. Dei på førehand planlagde samtalanane kan karakteriserast som ustruktureerte intervju (Creswell, 2013), og er ulike i dei forskjellige barnehagane. Ulike delproblemstillingar og ulike erfaringar styrte mykje av retningane i samtalanane.

4.4. Erfaringar i feltet som materiale for analyse

Erfaringar frå opphaldet i barnehagane blei noterte manuelt i stikkordsform i boka eg hadde med meg alle stadar. Desse stikkorda blei oftast skrivne ut i heile setningar og i meir detaljerte og kontekstualiserte skildringar av det eg hadde sett og høyrte, same dag/kveld. Det var viktig å skrive ut stikkorda frå feltet så fort som mogeleg, og medan erfaringane var friskt i minne. Eg har skrive ut alt eg har notert meg gjennom dagen, og også eigne refleksjonar over det eg såg. Desse 'tjukke skildringane' (*thick descriptions*; Geertz, 2000), presenterte kronologisk i tid, har eg stadig gått tilbake til. Opphald i feltet er ei kontekstuell erfaring, og noko eg ber med meg nærast som ei kroppsleg erfaring. Det å lese desse skildringane fører meg tilbake til dagen i barnehagen. Eg har til dømes notert kva vår det var; når eg les det eg har skrive ned om deltaking og

samhandling i uteleiken, kjenner eg sola i ansiktet og høyrer varmen i stemma til Ingrid som trøystar Kristoffer som har slått seg på kneet. Opphaldet i feltet er ei kontekstuell erfaring, og noko eg ber med meg nærast som ei kroppsleg erfaring. Slike opplevingar kan ein ikkje alltid feste til papiret (Album, 1996). Desse ikkje-nedskrivne opplevingane går også inn i kategoriserings- og analysearbeidet, og er ein meir eller mindre medveten del av tolkingane.

Det er mange nedteikningar av samhandling mellom barn. Observasjonar av samhandlinga mellom barna er skildringar der eg sit ved sidan av og skriv ned så mange detaljar om kva som blir sagt og gjort mellom barna som mogeleg. Slike skildringar kunne gjerne vore lagra som videosnuttar. I hovudfagsarbeidet mitt (Grindheim, 2003) brukte eg både manuelle observasjonar og video som observasjonsverktøy. Då opplevde eg at videooptaka gav rom for å ta vare på nøyaktige og detaljerte samhandlingar mellom barn, som kunne sjåast om og om igjen i analysen. Likevel var dei manuelle observasjonane også svært verdfulle. Der var det også med slikt som skjedde utanfor det samspelet som var i fokus, men som likevel var interessant i forhold til det som skjedde. Barn i leik, som representerer ein stor del av kvardagslivet til barna i barnehagen, er ofte uføreseielege om kvar leiken skjer og kva retning det heile går i. Slike skifte var lettare å få med som manuell observatør. I hovudfagsarbeidet opplevde eg det også som om kamera skapte avstand mellom barna og meg. Erfaringane frå feltarbeidet i ph.d.-prosjektet er difor berre tatt vare på manuelt. I materialet frå ph.d. prosjektet er det også materiale der eg er meir deltakande; slikt er vanskelegare å få med til på video. Her er det skildringar av deltakinga til barna også i samspel med meg. Dette materialet er skrivne ned like etter det har skjedd, og måten eg deltek på (kva eg sa og gjorde) er også skildra. Desse skildringane er mindre detaljerte enn materiale der eg sjølv er mindre aktiv. Skildringane er også knytte til kontekstuelle forhold som til dømes tid på dagen, aktivitet, eller om det var ute eller inne. Rommet/arkitekturen for samhandling er også vist til. Her har eg mista detaljinformasjon, men kanskje fått med anna. Det er likevel viktig å vere klar over at tolkinga og analysen lettare kan påverke det som blir nedskrive ved manuell observasjon, enn om eg hadde filma hendingar og sett gjennom videomaterialet etterpå, og dermed sett slikt eg ikkje la merke til ved fyrste augnekast. Ifylgje Robert Emerson et. al. (2011) står feltforskaren ofte i eit krysspress mellom det naudsynte i å produsere detaljerte feltnotat og ynskje om å engasjere seg i feltet.

Sjølv om eg tok initiativ til samtalar med barna (jf. vedlegg 4), har eg også materiale som inneheld samtalar barna tok initiativ til. Barna sette seg ved sidan av meg og fortalde om seg sjølv, barnehagen eller det dei gjorde på. Dei laga gjerne også forteljingar til meg, som eg skreiv ned. Samtalar mellom barna og meg, som eg tok initiativ til, var ofte med utgangspunkt i noko eg hadde sett og erfart saman med dei, og var ei forsøk på å finne meininga deira med samhandlinga (Gulløv & Højlund, 2003). Desse samtalar skreiv eg ned så fort som mogeleg. Det var vanskeleg å notere stikkord undervegs, og difor er det fleire detaljer dess tettare i tid samtalan er skrivne ut. I barnehage 3 fann eg difor ofte fram pc-en og reinskreiv, særskilt dei planlagde samtalar med barn, like etter at vi var ferdige og medan eg framleis var i barnehagen.

For å skape grunnlag for å skjønne meir om kva barna samhandla i forhold til (ofte vaksenkonstruerte vilkår), supplerte eg med materiale frå samtalar med personalet. Nokre av desse samtalan er spontane, ved direkte spontane spørsmål frå meg, medan andre samtalar kom i gang ved at personalet tok kontakt med meg, ofte for å kommentere slikt som skjedde der og då. Slike kommentarar er noterte etter samtalan. Eg gjorde også meir strukturerte samtalar med personalet med hovudansvar for dei barna eg fylgde. I barnehage 1 tok eg opp dei strukturerte samtalan med personalet på analoge opptakarar, der banda vart øydelagde etter at samtalan var transkriberte. Frå slutten av feltarbeidet i barnehage 1 og i dei to andre barnehagane noterte eg stikkord under samtalan og skreiv det ut, helst same dag. Eg sende personalet utskriftene for gjennomlesing og kommentarar, for å avklare eventuelle misforståingar og for at dei også kunne kome med utfyllande kommentarar eller endringar. Ofte spurde eg personalet om det same som eg hadde spurt barna om: «Kva reglar er det for barna i denne barnehagen?», «Kva likar du best å gjere saman med barna i barnehagen?», i tillegg til at eg også spurde om grunngeving for organiseringsmåtar og innhald (jf. vedlegg 3). Samtalar med barn og personale ut frå slik eg tolkar samhandlingar har gitt nyttige nyanseringar og forståingar.

Det er om lag like mykje transkribert tekst frå barnehage 2 (80 sider) og 3 (80 sider), og ein del meir frå barnehage 1 (136 sider). Alle er med linjeavstand 1, skriftstorleik 12 og med gode avsnitt. Vanlegvis vart reinskriving av dei daglege opplevingane avslutta med ei oppsummering om tankar og spørsmål i forhold til det eg

hadde opplevd. Desse tankane og spørsmåla vart også ei førebuing til neste opphald i barnehagen; kva eg ville sjå etter, eller spørje barn og/eller personale om.

I tillegg til det eg har skrive ned sjølv, samla eg inn lokale dokument i barnehagane, til dømes vekeplanar, månadsplanar, gruppedelingar, årsplanar, brev til foreldre og nettsider. Slike dokument gir større forståing av den fysiske, ideologiske og organisatoriske konteksten som samhandlinga til barna er kontekstualisert og situert i. Slike forståingar ser eg som sentrale for å skjønne meir om deltakinga til barna. Både handskrivne notat, reinskivne notat og lokale dokument er lagra i skap med lås på kontoret mitt, sjølv om det nærast er umogeleg å spore tilbake til enkeltpersonar ut frå desse notatane. Ingen sensitive¹⁰ opplysningar om enkeltpersonar er nedskrivne. Det reinskivne materialet er også å finne på det private område mitt på HiB sin server. Området er verna med namn og passord.

4.5. Analyse

Analyse og utvikling av forståing bygd på feltarbeid, startar straks forskaren trer inn på forskingsarenaen, og held på til forskingsarbeidet sluttar (Postholm, 2010). I dette prosjektet har det vore ein vekselverknad mellom det overordna målet for doktorgradsprosjektet, teoretiske perspektiv, feltarbeidet, problemstillingane og erfaringane som er valde til materiale for analyse. Myndiggjering av barn er eit overordna mål for prosjektet. Dermed er relasjonar, samhandlingar, rom, artefaktar og regisseringsmåtar som kan stillast spørsmål ved, forståast på andre måtar enn eg tidlegare hadde sett det, og utvidast for å kome nærare utopien om likeverdig sameksistens også for barn, svært interessante. Sidan borgarskap blir sett som noko ein gjer, som prosessar i relasjonar og spesifikke kontekstar, blir deltakinga til barna i samhandlingar og fellesskap som er av interesse frå deira perspektiv eit «naturleg» utgangspunkt. Eit overordna fokus var dermed å leite etter samheng der barna var særskilt interesserte i å delta, og der det var stort engasjement i deltakinga. Valet om å søkje kunnskap både om korleis barna deltok og vilkåra for deltakinga, speglar synet på

¹⁰ Ifylgje nettsida til NSD er sensitive opplysningar «informasjon om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, helseforhold, seksuelle forhold, og medlemskap i fagforeninger.» http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporstal.html?id=10

danning som aktiv deltaking innan og på tvers av relasjonar, kontekstar og medierande artefaktar.

Det eg la merke til i feltarbeidet og skreiv ned, er prega av det eg ville vite meir om. Problemstillingane er dermed førande for kva eg involverte meg i og kvar eg var i barnehagen, og saman med kven. Det kan lesast ut av notane mine at allereie fyrste dag i barnehage 1, var eg på leit etter vilkår for medverknad i barn-barn relasjonar. I motsetnad til meir tradisjonell etnografi der koding av alt materialet er ein vanleg arbeidsmåte i byrjande analyse (Delamont, 2002), er mine analysar prega av at materialet tidleg blei tenkt og kategorisert i forhold til deltaking og vilkår for deltaking. Som inspirasjonen frå kritisk etnografi legg føringar for, er det ikkje eit mål å skildre kvardagen i barnehagen slik den framstår (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Målet er å finne samhandlingar, kontekstar og artefaktar som er av særskilt interesse for barneborgaren, og som kan vise meg andre og ulike forståingar av barnehagen: det særskilte og uventa var dermed av interesse.

Alt det nedskrivne materialet har vore til stadig gjennomlesing. Gjennomlesing av materiale frå tidleg i feltarbeidet førte også til andre retningar for å forstå delproblemstillingane og kvar (fleire og ulike barnehagar) eg ville utvide feltarbeidet. Teoretisk inspirasjon undervegs i prosjektet gav også interesse for andre drøftingsspmål og kategoriseringar for å drøfte delproblemstillingar. Slik har felt, analyse av materiale frå feltarbeid, drøftingsspmål i artiklane og teori vore i gjensidig påverknad. Til dømes vart ei delproblemstilling om djupare forståing av barnesyn ved å analysere andre si forskning av barn, også forstått i historisk perspektiv, tatt vekk. Det vart meir interessant å drøfte interessante deltakingsmåtar og vilkår for deltaking som kom fram gjennom materialet frå feltarbeidet; til dømes deltakinga til barna innan basebarnehagearkitekturen, og sinte barn sin rett til medverknad. Syn på barn og linjer i historia både til barnehagen og artefaktar, er likevel sentralt, til dømes i den andre og fjerde artikkelen.

Problemstillingane gir retning til kva erfaringar som blir skrivne ned og kva som dermed blir materiale for analyse. Hovudproblemstillinga er: *Kva skapar høve til deltaking og korleis deltek barna i barnefelleskap i barnehagen?* Problemstillinga synleggjer målet om å få vite meir om korleis deltakinga til barna og kontekstuelle vilkår for deltaking interagerer. Denne forståinga er også underbygd gjennom val av

teorigrunnlag, der både deltaking og reifiseringar går saman med erfaringar gjennom meiningskapinga til menneske i sosiale, situerte, kontekstar (Wenger, 1998). Analysetilnærming underbyggjer også ei slik forståing. Måten analysen er gjennomført på er i tråd med mi forståing av det James Holstein og Jaber Gubrium (2008) kallar fortolkande praksis som analysetilnærming. Dei skriv 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. Holstein og Gubrium (2008) skil mellom to separate grep for å analysere praksis ved å sjå samhandlinga mellom dei involverte aktørane for seg, og kva som konstituerer slik deltaking for seg, for deretter å sjå desse to i samheng. Denne todelinga vart ei støtte for å synleggjere *korleis* barna skapar meining gjennom deltaking, og *kva* som konstituerer deltakinga til barna, gjennom å skilje desse to ulike tilnærmingane, og etterpå sjå dei i relasjon til kvarandre. Ei slik analysetilnærming legg til rette for analyse der ein kan få fram dualiteten mellom deltaking og vilkår. Ei slik tilnærming er også kompatibel med synet på barn som agentar, som prosjektet byggjer på (jf. s.24). Ved å skildre både korleis barn deltek og strukturar for deltaking, vil det kunne gi utvida kjenneskap til kvardagslivet til barneborgarar. Det synleggjer korleis barneborgarar *gjer* borgarskap (*citizenship as practice/citizenship from below*), i dei kontekstane dei lever i.

Eg skil *korleis* frå *kva* i analysen ved hjelp av to separate grep i kvar delproblemstilling. Eg skildrar til dømes korleis barna deltek når dei forhandlar om å medverke i leik (Grindheim, 2011), korleis dei puslar (Grindheim, 2012), korleis dei deltek ved overgangar frå ein aktivitet til ein annan i basebarnehagerommet (Grindheim, 2013) og korleis dei deltek i relasjonar med kvarandre og med personale som sinte (Grindheim, i trykk). Vilkåra, som også blir sett som reifikasjonar, blir spora gjennom deltakinga og sett i lys av konteksten. Mønster for kva barna viser til når dei forhandlar om medverknad i leik som til dømes alder, blir sett i lys av aldersinndeling som kriterium for gruppedeling og kva barna og personalet seier om det (Grindheim, 2011). Puslespel blir sett i lys av syn på puslespel som kan sporast i annan forskning og i tidlegare metodelitteratur for førskulelærarar (Grindheim, 2012). Rommet der det blei pusla og basebarnehagearkitekturen blir sett i lys av 'space for democracy', og basearkitekturen blei også sett som sterkt/svakt koda rom, og rom med svake/sterke inskripsjonar (Grindheim, 2013). Vilkår for deltaking forstått som syn på kva kjensleuttrykk som

høver seg for barn, blei spora gjennom læreplanar og søk på Google si nettside, begge forstått som reifiserte oppfatningar av kva som kjenneteiknar ein god barndom (Grindheim, i trykk). Det doble grepet gjer at ein kan sjå *kva* og *korleis* som separate, men likevel interagerande. Vilkåra er vanskelege å få auge på utan gjennom deltakinga til barna, og deltakinga til barna er vanskeleg å forstå om ikkje den blir sett i relasjon til vilkåra, det situerte og konteksten.

For å gjere gangen i analysearbeidet meir transparent, vel eg å syne korleis eg ser samanheng mellom delproblemstillingane, felt, val av materiale for analyse og korleis analysen blei gjennomført. Delproblemstillingane er fylgjande: *1. Kva kan gi høve til deltaking i barnefellesskap? 2. Korleis forhold barna seg til reglar og på førehand fastlagde strukturar i barnehagen? 3. Korleis blir barnefellesskap møtt eller regissert i barnehagen?* Samanhengen mellom problemstilling, drøftingsspørsmål, felt, materiale for analyse og analyseverktøy, kan vise vegen min fram mot funna i artiklane. Det er skjematisk framstilt i figuren under. Samanhengen vil bli nærare forklart og drøfta i teksten, etter tabellen.

Figur 2. Oversikt over delproblemstillingar, drøftingsspørsmål, feltarbeid, materiale for analyse og teoretiske analyseverktøy.

Problemstilling	Drøftingsspørsmål	Felt	Materiale til analyse	Teoretiske omgrep for analyse
1. Kva kan gi høve til deltaking i barnefellesskap?	Kva kan gi høve til medverknad i lek i barnefellesskap? (artikkel 1)	Barnehage 1, feltarbeid frå 1–4 dagar i månaden i 2008, 27 dagar	Observasjonar av barna si deltaking i lek i filosofisk perspektiv. Kontekstualiserte, nedskrivne samtale mellom barn i lek. Samtalar mellom barna og meg, mellom barn og personalet, og personalet og meg.	Deltaking og reifisering (Wenger, 1998) 'Desire of belonging' (Biesta, 2006)
2. Korleis forhold barna seg til reglar og på førehand fastlagde strukturar i barnehagen?	Korleis kan barns deltaking i puslespel gi innsikt i demokratisk medverknad i barnehagen? (artikkel 2)	Materialet frå barnehage 1, i 2008, 27 dagar, og 5 dagar i juni 2009, og 6 dagar i årsskiftet 2010/2011.	Observasjonar som skildrar barna si deltaking når dei puslar, cirka ein time, i seks dagar. Skildring av kvar og når det vart pusla. Litteratur/forsking om puslespel.	Deltaking og reifisering (Wenger, 1998) 'Pedagogy of interruption' – deltaking som uroar (Biesta, 2010) 'Trace the biography of artefacts' (Tilley, 2009) 'Space for democracy' (Biesta, 2006).
3. Korleis blir barnefellesskap møtt eller	1. Korleis legg base-barnehagearkitekturen til rette for	Barnehage 3; 15 dagar i januar 2012. Barnehage 2: to	Observasjonar som skildrar korleis barn deltek i samspel med kvarandre og personalet, ved overgangar i rom og rutinar, inne i barnehage 3.	Deltaking og reifisering (Wenger, 1998) Deltaking i breidde, djupe og omfang av deltaking (Cohen, 1971)

regissert i barnehagen?	demokratisk deltaking? (artikkel 3)	periodar. Fyrste periode 9 dagar, 26.08–16.09.2011, andre periode 5 dagar 31.10–3.11.2011. Barnehage 1: frå 2008, 2009 og i årsskiftet 2010/11.	Observasjonar frå barnehage 2 og 1 som skildrar barns deltaking, kategorisert på same måte som i overgangar i barnehage 3. Lokale dokument i barnehage 3. Referat frå samtalar med barn og personale i barnehage 3.	Deltaking som uroar (Biesta, 2010) Deltaking som motstand (Lanas & Corbett, 2011) 'Space for democracy' (Biesta, 2006) Sterkt og svakt koda rom (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005) Rom med sterke og svake inskripsjonar (Høyland & Hansen, 2012)
	2. Kva oppfatningar av sinne blir konstruert i deltakinga mellom personale og barn: og i deltaking mellom barn? ¹¹ (artikkel 4)	Barnehage 1, 2 og 3. Til saman 69 dagar.	Observasjonar som skildrar deltaking mellom barn og personale der sint/sinne er nemnt av personalet. Observasjonar som skildrar korleis barn deltek i samspel med kvarandre der sinne verkar vere tydeleg til stades ut frå min norske kulturelle ståstad. Referat frå samtalar med barn og personale. Den eldste og den nyaste rammeplanen for barnehagen. Nettsøk på 'sint' og 'barn' (på engelsk og norsk) på Google.	Deltaking og reifisering (Wenger, 1998) Deltaking i breidde, djupe og omfang av deltaking (Cohen, 1971) Deltaking som uroar (Biesta, 2010)

4.5.1. Kva kan gi høve til medverknad i barnefellesskap?

Som ein kan lese ut av figuren gjekk eg breitt ut i feltarbeidet i 2008. Den fyrste delproblemstillinga *Kva kan gi høve til medverknad i barnefellesskap?* var meint for å få eit innblikk i og større forståing for kvardagslivet til barneborgarar. Eg var i barnehage 1, 1–4 gongar i månaden i 2008. Mykje av materialet er skildringar der eg har prøvd å få med mest mogeleg av det som blei gjort og sagt (Geertz, 2000), og nedskrivne samtalar med barn og personale. Ved gjennomgang av det nedskrivne materialet vart fokuset avgrensa til leit etter vilkår for deltaking i leik. Materialet er drøfta rundt spørsmålet *Kva kan gi høve til medverknad i leik i barnefellesskap?* Det er leik i eit filosofisk perspektiv (jf. punkt 3.6.) som utgjer dei fellesskapa eg hentar materiale for analyse til i den fyrste artikkelen. Synet på leik i dette perspektivet er skildra i artikkelen (Grindheim, 2011). Ei slik forståing av leik førte til at materiale som blei kategorisert som leik viser deltakingsformer der barna er særskilt engasjerte,

¹¹ How is anger constituted as a (non-)validated emotion in participation among adults and children, and in participation among peers?

deltaking der det som skjedde (leiken) står fram som sjølvmotiverande, og der utfallet av samhandling ikkje er vist til. Deltaking er forstått som både verbalspråk og handling, men materiale som skildrar barn si samhandling skildrar ofte det barna seier, jamfør val av om å ta utgangspunkt i dei eldste med mest utvikla verbalt språk (jf. s.51).

I denne artikkelen er Wenger (1998, 2001) sine omgrep deltaking og reifisering, sentrale for forståing av korleis barna er medskaparar av fellesskapa sine og korleis ein kan medverke der. Reifikasjonar eller vilkår for medverknad i leik, blir spora gjennom deltakinga til barna. Ved gjennomlesing av materialet forstått som leik, viste det seg at i verbale forhandlingar mellom barn om deltaking i leik; både for å kome inn i leiken, og for å vere med å avgjere korleis leiken «skal vere», er leiketøy eller andre konkrete «eigedommar», mest vist til. Barna viste også ofte til alder i verbale forhandlingar om og korleis ein skulle delta i leik. Andre mønster som venskap var mindre nemnt i verbale forhandlingar, men viste seg gjennom å fylgje barna over tid og blei stadfesta gjennom samtalar med barna. Det same gjeld mønster som «kor lenge ein har gått i barnehagen»; desse vart synlege då samhandling mellom barna blei sett i lys av kommentarar frå personale og samtalar med barna. Slike og andre mønster som til dømes humor kunne kanskje blitt viktigare dersom eg hadde tatt mindre utgangspunkt i det barna sa. Forhandling rundt leiketøy står likevel svært sentralt i materialet mitt. Det mest interessante ved å sjå etter kva mønster som kan gi deltaking i leik, er at det meste kan blir snudd på i leiken; og at barna brukar alt dei har og er, i forhandlingar om medverknad i samhandling som er kategorisert som leik.

Inspirert av Biesta (2006) er eg likevel usikker på om leiken ut frå det eg ser, kan kallast ein demokratisk dannelsesarena; barnas deltaking og det dei viser til gir få høve til kvalitativ utviding av leikefellesskapet (jf. s.14). Det trer fram ei verksemd som barna er alvorleg interessert i å delta i, her er 'desire of belonging' som kan knytast til det Biesta (2011) skildrar som eit grunnleggjande ynskje om å høyre til og som er utgangspunkt for det vi kallar demokrati. Slik er det ein særskilt aktuell deltakingsarena for barneborgarar. Trass i relevansen av å delta i leik, om ein ser denne verksemd nærare barnas perspektiv, viser forskning at medverknad i leik og i barn-barn relasjonar er lite omtalt når tilrettelegging av retten til medverknad er vist til i barnehagesamanheng.

Sjølv om Biesta (2011) er ei inspirasjonskjelde, sit eg enno att i læringskulturtenkinga og brukar ikkje omgrep for å feste kime til endring mot

verdibaserte sosiale praksisar (educational cultures) (jf. punkt 3.3.), i denne fyrste artikkelen. Det synleggjer at den fyrste artikkelen fungerer som ein start for å «opne opp» kvardagsliv i barnehagen, og korleis barna kan delta der. Deltakinga til barn i leik trer fram som sentral for barneborgarskap, og annleis og til dels meir komplisert enn det eg hadde venta. I tillegg gjorde leiken som arena for medverknad det vanskeleg å sjå deltakinga til barna i lys av demokratiteori som viser til rasjonelle og autonome ideal (til dømes Habermas). Det vart også med på å uroe mine førestillingar om at leiken kunne representere ein særskilt demokratisk dannande arena for medverknad. Ved å fylgje barna utfordra erfaringar med feltarbeid og analyse av materialet frå feltarbeidet synet mitt på leik, på kva som kan mediere medverknad i leik og kva demokratisk danning kan vere. Det siste gjorde til at eg las meir av Biesta. Det førte også til at eg utvida omfanget av feltarbeidet med fleire opphald, også i fleire barnehagar.

4.5.2. Korleis forhold barna seg til reglar og på førehand fastlagde strukturar i barnehagen?

Erfaringsgrunnlaget for å svare på andre delproblemstilling: *Korleis forhold barna seg til reglar og på førehand fastlagde strukturar i barnehagen*, er også henta frå barnehage 1. No var den fyrste artikkelen skriven og eg hadde etablert ei forståing for at måten eg oppfatta leik på gjerne kunne utvidast. Kanskje spel som arena for medverknad kunne gi ei utvida forståing både av leik, og av kvardagslivet til barneborgarar? Eg avgrensa difor «reglar og på førehand fastlagde strukturar» til spel og reiste tilbake til barnehage 1 for å få oversikt over kva spel som var tilgjengelege og om/korleis dei vart brukte. Ved å fylgja deltakinga til barna i spel, vart puslespel særst interessant. Denne verksemda utpeikte seg i grad av engasjement, involvering og ulike og uventa måtar å delta på. Den tredje dagen i feltet valde eg difor å fokusere på speling av puslespel, for å svare på andre delproblemstilling. Delproblemstillinga blir drøfta rundt spørsmålet *Korleis kan barns deltaking i puslespel gi innsikt i demokratisk medverknad i barnehagen?* Fokuset for samhandlinga til barna er dermed med utgangspunkt i aktiviteten rundt puslespel. Slik er det pusleaktiviteten som konstituerer ulike barnefelleskap i forhold til denne delproblemstillinga.

Her vart ei større kvantitativ undersøking leia av Jan Helge Kallestad, også knytt til BDA-prosjektet, som kartla innhaldet i 44 norske barnehagar i 2008, interessant

(Kallestad & Ødegaard, 2013). Kartleggingsundersøkinga viser puslespeling som 15 av 798 registrerte aktivitetar. Ut frå kjennskapen min til barnehagekvardagen fekk eg mistanke om at pusleaktivitet var underrapportert. Slik eg kjenner puslespel frå tidlegare praksisar, er det ein aktivitet som ofte blir lagt til rette for tidleg eller seint på dagen når det er færre av personale på jobb. Det er tider på dagen der ein også har avgrensa høve til å registrere aktivitetar. Det kan også handle om syn på puslespel som lite interessant å rapportere til forskarar som er interessert i barnehagen som dannelsesarena; slikt gir også føringar for kva ein «ser». Puslespel viste seg å vere mykje i bruk i feltbarnehagen min, men tidlegare feltnotat hadde likevel avgrensa materiale om barn som pusla. Materialet frå feltarbeidet i 2008 og 2009 i same barnehage, viste at i denne perioden er puslespel nemnt ein gong, den 2.06.08 og deltaking i spelet *Den forsvunne diamanten* ein gong, 2.12.08. Eg hadde ikkje sett slike samanhengar som interessante – det seier også noko om mine førestillingar om spel og pusleaktivitet.

Materialet til analyse for kunnskapstilfang for å drøfte denne problemstillinga er observasjonar frå omtrent ein time kvar dag i seks dagane ved årsskiftet 2010/2011. Reinskrivne skildringar av barn som pusla blei gjennomgått for å sjå nærare på korleis barna pusla. Inspirert av spelereglar som fylgjer med andre brettspel vart reglane for dette spelet spora gjennom måten barna i den konkrete konteksten pusla på. Ulike måtar å kome inn i spelet, deltakingsmåtar som viste til spelereglar eller vanar, og deltakingsmåtar som skapte sanksjonar blant andre barn eller personale, forstått som deltaking som uroa (jf. s.35), blei merka i teksten. Den siste deltakingsforma gjorde at reglane blei tydelegare. Som i andre spel blir sjølve måten å spele på oftast berre kommunisert om nokre av spelarane gjer feil. Så lenge spelet går slik som er forventa spelar ein vidare, og er opptekne av spelet og av å vinne. Vilkåra for deltaking i denne samanhengen er sett som dei puslespela som var i bruk, og den fysiske og organisatoriske konteksten der puslinga føregjekk. Sjølve puslespelet, synet på puslespel som artefakt og det fysiske og organisatoriske (dagsrytme/arbeidsdeling) rommet der det blei pusla, blir sett som vilkår for deltakinga og reifseringar hos Wenger (1998). Det fysiske rommet blir sett i lys av Biesta (2006) sitt omgrep ‘space for democracy’ for å sjå om rommet og innreiinga der la til rette for uventa måtar å delta på (jf. s. 38). Om rommet la til rette for uventa måtar å delta på, vart vurdert ut frå deltakinga til barna. I tråd med kritisk etnografi og sosiokulturelle tilnærmingar er

historie førande for forståing om samtidige praksisar. Når det gjeld puslespel fører ei slik forståing til interesse for å spora historia til artefaktar som barna tek i bruk i samspel med kvarandre; det Christopher Tilley (2009) kallar ‘trace the biographies of things’. Historia til puslespel og korleis det har vorte framstilt i metodelitteratur for førskulelærarstudentar er difor brukt for å forstå kvar og når det blei lagt til rette for pusleaktivitet i barnehage 1.

Slik vart denne problemstillinga spissare enn den fyrste, og materiale til analyse er også meir avgrensa. Materialet er likevel både blitt til og sett i lys av tidlegare opphald i feltet, og materialet til Kallestad. Analysematerialet gir likevel ikkje høve til å generalisere puslespel som artefakt for demokratisk deltaking, men måten barna deltek i puslespel i barnehage 1 gir interessante innspel til kva som kan konstituere ulike deltakingsmåtar og barnefellesskap. Det er også tatt i bruk fleire teoretiske omgrep som ‘deltaking som uroar’, og teoretiske omgrep for å forstå vilkåra som ‘space for democracy’ og ‘trace the biographies of things’. Dermed har denne artikkelen, i motsetnad til den fyrste artikkelen, omgrep for utviding av praksisfellesskap mot større grad av demokratisk praksis.

4.5.3. Korleis blir barnefellesskap møtt eller regissert i barnehagen?

Tidsperiodane med lesing og skriving av artikkel 1 og 2 gav retning til å forstå den tredje delproblemstillinga: *Korleis blir barnefellesskap møtt eller regissert i barnehagen?* på ein annan måte enn då prosjektskissa vart skriven. I utgangspunktet hadde eg tenkt å fokusere mest på samhandling mellom personalet og barnefellesskapa for å svare på denne problemstillinga. På denne tida var basebarnehagebygget mykje diskutert i media. I tillegg gav lesing av avhandlinga til Monica Seland (2009) forventningar om fleksible og tilpassingsdyktige barn i basebarnehagen. Ved feltarbeid i meir tradisjonelle barnehagebygg fann eg same deltakingsformer som Seland skildra i feltarbeidet sitt i ein basebarnehage. Det styrte val av feltbarnehage 3, som er ein basebarnehagen. Erfaringar frå å vere i feltarbeidet med utgangspunkt i denne delproblemstillinga, førte til to fokus. For det fyrste vart basebarnehagearkitekturen som ‘regisseringsmåte’ interessant. For det andre blei forventningar til barns kjensleuttrykk interessante vilkår for barns høve til medverknad i alle barnehagar.

Det fyrste fokuset blir drøfta rundt problemstillinga *Korleis legg basebarnehagearkitekturen til rette for demokratisk deltaking?* Materiale frå 15 dagar i basebarnehagen vart kategorisert i forhold til om deltakinga til barna kunne karakteriserast som deltaking i breidda, deltaking i djupna, omfang av deltaking eller deltaking som uroa (jf. punkt 3.4.). Deltakinga er også sett i lys av kva eg tolka som konstituerande for barnefellesskapa i desse observasjonane; til dømes gruppedeling av personale, måltid, ein særskilt leik, rommet/arkitektur, eller involvering av personale. Materiale frå barnehage 2 vart også organisert på denne måten.

Organisering av materiale etter dei nemnde deltakingsformene gjorde at regisering gjennom direkte vakseninvolvering i aktivitetar som ikkje var planlagde på førehand (uformelle aktivitetar), ofte var å finna der det var stor grad av deltaking i breidde og i djupna, og der ofte også omfang av deltaking og deltaking som uroa, var å finne. I barnehage 3 var slike episodar som ofte omfatta alle kategoriane av deltakingsformene mine, også merka med «barn mot vaksne». Denne deltakinga var sjølvstøtt og også avhengige av at personale var med, dermed var den regisert av vaksne. Dette aktualiserte motstand som deltakingsform.

Styrken til den tradisjonell forståinga av motstand er at motstand viser ulike måtar og kontekstar der barn opponerer mot vaksne som eit transformativt potensial, og ikkje uttrykk for manglande sosialisering (Lanas & Corbett, 2011). Ideologien bak den tradisjonelle forståinga av motstand er oftast inspirert frå marxisme og ser motstand som viktig for å vidareutvikle det etablerte systemet. Barnas motstand blir tolka som spegling av sosiale ulikskapar som klasse, kjønn, seksuell legning, etnisitet eller rase, og blir knytt til maktposisjonar i feltet (Bourdieu & Passeron, 1977). Også innan denne tenkinga blir motstandsomgrepet brukt og tolka ulikt (Bowles & Gintis, 1976; Giroux, 1983; Willis, 1977), men likevel som innovativt og interessant for å øve kritisk refleksjon. Nilsen (2000) er den fyrste eg kjenner til som har tatt motstandsomgrepet i bruk i norsk barnehagekontekst. Motstand i denne forståinga blir likevel først og fremst reaksjonær – det er noko barna *ikkje* vil. Maija Lanas og Michael Corbett (2011) viser til ei anna tolking av barns motstand; dei skriv at i staden for at ein berre ser motstand som ein reaksjon på at barna ikkje vil det som dei vaksne har tenkt, kan det vere at dei like gjerne vil noko *anna* enn det som er på dagsorden. Ei slik tilnærming vart interessant for meg; barna i materialet mitt fortalde at dei likte å vere ute; motstanden

som oppstod i mellomperioden frå å vere inne til å gå ut, kunne dermed handle om at barna heller ville gjere noko anna, der og då. Inspirert av Lanas og Corbett (2011) er deltaking som eg har kategorisert som motstand difor sett i relasjon til kva barna er opptekne av og engasjerte i, og har lyst til å fortsetje med. Det er også ein måte å sjå barn i kontekst: det viser kva verksemda handlar om i omgrepsbruken til Wenger (1998). Det kan gi innspel til å forstå kva verksemd barna er opptekne av eller kva sider ved verksemda barna gjerne vil gjere meir av.

I analyse av materialet merka med barn mot vaksne vart difor motstand sett på som meir enn reaksjonær; at barna ikkje ville det personale gav beskjed om kunne like gjerne handle om at dei ville noko anna enn det som var planlagd. Eg tolka det som at dei gjerne ville drive med akkurat det som skjedde då dei gjorde motstand. Denne motstand gjorde at personalet kom og henta barna og det vart ein gøyme-og-fangeleik, der den vaksne «hadde han». Denne leiken konstituerte barnefellesskap, med plass til mange barn og ulike deltakingsformer, som med utgangspunkt i Lanas og Corbett (2011) kan forståast som noko barna gjerne ville gjere oftare. Dette er ein leik som eg også fann kategorisert med deltakingsformene breidde, djupne og ofte også som med rikt utval med omfang av deltaking i barnehage 2. Der var personalet medvete og frivillig med på leiken, og var med å regissere deltakinga til barna i gøyme-og-fange-leiken. Her er deltakinga til barna ikkje kategorisert som motstand, eller deltaking som uroar, men ein fin gøyme-og-fange-leik. Dette er nærare skildra i artikkel 3 (Grindheim, 2013).

For å forstå meir om vilkåra for motstandsdeltakinga forstått som gøyme-og-fange-leik, er basebarnehagen som fysisk og organisatorisk kontekst for barna si motstandsdeltaking presentert og sett i relasjon til arkitekturteori. Det fysiske og organisatoriske rommet er sett som reifiseringar (Wenger, 1998) og også her sett i lys av Biesta (2006) sitt omgrep 'space for democracy' for å sjå om rommet og innreiinga la til rette for uventa måtar å delta på. Her er også omgrepa sterke/svake inskripsjonar (Høyland & Hansen, 2012) og sterkt/svakt koda rom (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005), brukte (jf. punkt 3.5). Ved å fylgje barna og sjå korleis dei deltok innan denne arkitekturen, vart mellomromma mellom *ulikt* koda rom svært interessante – her var flest og ulike former for deltaking samtidig (breidde, djupne, omfang av deltaking og deltaking som uroar). Mellomrom som overgang frå ein aktivitet til ein annan fell saman med barna sine møte med ulikt koda rom, i tid.

Materialet for å analysere episodar som viser mangfaldige deltakingsmåtar ved overgangar og som motstand, i basebarnehagen, er forholdsvis lite i omfang. Utgangspunktet er 15 dagar. Likevel er materiale frå feltarbeid, særskilt i barnehage 2, men også i barnehage 1, viktig materiale for kaste lys over problemstillinga. Materiale frå ulike barnehagar gir høve til å samanlikne barna si deltaking kontekstualisert innan meir tradisjonell arkitektur med deltaking innan basearkitekturen. Analyseomgrepa er ytterlegare utvida ved at fleire deltakingsformer enn frå artikkel 2 er omgrepsfesta og utvida med motstand som deltaking. Vilkåra er også sett i lys av fleire analyseomgrep enn i dei to tidlegare artiklane, ved å ta i bruk arkitekturteori. Det gir utfordringar for stringens og transparens om val av analyseverktøy og gjennomføringa av analyseprosessen. Spekeret av omgrep for analyse kan likevel understreke det dynamiske, komplekse og relasjonelle i levd barnehageliv. Det speglar kanskje også redsla mi for å banalisere barn og barndom. Å samanlikne barna si deltaking innan ulike arkitekturar er stort nok til eit ph.d.-prosjekt i seg sjølv. Det eg likevel meiner å kunne sei noko om er at samanhengem mellom arkitektur og deltakingsmåtar ikkje er kausal. Menneske (agentar) skapar mening og samhandlingsmønster som kan ta andre vendingar enn det som var planlagt. Dessutan indikerer det at kontrastfulle praksisar kan gi «smutthol» for uventa deltaking.

Det andre fokuset med utgangspunkt i delproblemstilling tre, er kulturelle forventningar til barna sine kjensleuttrykk som interessante vilkår for medverknaden til barn, i barnefellesskap. Tankar etter å ha lese avhandlinga til Seland (2009) om at fleksible barn, og barn som kan tilpasse seg endringar fort og greitt kanskje er eit samtidig ideal, vart aktualisert i møte med barn som fortalde meg at ein ikkje blir sint i barnehagen. I samtalar med barna fekk eg inntrykk av at barnefellesskap blir konstituert i forhold til forståing av at ein held seg vekke frå sinte folk og går bort frå fellesskapet sjølv, dersom ein er sint. Agendaen om å finne regisseringsmåtar som kan utfordrast for å føre oss nærare utopien om likeverdig sameksistens, gjorde slike utsegner interessante. I mi forståing er usemje og konflikhtar å forvente i eit fellesskap av ulike menneske. Slik blir også det å reagere på urettferd eller krenkingar med sinne «naturleg» og viktig for endring. Dette fokuset blei drøfta ved hjelp av problemstillinga: *Kva oppfatningar av sinne blir konstruert i deltaking mellom personale og barn – og i deltaking mellom barn?*

Materiale frå alle tre barnehagane som skildrar observasjonar av deltaking mellom barn og personale der personale omtalte barna som sinte ('bottom-up' analysegrep, Nilsen, 2005), og materiale av deltaking i barn-barn relasjonar der eg tolkar deltakinga til barn som at dei er sinte, er materialet for analyse av deltakinga. Eg ser formidling av ulike kjensler som deltaking. Deltaking der sinne er involvert, vart kategorisert som deltaking som uroa og djup deltaking, i deltaking mellom barn og personale. Deltaking der sinne er involvert førte oftast til at autentisiteten i stemma ikkje blei høyrte (omfang av deltaking), sjølv om det gjaldt saker av særskilt interesse for dei/den involverte. I deltaking i barn-barn relasjonar er ofte deltakinga der sinne var involvert, kategorisert som deltaking som uroa, men ikkje alltid. I barn-barn relasjonar varierer måten barn som kommuniserte som sinte, blir møtt på. Dette er meir utgreia i artikkel 4 (Grindheim, i trykk).

Sinte barn sine vilkår for deltaking blir forstått som innforståtte oppfatningar av kva som er forventa av barn. Ifylgje Kjell Lars Berge, Siri Meyer og Tom Are Trippestad (2003) kan læreplanar og førande dokument sjåast som sentrale kulturelle uttrykk for etablerte forståingar av barn. Materiale for å spore reifiserte syn på barn og barndom, og kva kjensleuttrykk som høyrer til i den gode barndommen, er difor henta frå den eldste (Barne- og familiedepartementet, 1997) og den nyaste *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Desse tekstane er analyserte ved å finne kjensleuttrykk som er omgrepsfesta i planen, ved å søkje etter ord som sint/sinne og glad/glede. I tillegg søkte eg på nettet (Google), med søkjeorda 'sint' og 'barn', både på norsk og engelsk. Materiale for å finne meir ut av dette, er også nedskrivne samtalar med barn og svar på spørsmål om å vere sint i barnehagen. Frå samtalar med personale henta eg også materialet der forvaltning av kjensler eller sinne enten er spurt etter, eller dukkar opp i løpet av samtalan. Eg tek ikkje omsyn til om barna eigentleg er meir lei seg enn sinte, eller om det er bra for barna å vere sinte – der er måten slik deltaking blir møtt som er interessant i denne samanhengen. Difor er det berre samanheng der personale nemner sinne, som er materiale for analyse om korleis sinne blir konstituert som kjensle i relasjonar mellom personale og barn. Det er også viktig å formidle at dette ikkje handla om «dumme» vaksne, men om ei kontekstuell reifisert oppfatning av kva kjensler som høver seg, som går utover individnivå.

Analysen for å kunne drøfte denne delproblemstillinga tek utgangspunkt i materialet frå heile feltarbeidet mitt, der sinne som kjensle enten er nemnt eller lett å kjenne frå min norskulturelle ståstad. Slik har eg eit breitt materiale å gå ut frå, men omfanget av materiale for å drøfte den særskilte problemstillinga er avgrensa og spissa. Det er brukt ordsøk i alt nedskrive materiale for å spore deltaking der sinne er involvert, også i førande læreplanar. Slik skil analysemåten for å svare på denne problemstillinga seg frå dei andre tre tilnærmingane i avhandlninga. Tidlegare har eg brukt fleire teoretiske omgrep (t.d. 'space of democracy') for å forstå meir av dei reifiserte vilkåra. Her var eg nøgd om eg kunne sjå mønster, som dermed kan utfordrast.

4.5.4. Oppsummering: å sjå det kjente på ein annan måte

Fleire opphald i barnehagar, etter å ha lese annan forskning og teori, analysert og skrive artikkel ut frå særskilte problemstillingar, gjorde at eg fekk veksle mellom nærleik og distanse til barnehagefeltet. I forhold til hovudproblemstillinga er ulike kategoriseringar av dei same hendingane interessante, og gir innsikt utover det eg kunne sjå ved formidling og artikkelskriving tidleg i prosjektet. Ved avslutninga av prosjektet ser eg deltaking i breidde, djupne, omfang og deltaking som uroa som sentralt for det overordna spørsmålet mitt. Det vart ein måte å sjå reifikasjonar som vilkår i forhold til demokratisk deltaking, som gav meg meining utover det Wenger (1998) og Biesta (2006) kunne bidra med. Dette fordi Wenger (1998) sine deltakingsbanar vart for konforme og resosialiserande, og Biesta (2006) si deltaking som uroa kunne tilsløre deltaking som ikkje uroa, men som likevel kunne sporast til demokratiske verdiar.

Deltaking som uroar er brukt for å kategorisere deltakinga til barn, men det handlar også om ei tilnærming til det eg såg, og til meg sjølv. Både leiketøy som sentralt forhandlingsmiddel for deltaking, puslespel som interessant artefakt for deltaking, basebarnehagearkitekturen og deltaking der sinne er involvert, er samanhengar for demokratisk danning som i utgangspunktet uroa også meg, forståinga mi av barn, barnehagar, leik og demokratisk deltaking. Ved å sjå både korleis barna deltek og å også vere open for slikt som kanskje ikkje høver så godt inn, og kva som konstituerer deltaking i konkrete praksisar, kan fleire sider ved barnefellesskapet og barna sitt kvardagsliv synleggjerast og gjerast til gjenstand for refleksjon og analyse (Holstein & Gubrium, 2008).

4.6. Ethiske refleksjonar

Etikk i metodesamanheng handlar om korleis forkinga kan og bør føregå (Bjerke, 2012). Ei grunnleggjande etisk rettesnor er at deltakarar i eit forskingsprosjekt skal ha informert samtykke (Silverman, 2006). Når det gjeld barn er det formelt sett foreldre som skal gi dette samtykket (jf. vedlegg 1). I tråd med synet mitt på barn og målet med heile prosjektet, er det sentralt at barna også skjønar kva dei er involverte i og kvifor. Eg fortalde at eg vil vite meir om korleis barna har det i barnehagen. Grunnen til dette er at eg er lærar for slike som skal jobbe i barnehage, og dei treng å vite meir om korleis barn opplever kvardagen sin for å bli gode barnehagelærarar. Barna ville gjerne også høyre kva eg hadde skrive i boka mi, eg las og fekk dermed ofte utdjupande informasjon. Av og til ville ikkje barna at eg skulle vere der dei var – då gjekk eg ein annan stad.

Sidan prosjektet handlar om demokratisk deltaking gjort av barn, er det også nærliggjande å drøfte korleis barna deltek i konstruksjonen av kunnskapen eg har tileigna meg om kvardagslivet til barna i barnehagen. Clark (2005) og Clark og Moss (2011) viser metodar for å kome nærare barn sitt perspektiv og korleis barna kan involverast i ulike fasar i forkinga; også kalla mosaikk-tilnærming. Med utgangspunkt i Reggio Emilia-tradisjonen blir det i denne tilnærminga understreka at barn har mange måtar å uttrykkje seg på, og at vaksne kanskje frårøvar barn andre kommunikasjonsmåtar enn den verbale. Det blir framheva at vaksne må gi barn ei stemme gjennom å leggje til rette for ulike måtar barna kan uttrykkje seg på, og lytte til kva barna formidlar. Konkrete metodar for medverknad som til dømes at barna guidar personale gjennom barnehagen og fortel om dei ulike stadane, at barn tek fotografi av stadar der dei leikar, lagar forteljingar, teikningar osv., blir presenterte (Clark, 2005; Clark & Moss, 2011).

I tidlegare forking der målet var å bidra med kunnskap om barn og barndom, har det i mindre grad vore tatt omsyn til barn som sosiale aktørar (Gallacher & Gallagher, 2008). Med denne objektiviseringa av barn som forskingsobjekt frå tidlegare forking som bakteppe, er arbeidsmåtane i mosaikk-tilnærminga attraktive. Gallacher and Gallagher (2008) stiller likevel kritiske spørsmål til om slike deltakande observasjonsmåtar som ved fyrste augnekast verkar å vere emanisipatoriske og demokratiske, automatisk fullfører hensikta bak denne metodologiske tilnærminga. Gallacher og Gallagher (2008) skriv at det kan tolkast som om denne tilnærminga

byggjer på eit syn på barn som autonome individ som har full kontroll over seg sjølve, med oversikt over kva dei vil og kan. Dei meiner det kan stillast spørsmål om barn (kanskje heller ikkje vaksne) har transparent kunnskap om seg sjølv og livet sitt som skal/kan uttrykkjast ved hjelp av å få ei stemme eller bli høyrde. Det er ikkje sikkert barna har ei oppfatning av kva dei meiner. Kan denne oppfatninga bli konstruert gjennom personale sine velvillige ynskje om å gi barna ei stemme – og i kva grad er det då stemma til barna? Det «deltakande» blir også lite problematisert eller operasjonisert i mosaikk tilnærmingar. Sjølv om personale i denne tilnærminga gir barna verktøy til å delta meir på eigne premissar med uttrykksformer som rommar meir enn språk, er det vanskeleg å finne rom for deltaking som protest eller for barn som ikkje vil vere med.

Å finne metodar for at barn betre skal bli høyrte, delta og medverke i kvardagen sin er for så vidt svært interessant, ikkje minst i emansipatorisk tenking, men forskingsagendaen min var å finne vilkår i den kvardagen barna allereie var i – det eg tidlegare har kalla ‘citizenship from below’ (jf. s.28). Vilkår for å delta i barnehagekvardagen, eller uventa rom, relasjonar eller artefaktar kunne vere vanskelege å sjå dersom forskingsverktøy, som kamera eller formingsmateriale introdusert av meg, blei sentrale vilkår for deltaking. Med dette i mente prøvde eg difor å ta utgangspunkt i måten barna allereie deltok i barnehagen, heller enn å regissere deltakinga deira ut frå forskingsspørsmåla mine. Kvardagslivet barna imellom innehalde protestar, leik, engasjement, og både deltaking i og boikott av meir og mindre tilrettelagde aktivitetar, og samtalar med både kvarandre, personalet og meg.

Personalet er særskilt viktige samarbeidspartar i eit slikt prosjekt som mitt. Dei skal også kunne gi informert samtykke. I tillegg til skrifteleg samtykkeerklæring (vedlegg 2), fekk dei informasjon munnleg, både på offisielle møte og i kvardagsleg dialog. I tillegg til å vere informantar, var dei også viktige for tillitsbygginga mi både i møte med barna og foreldra. Frå intervju skreiv eg referat ut frå stikkord eg hadde skrive under samtalanene, og sende personalet referatet. Slik kunne dei kommentere misforståingar og/eller ting dei gjerne ville utdjupe eller fortelje meir om. Nokre har kommentert, andre ikkje. Nokre har lese og kommentert observasjonar eg har gjort av barn i leik, og også lese artikkelutkast. Eg har delteke på avdelingsmøte/personalmøte og fortalt om kva eg har sett, og fått respons på det. Tilbakemeldingar har nyansert

forståinga og arbeidsmåtene mine, og går inn som delar av erfaringsmaterialet (empirien). Det er ein krevjande posisjon å balansere mellom å syne respekt for det daglege arbeidet, og samtidig skape rom for kritisk distanse. Personalet i alle barnehagane imponerte i arbeidet med barna, og eg blei møtt med positiv interesse. Her er menneske som legg praksisen sin open for meg. Vi møttest gjennom ei felles interesse for at barnehagen skal vere i positiv utvikling for barn. Det krev også kritiske spørsmål. Sjølv om personalet har gitt sine bidrag både i form av kommentarar og innsikt i deira kvardagslege praksis, er det likevel viktig å understreke at det er eg som forskar som står ansvarleg for resultatata som blir presenterte (Kjørholt, 2004).

Prosjektet er ikkje meldt til Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste¹² sidan det ikkje blir tatt vare på personopplysningar verken elektronisk (på data) eller manuelt. Namna eg brukar på barn og personale i det lagra eller presenterte materialet er sjølvsgatt fiktive. Eg er heller ikkje konsekvent i namnebruken – slik er ikkje «Christian» det same barnet heile tida. Om prosjektet var meldepliktig eller ikkje er også avklart gjennom telefonsamtale med NSD.

4.7. Validitet: truverd og gyldigheit

Omgrepet validitet slik det blir definert i ei naturalistisk tilnærming til forskning, er meint å omgrepsfeste om forskinga er «sann», forstått som at den har produsert kunnskap som kan stolast på. I dette prosjektet, der konteksten er medskapande for det som skjer og tett knytt til dei involverte aktørane, er det vanskeleg å vurdere om resultatet representerer meir generelle og allmenne sanningar for barn i barnehagen. Kunnskapsproduksjonen er knytt til interaksjon som ikkje kan skapast på nytt, der eg som forskar også er ein del av premissane for kunnskapen. Forskarar som Yvonna Lincoln og Egon Guba (1985) representerer kanskje dei sterkaste stemmene innan kvalitativ forskning som meiner validitetsomgrepet som er utvikla innan naturalistiske tilnærmingar til forskning, bør skiftast ut med andre omgrep som høver innan den kvalitative tradisjonen. Dei foreslår at validitetsomgrepet i kvalitativ samanheng heller omhandlar slikt som kan omgrepsfestast som tiltru, gjennomsiktigheit, avhengigheit og samsvar (*credibility, transferability, dependability, confirmability*). Slik er omgrepsbruken i tråd med det særeigne innan kvalitativ forskning og treng ikkje

¹² <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

legitimerast på kvantitative forskningspremissar. Joseph A. Maxwell (1992) meiner likevel at validitetsomgrepet kan vere nyttig også i kvalitative forskingssamanhengar. Han presenterer fem validetskategoriar som er i tråd med det særleine i kvalitativ forskning og som dei fleste kvalitative forskarar brukar for å skape tiltru til dei kvalitative arbeida sine. Eg vel å bruka desse fem for å omgrepsfeste/synleggjere ulike tilnærmingar til validitet i prosjektet mitt.

Den fyrste kategorien Maxwell (1992) nemner er *deskriptiv validitet*. Her er det sentralt å skildre det som skjer i feltet. Ytringane til informantane skal finnast som slik dei var, det som skjedde skal skildrast som spesifikke hendingar. I tillegg er målet å skildre det som skjedde så detaljert som mogeleg (Geertz, 2000). Det er grunnen til at eg skriv ut observasjonane og samtalanane mine, helst same dagen. Her ligg også grunnen til at utskrifta, bygd på stikkord frå samtalar med personalet vart sendt tilbake til gjennomlesing, kommentarar og utdjupingar, og at mønster eg meiner å sjå i feltarbeida er presentert for og kommentert av barnehagepersonalet. Barna ville også gjerne høyre kva eg hadde skrive i boka mi. Det fortalde eg gjerne og fekk korrigerande og utvidande kommentarar, jf. observasjonen om barna som sprang i mellomgangen i barnehage 3, skildra i artikkel 3 (Grindheim, 2013, s.47). Fokus på deskriptiv validitet gjer det også lettare å vere observant på å skilje tolkingar og fortettingar frå den spesifikke hendinga (Thagaard, 2003).

Den andre kategorien Maxwell (1992) presenterer er *tolkingsvaliditet*. Det handlar om korleis ein som feltforskar tek deltakaranes perspektiv og skildrar kva meining det som skjer skapar for dei involverte. Ein tek gjerne utgangspunkt i omgrepsbruken til dei involverte aktørane, eit 'bottom-up' perspektiv (Nilsen, 2005) og unngår teoretiske omgrep i kommentarar om kva ein som forskar forstår av dei involverte sine perspektiv. Det er grunnen til at eg i minst mogeleg grad brukte omgrep som 'demokrati' i samtalar med personale i barnehagen. Bruk av slike omgrep kunne skugge for praksisar, relasjonar og rom der barna deltok på måtar som kunne vere demokratiske, men som verken eg eller personalet hadde tenkt på. Og sjølvsagt; det var også grunnen til at eg fylgde barna og det dei gjorde og sa. Tolkingsvaliditet heng også saman med valet om at barnehagepersonale har tolka nokre av observasjonane eg har gjort; til dømes alle observasjonane som er presenterte i artikkel 1 (Grindheim, 2011). Difor har eg også vore glad for å få kome tilbake til barnehagane og presentere det eg

har sett i feltarbeidet. Eg har også presentert delar av arbeidet for andre ph.d.-kandidatar, forskarar i prosjektet *Barnehagen som dannelsesarena*, på forskingskonferansar og nettverkssamlingar. Dermed har eg fått kommentarar som har gitt større medvit om sterke og mindre sterke sider ved forklaringane mine. Fagfellevurderingar på artikkelutkast har også gitt viktige og nyttige eksterne peikarar på kva som kan eller ikkje kan festast lit til av både forskingshandverk, tolkingar og presentasjonar av innsikt som har vakse fram gjennom arbeidet med prosjektet (Creswell, 2013). Alle artiklane mine er omarbeidde etter kommentarar frå fagfeller og redaksjonen i dei valde tidsskrifta.

Den tredje kategorien blir kalla *teoretisk validitet*. Teoretisk validitet viser til forklaringa eit perspektiv gir på eit sosialt fenomen, samtidig som fenomenet blir skildra og tolka. I samanhengen min kan det til dømes handle om forholdet mellom slik Biesta (2010) skriv om subjektivering gjennom deltaking som uroar, og slik eg operasjonaliserer og skildrar deltaking som uroar ut frå erfaringar i feltarbeid (jf. s.35). Slik eg forstår Maxwell (1992) vil teoretisk validitet for ei avhandling vurdere om omgrepa som er valde er relevante for det sosiale fenomenet ein er oppteken av i feltet, og om omgrepa som blir sett saman til eit teoretisk rammeverk for analyse og tolking, er compatible. I denne avhandlinga er den raude tråden den gjensidige avhengigheta mellom kva som dannar og korleis barna deltek. Det er knytt til reifiseringar som vilkår som både kan utvide og avgrense høve til demokratisk danning, og deltaking operasjonalisert som deltaking i breidde, djupne, omfang og deltaking som uroar. Det er deltakinga til barna som avgjer i kva grad ein kan sei at vilkåra opnar opp for demokratisk deltaking, eller kanskje verkar mot hensikta. Grunngevinga for valet av desse teoretiske omgrepa i møte med barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena skildrar teoretisk validitet. Det handlar med andre ord både om teoretisk samanstilling av omgrep, om tenkjemåtar som utfyller kvarandre er compatible seg i mellom, og om vala er høvelege i forhold til det særskilte ved feltet. I tillegg til å vise grunngevingar for teoretisk valde omgrep, er det difor også naudsynt å vise kvifor eg meiner teori som til dømes er utvikla gjennom vaksne si deltaking i arbeidsliv, også kan vere aktuell for barnefellesskap. Det same gjeld grunngeving for å sjå deltakinga til barna som 'citizenship from below'. Det blir også sentralt å vise vitenskapsteoretisk plassering og val

av teoretiske omgrep ut frå målet med prosjektet. Målet med at barn også skal oppleve å leve saman nærare utopien om likeverdig sameksistens, er difor stadig vist til i kapp.

Den fjerde kategorien kallar Maxwell (1992) *generaliserbarheit*, som tradisjonelt handlar om kor vidt ein kan overføre kunnskap frå den konteksten ein forskar i, til andre kontekstar. Kvalitativ forskingsdesign er vanlegvis ikkje konstruert for generalisering. Innan kvalitativ forskning er generaliserbarheit vanlegvis knytt til om kunnskapstilfanget kan vere nyttig for å forstå liknande personar og situasjonar. Det skil seg frå kvantitativ og eksperimentell forskning der ein eksplisitt prosess fører til klare konklusjonar om særskilte populasjonar. Likevel tek også kvalitative forskarar val i forhold til kven og kva ein vil observere, men meir for å sjå fleire sider ved saka, og skape breiare og meir nyansert forståing. I prosjektet har eg til dømes valt å ta utgangspunkt i samhandling mellom barn, forstått som ulike barnefellesskap, for å få større kjennskap til kvardagslivet til barna. Ifylgje Maxwell (1992) er to generaliseringstypar aktuelle innan kvalitativ forskning. Den eine er intern generalisering. Det handlar om kunnskapsproduksjonen kan overførast til liknande grupper, institusjonar eller hendingar enn dei som er forska på. Til dømes om mitt kunnskapsbidrag kan sei noko om vilkår for demokratisk deltaking i relasjonar mellom barn i norske barnehagar. Når det gjeld intern generalisering heng det saman med mi langvarige kjennskap til feltet både som tilsett i barnehagar og i barnehagelærarutdanninga, grunngeving av val av barnehagar og dei barna som er med i materialet, skildring av posisjon i feltet og strategiar for å finne relevante erfaringar. I dette prosjektet er det til dømes interessant at eg valt tre ulike barnehagar; det kan gi eit breiare kunnskapstilfang om medverknad i norske barnehagar. Den andre typen av generalisering er ekstern generalisering. Det handlar om kunnskapsbidraget kan overførast til andre grupper av menneske, eller til andre kontekstar. Til dømes om dette bidraget kan sei noko om ambivalensen i forhold til borgarskap i det seinmoderne samfunnet.

Den femte typen validitet blir kalla *evalueringsvaliditet*. Eg forstår det som eit meir normativt aspekt. Her går ein lenger enn til å skildre, forstå og tolke, ein vurderer praksisen – om han er bra eller dårleg for barn. Dette prosjektet legg ikkje opp til ei slik evaluering, men samtidig kjem det til syne vilkår som både avgrensar og utvidar høve for aktive barneborgarar sine ulike deltakingsformer. Eg knyt også deltakinga til

demokratiske verdiar; noko som i seg sjølv er ei tolking som abstraherer det som konkret skjer i praksisen eg er i. Slik nærmar eg meg ei form for vurdering, eller pedagogiske implikasjonar.

Dei tre fyrste kategoriane for validering er dei mest aktuelle innan kvalitativ forskning, og også i prosjektet mitt. Ifylgje Maxwell (1992) vil validiteten både i forhold til vurderingar og generaliserbarheit, vere sterkt knytt til dei tre fyrste validitetskategoriane. Synleggjering av val, vegen ein har gått og argumentasjonen fram til eventuelle generaliseringar og vurderingar er dermed interessante for å sjå om desse er valide. Difor prøver eg å synleggjere både val og prosessar i gjennomføringa av prosjektet. Prosessane er skildra både når det gjeld val av problemstillingar også sett i relasjon til tidlegare forskning (kap. 1), kontekst (kap. 2), samanstilling av teoretiske perspektiv og omgrep for å analysere erfaringar i feltarbeidet (kap. 3) og måtar å innhente og velje materiale for analyse (kap. 4). Det er i siste instans opp til lesaren om han festar lit til arbeidsmåtane og konklusjonane mine.

4.8. Oppsummeringar

Sjølv om forskingsprosessen min er personavhengig, kontekstuell, situert, avhengig av teorival og grunnlagsforståing er målet at kunnskapsbidraget skal kome barn i barnehagar til nytte. Dersom kunnskapsbidraget skal kome barn i barnehagen til nytte er det sentralt at lesarar av budskapet min får tillit både til meg og arbeidet mitt. Det fordrar at handverket er skikkeleg og forståeleg for andre enn meg. Forskingsmessige og etiske val er difor ein stor del av arbeidet i eit ph.d. prosjekt. Dette kapittelet er eit forsøk på å gjere denne delen av arbeidet meir eksplisitt, og på dermed skape forståing for konklusjonane mine.

5. Hovudbodskap i artiklane

5.1. Innleiing

I førre kapittel var målet å vise korleis feltarbeid blei gjennomført, og korleis erfaringane frå feltarbeidet blei forstått og gjort til vitskapelege data. Figur 2 (s.61) viser oversikt og samanheng mellom delproblemstillingar, drøftingsspørsmål, felt, data og analyseverktøy. Kvar drøftingsspørsmål i figuren er også problemstillingar for dei fire artiklane som utgjer kjernen i avhandlinga. Dette kapittelet er sett saman av samandrag av dei ulike artiklane, med mål å vise hovudkunnskapstilfanget i prosjektet. For å unngå repetisjon av det som allereie er skildra i førre kapittel, er metode og analyseprosess knapt skildra i samandraga av artiklane. I neste kapittel blir bodskapen i artiklane diskutert meir samla, og i relasjon til den overordna problemstillinga mi.

5.2. Artikkel 1

Den fyrste artikkelen, «Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena. Kva kan gi høve til medverknad i leik i barnehagen?» (Grindheim, 2011), viser kva forhandlingar om medverknad i leik blir relatert til. Med utgangspunkt i Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap blir mønster for kva forhandling om medverknad blir relatert til, vegen for å spore reifiserte vilkår for kva som kan gi medverknad i leik. Forhandlingane til barna blir forstått som deltaking og medverknad.

I materiale frå 2008 i barnehage 1 trer råderett over leiketøy, venskap, alder, påbegynt leik og kor lenge ein har gått i barnehagen fram som reifiserte mønster for kva som blir vist til, og kva som kan gi høve til medverknad og deltaking i leik. Medverknad viser seg også å henge saman med om og korleis ein brukar til dømes leiketøy ein har råderett over, i leiken. Leikande barnefellesskap trer fram som arenaer som til tider er vanskelege å medverke i. I fellesskap av barn, der verksemda er leik og den spesifikke leiken dermed konstituerer fellesskapet, vil dei involverte barna i materialet gjerne delta ('desire of belonging', Biesta 2006). Her er det mange utfordringar for å vere medverkande barneborgar. Sjølv om leik trer fram som viktig å delta i ut i frå barna sin synsstad, er det lite merksemd rundt denne medverknadsarenaen. Kanskje fordi demokratisk medverknad ofte blir sett som øving til

å bli vaksne, rasjonelle og autonome individ som kan fremje saker og meiningar i saklege dialogar, eller fordi leiken er sett på som sjølvsagd demokratisk.

5.3. Artikkel 2

I den andre artikkelen, «Puslespel som utgangspunkt for demokratiske praksisar i barnehagen?» (Grindheim, 2012), drøftar eg korleis barna si deltaking i puslespel kan gi innsikt i demokratiske praksisar i barnehagen. Utgangspunktet er deltakinga til barna når dei puslar, og rommet der dei puslar i barnehage 1, sirka ein time pr. dag i seks dagar i årsskiftet 2010/2011, ved overgang frå måltid til uteleik. Puslespel, og det fysiske og organisatoriske rommet der barna puslar blir sett som reifiserte vilkår for deltaking (Wenger, 1998).

I tidlegare forskning og metodelitteratur er pulsespel og pusling konstituert som kognitivt utfordrande eineoppgåve: som bunde materiale som frårøvar barn autentiske, skapande og demokratiske erfaringar. I materialet mitt derimot, trer pusling fram som ein sosial aktivitet der barna regulerer måtar å vinne og tape på. Ulike deltakingsmåtar blir skapte både av sjølv spelet og samhandlinga til barna medan dei puslar. I tillegg gir det fysiske og organisatoriske rommet barna puslar i, høve til uventa møter og samhandlingar (Biesta, 2006). Pusleaktiviteten blir eit felles prosjekt og legg til rette for puslefellesskap som demokratisk dannelsesarena. Slik blir både oppfatningar av puslespel og tradisjonell tenking om at barn si demokratiske deltaking helst skal vere i mest mogelege «opne» og «frie» samanhengar, utfordra.

5.4. Artikkel 3

I den tredje artikkel, «Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen» (Grindheim, 2013), drøftar eg korleis basebarnehagen legg til rette for demokratisk deltaking. Ut frå det gjensidige avhengige mellom kontekstuelle reifikasjonar og deltaking (Wenger, 1998), blir det vurdert kor vidt rom og organisering som kan knytast til basearkitekturen, legg til rette for demokratisk deltaking (Biesta, 2010; Cohen, 1971). Analyse materialet er henta frå barnehage 3 (15 dagar i januar 2012), og deltakinga innan denne arkitekturen blir samanlikna med deltaking først og fremst i barnehage 2 (14 dagar i barnehage 2), og også i noko grad med deltaking i barnehage 1.

Det viser seg at vilkåra for deltaking i form av rom som skulle føre til større medverknad, også fører til fleire reguleringar. Det som skulle vere nytt og annleis ved basearkitekturen, viser revitalisering av kjente utfordringar i ambivalens om regulering og frisetjing av barn. Barna skapar rutinar og relasjonar både seg imellom og mellom barn og personale, i «mellomromma» i den fysiske og organisatoriske konteksten, gjennom leikande motstand, som gøyeme-og-fange-leik. Dette er ein leik som eg også finn i barnehage 2, men då ikkje som motstand. Leikande motstand blir forstått som meir enn at barna ikkje vil det som er sett på dagsordenen; dei vil noko *anna* (Lanas & Corbett, 2011). Gjennom leikande motstand utfordrar barn tradisjonelle maktrelasjonar mellom barn og vaksne, ved å involvere personale i leiken. Deltaking som leikande motstand kan, i lys av slik eg kategoriserer deltaking, representere demokratisk dannande erfaringar.

5.5. Artikkel 4

I den fjerde artikkelen, «'I Am Not Angry in the Kindergarten!' Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens» (Grindheim, i trykk), viser eg korleis sinne blir konstituert som ei ikkje-validert kjensle i deltaking mellom barn og personale, og i barnefellesskap. Konklusjonen byggjer på observasjonar av dialogar mellom barn og personale der barna blei karakteriserte som sinte av personale, og dialogar mellom barn som eg tolka som sinne, og referat frå samtalar med personale og barn i alle tre barnehagane i feltarbeidet. I tillegg viste søk etter uttrykk for kjensler i den eldste og den nyaste engelske utgåva av *Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2011), at *joy/enjoy* er nemnt 24 gongar, medan *anger/angry* ikkje er nemnt. Søk på Google på 'sinne' og 'barn' både på norsk og engelsk gav ei lang rekkje med tilvising til program foraggresjonsmeistring.

Ved å synleggjere sinne som ei deltakingsform som uroar (Biesta, 2010), trer forståing av barndom knytt til glede og humor fram som ei reifisert oppfatning som avgrensar høve til deltaking (Wenger, 1998). Måten barna deltek på i den konkrete samanhengen der sinne som kjensle er representert, blir også sett som djup deltaking, og omfang av deltaking (Cohen, 1971). Tolkinga mi er at for å leggje til rette for eit godt barneliv assosiert med glede og humor, blir viktige innspel og reaksjonar på urettferd eller overtramp, lett oversett av personalet. Til barna sitt beste blir måten ein formidlar

bodskapen (sinne) viktigare å modulere enn å høyre bodskapen. I barnefellesskap viser det seg at sinne kan bli sett som ein trussel mot venskap, og om ein vert sint kan ein lett bli «syndebukk» og den som får skulda for konflikhtar. I kommunikasjon mellom barn er konflikhtar og sinne likevel forholdsvis vanleg. I leik fortset ofte samhandlinga sjølv om nokre blir sinte, konflikhtar bli løyste og det blir rom for også slike måtar å delta på. Å løyse konflikhtar som oppstår grunna urettferd, utvidar fellesskapet mot større grad av likeverdig sameksistens. Det uroar forståinga av at barn i barnehagen har eit godt liv først og fremst om dei er glade.

5.6. Oppsummering

Vilkåra som eg var på leit etter kan dermed summerast slik: Råderett over leiketøy, venskap, alder, påbegynt leik og kor lenge ein har gått i barnehagen, er sentralt for å delta i leik. Eit sentralt vilkår for deltaking er *kva* slags leik ein vil delta i. Også struktur, oversikt og artefaktar kan vere sentrale vilkår for auka deltaking i barnefellesskap. Dessutan gir både fysiske og organisatoriske «mellomrom» interessante vilkår for deltaking. I tillegg trer innforståtte forventningar om glade barn fram som eit vilkår som gjer det vanskelegare for barn å delta om ein er sinte. Når det gjeld *korleis* barna deltek, er her mange variantar – som i all menneskeleg interaksjon. Leiken viser seg som sentral, både som ulike særskilte verksemder å delta i – forstått som ulik leik, og som måte å delta på. Kva slags leik ein er med på, konstituerer situerte barnefellesskap, og gir også føringar for korleis ein deltek. I tillegg er deltakingsmåtar som er operasjonaliserte som «motstand» (Grindheim, 2013) og «sinne» (Grindheim, i trykk) aktualiserte gjennom prosjektet. Slike deltakingsformer og dei nemnde vilkåra vart synlege gjennom å fylgje barna og samhandlingar som verka å vere viktige og relevante for barna. Slik peiker funna mine på relasjonar, samhandlingar, rom, artefaktar og regisseringsmåtar som kan utvidast for å kome nærare utopien om likeverdig sameksistens. Det viser også korleis deltakinga og vilkåra interagerer. Barna trer fram som agentar som søker felles forståing og utforming av kvardagsliva sine saman med andre barn, i interaksjon med vilkåra som er til stades i dei tre feltbarnehagane som norske samfunnsinstitusjonar.

6. Barneborgarars deltaking og vilkår for deltaking i barnehagen

6.1. Innleiing

Hovudpresentasjon av data og kunnskapstilfang er presentert gjennom artiklane. I tillegg til å summere kunnskapstilfanget i artiklane slik det er gjort i kapittel 5, vil eg i dette kapittelet sjå artiklane i relasjon til kvarandre. Her vil eg drøfte tema som blir omtala i fleire av artiklane, utan å vere i hovudfokus, men som likevel gir kunnskapstilfang til den overordna problemstillinga; *Kva* skapar høve til deltaking og *korleis* deltek barn i barnefellesskap i barnehagen? Holstein og Gubrium (2008) antyder at ved å stille saman *kva* som dannar og *korleis* ein deltek, kan ein kanskje også seie noko om kvifor den sosiale praksisen trer fram slik den gjer. Synleggjering av *kva* og *korleis* gir føringar for oppsummerande refleksjonar rundt «Barneborgarar og andre borgarar» (6.6.) og «Pedagogiske implikasjonar» (6.7). Denne tversgåande forståinga av innhaldet i artiklane, vil også bli gjort i dialog med anna forskning som kan utdjupe eller forklare meir om det eg meiner å sjå.

6.2. Artefaktar, rom og forventningar til barn som vilkår for deltaking

Med utgangspunkt i artiklane vil eg bruke plass på nærare drøfting av artefaktar, fysiske rom, og forventningar til barn som vilkår for deltaking, sett i samanheng med konteksten som er barnehagane som norske samfunnsinstitusjonar. Dette fordi desse vilkåra blir interessante gjennom deltakinga til barna, også på tvers av innhaldet i kvar enkelt artikkel. Vilkåra som er presentererte blir også sett i samanheng med *korleis* barna som aktørar med agentskap manøvrerer mellom dei ulike vilkåra og påverkar både konteksten og høva til å delta, i dei barnehagane eg hadde feltarbeid i.

Artikkel 1 er disponert rundt tilvising til råderett over leiketøy som artefaktar, i drøfting av *kva* som kan gi medverknad i leik (Grindheim, 2011). I artikkel 2 er også artefaktar i form av puslespel sentrale i leiting etter vilkår for demokratisk danning i barnehagen (Grindheim, 2012). Innan sosiokulturelle perspektiv på læring er fokus på artefaktar sentralt; all læring er sett som mediert (Dysthe, 2001). I eit aktørperspektiv er det interessant *korleis* barn brukar dei kulturelle og sosiale verktøya som er tilgjengelege i fellesskapet til eventuelt å byggje relasjonar eller forhandle medverknad i barnefellesskapet. Når det gjeld artefaktar som til dømes puslespel, viser det seg at

denne artefakten er medskapande for demokratiske praksisar i artikkel 2 (Grindheim, 2012). Reglar om korleis ein vinn eller taper blei i større grad tilpassa den ein spelar saman med, enn innebygde forventningar til puslespel som kognitivt utfordrande artefakt. Slik blir deltakinga til barna spora til verdiar om ivaretaking av fellesskapet. Dei innebygde forventningane til artefakten puslespel som kognitivt utfordrande eineoppgåve blir utfordra, slik at her blir mange måtar å delta på; det skjer ei kvalitativ utviding av fellesskapet som kan sporast til verdiar om likeverdige samspel. Både råderett over leiketøy og puslespel som artefakt går inn som vilkår i forhandlingar om korleis barna deltek i dei skildra kontekstane.

Slik innsikt er på linje med annan forskning. Ifylgje Sutton-Smith (1986) kan leiketøy vere medkonstruktørar av agentskap hos barn, og barna sine evne til å bruke artefaktene skapar igjen agentskap og større grad av deltaking. Ødegaard (2007) skildrar korleis barn brukar Terje Formoes populærkultur-produkt (Kaptein Sabeltann-sverd og kikkert¹³) for å skape meining og påverke kva som skal skje i barnehagen. Anniken Löfdahl (2006) skildrar korleis leiketøy som fungerer som rekvisittar for den pågåande leiken, blir brukt i forhandlingar om medverknad og at dei kan transformerast som teikn på både høg og låg status. Randi Dyblie Nilsen (2000) viser til at leiker barna har råderett over eller seier dei har heime blir tatt med i forhandlingar mellom barn om å få vere med i leiken. Råderett over leiketøy kan brukast for å oppnå fordelar og posisjon. Slik kan ein sei at både det eg meiner å forstå om bruk av leiketøy som artefakt, og det andre forskarar formidlar, viser at fokus på artefakteomgrepet nyanserer kva vilkår som kan gi høve til demokratisk deltaking. Det viser både danning og agentskap som mediert og kontekstuel, og kan kanskje også gi ei forståing av kvifor ein kan delta slik ein gjer.

Innreiing av rommet som vilkår for demokratisk deltaking er tema både i artikkel 2 og 3. Artiklane viser til måtar å analysere konteksten på som også gir auka forståing for korleis barna deltek. Analysereisken eg hentar hos Kirkeby et al. (2005) om svakt/sterkt koda rom, Høyland og Hansen (2012) om rom med svake inskripsjonar og Biesta (2006) sitt omgrep 'space for democracy' (jf. s.38), kan gi inntrykk av tru på at ein kan frigjere seg frå disiplinerande forventningar til bruk av romma. Det ser eg

¹³ Kaptein Sabeltann er ein figur som er utvikla av Terje Formo. Figuren er materialisert gjennom teateroppsettingar i dyreparken i Kristiansand, og gjennom CD- og fjernsynsproduksjon. Dei fleste barn i Noreg kjenner kaptein Sabeltann godt.

som umogeleg. Det implisitte eller svakt koda rommet eller rommet med svake inskripsjonar treng ikkje vere meir demokratisk, enn det sterkt koda rommet med sterke inskripsjonar. Svake inskripsjonar er også formande og signaliserer kva som er «normalt». Det implisitte og utydelege i svake inskripsjonar eller svakt koda rom, gjer slike strukturar ekstra vanskelege å opponere mot. Materialet mitt syner at barna ofte deltek både i breidde, djupne og i omfang, og eg finn deltaking som uroar der det er oversikt og tydelege forventningar. Til dømes når personale proklamerer ryddetid eller når puslespel er brukt som regulerande artefakt for å organisere overgang frå å vere inne til å gå ut. Det kan vere fordi det er forståeleg og kjent. Dermed er det også høve til å kunne opponere.

Forståing av barn er førande for korleis ein organiserer institusjonar for barn i rom og rutinar, og kva aktuelle artefaktar som er tilgjengelege. Det gjeld enten romma er svakt eller sterkt koda. Når romma er svakt koda ligg der ei innforstått forståing av at barna kan velje. Nye måtar å organisere barnehagen på som også heng saman med framstillinga av barn som aktive, veljande og lærelystne; gir kanskje vel så mykje innspel til strenge krav om korleis barn skal vere, og forventningar om at barna skal velje, tåle raske endringar, gruppedelingar og ulike rom å vere i (Seland, 2009), enn rom som er sterkt koda og med sterke inskripsjonar. Det som skjer i kvardagslivet eller den daglege praksisen der personalet er pressa mellom å få dagsrytmen og bruken av romma til å fungere, gjer at slike organiseringar kanskje ligg tettare opp mot mindre medverknad og større krav til tilpassing og fleksibilitet (Seland, 2009). I fellesskapsorientert tilnærming til demokrati átvarar Biesta (2010) mot å setje likskapsteikn mellom valfridom og demokrati. Ifylgje Biesta (2010) ligg det demokratiske i at ein kan vere med å endre ordningar og organiseringar. Sjølvrealisering og personleg ansvar som val innan det allereie etablerte avgrensar medverknad til det allereie etablerte og gir ikkje høve til å vere med å etablere eller endre ordningar (jf. s.14). I sosialisering- og framtidsperspektiv er kompetent og fleksibel arbeidskraft etterspurt. Slik kan ein sjå sjølvrealisering og personleg ansvar som disiplinering forstått som internalisering av rådande maktlogikkar.

Ifylgje Niels Kryger (2004) kan ein påstå at den barnesentrerte tilnærminga til læring og syn på barn som kompetente og medskaparar av seg sjølv og sine egne liv, «alltid» har hatt ei stemme innan reformpedagogikken i Skandinavia. Punkt 2.2. om

barns medverknad i historisk perspektiv viser også historiske linjer til barnesentrerte tilnærmingar og syn på barn som individ med eigenverdi og unike bidrag. Sterke stemmer som har vore med på å konstituere barn som borgarar, særskilt eksemplifisert gjennom Åse Gruda Skard, byggjer også under ei slik forståing.

I historisk perspektiv meiner Kryger (2004) at ein annan retorikk no viser seg: I tillegg til at barn blir framstilt som kompetente og som skaparar av seg sjølve og omgivnadane sine, må dei no også ta konsekvensar av denne medskapinga (Kryger, 2004). Materialet eg viser til i artiklane, viser ikkje korleis barna skal ta konsekvensane av det dei gjer, men vilkåra eg viser til inneber til dels krevjande forventningar til barn. Det viser til dømes eksempel som kan sporast til syn på at kompetente barn skal kunne gi beskjed om kva dei meiner og vil; samtidig som dei helst er glade og harmoniske (Grindheim, i trykk). Enkelte utformingar og innreiingar av rom gir heller ikkje rettleiing til korleis ein skal delta. Barna får mykje ansvar. Tingstad (2009) viser også korleis nyare syn på barn som også har individuelle rettar, aktualiserer større grad av ansvar for barn. Både vaksne og barn blir sett som autonome og fleksible, også til å bruke rommet «rett» for å lære, og for å bli gode demokratiske borgarar (Seland, 2012). Slik blir barn i større grad ansvarlege for eige liv og framtid. Barna som blir utset for ein slik praksis kan sjåast som dei som sit igjen med ansvar for innbakte kontekstuelle motsetningar i forventningar til det seinmoderne mennesket (Lee, 2001). Det er vanskeleg å ta ansvarlege og informerte val i kontekstar der både barn og vaksne er avhengige av andre og i stadige endringsprosessar (Mannion, 2010). Sjølv om personalet finn det vanskeleg (umogeleg) å vite kva framtidige borgarar skal kunne, er det etter mitt syn inga løysning at barna skal ta større grad av ansvaret. I så fall er det barna som må ta vala personalet ikkje kjenner seg kompetente til å ta. Nick Lee (2001) meiner vi må fordele denne ambivalensen mellom barn og vaksne. Det kan gjerast ved at barn skal bli høyrte og rekna med, men vaksne må ta ansvar og vurdere korleis ytringane skal takast omsyn til. Dette er på linje med FN's barnekonvensjonen som viser til at omsyn til «alder og modenheit», skal vektleggjast når det gjeld barn sin medverknad.

Heldigvis er ikkje erfaringane frå feltarbeida mine så negative som ein kanskje skulle tru. Det viser seg å vere rom for ulike former for deltaking i barnehagane. Både i artikkel 1, 2, 3 og 4 trer barna fram som agentar som både snur og vrir på det som er

forventa. Leiken kan snu på etablerte oppfatningar om kva som er viktig (Grindheim, 2011). Artefaktar og spel blir brukt på uventa måtar som også styrker fellesskapet (Grindheim, 2012). Barn yter motstand ved å leike gøyme-og-fange leik (Grindheim, 2013), og dei blir sinte i barnehagen (Grindheim, i trykk). Barna som agentar manøvrerer mellom ulike vilkår og påverkar både konteksten og eigne høve til deltaking. Slik er det ikkje eit årsak-verknad forhold mellom vilkåra og deltakinga. Det er *meir* enn «frileiken» som reproduksjon av sosial urett, puslespelet som «lukka» materiale med berre ei løysingsform, basebarnehagearkitektur som tilretteleggjar for at barn skal lære å ta val som fleksible marknadsorienterte arbeidstakarar og forbrukarar, eller forståinga om den lyse, glade barndommen som avgjer korleis barna deltek i barnefellesskapa i barnehagar. Barna står fram som danningagentar både i eigne og andre sine liv, trass i at vilkåra for deltaking også gir føringar både for kva som skjer og korleis barna deltek.

6.3. Dagsrytme og rutinar for gruppedeling som vilkår for deltaking

Deltakingsformene som er presenterte både i artikkel 2 og 3, er kontekstualisert i forhold til tid, eller det som blir kallar dagsrytme i barnehagen. Dagsrytmen er system for korleis dagen blir organisert i tid: kva som skjer, og når. Ved å fylgje barna kjendest det som om dagsrytme handlar mykje om variasjon over mindre til større grupperingar av barn, eller omvendt. I materialet mitt representerer dagsrytme og gruppedelingane reifiseringar som gir vilkår for ulike deltakingsformer når barna skapar mening i sine kvardagskontekstar i barnehagen. Sidan gruppedeling går inn som eit implisitt tema i artikkane, og også har ein del å sei for val av tidsperiode og spørsmålsstilling i feltbarnehage 2 og 3, vel eg å løfte fram og utvide dette temaet.

Deltaking i forhold til gruppedeling var ikkje eit eksplisitt fokus i feltarbeidet i barnehage 1. Den interessa vart vekt ved samla gjennomgang av materialet frå feltarbeid der. Då eg spurde personalet om korleis ein kunne arbeide for å styrke barn-barn relasjonar, vart gruppedeling oftast nemnt. Barna refererte også til gruppene dei høyrte til i. Grunna denne lesinga av materialet frå barnehage 1, vart korleis gruppedeling eventuelt verka som vilkår for å styrke barn-barn relasjonar, interessant. Det gav fokus til feltarbeidet i barnehage 2 og 3.

I barnehage 2 hadde eg to opphald. Eg var fyrst til stades medan barnegruppa var på avdelinga/i dei faste romma saman med sine personale. Det var tidleg haust og start på barnehageåret, med mange nye barn som skulle blir kjente i barnehagen. I denne perioden var det ekstra fokus på å skape gode relasjonar i barnegruppa på 20 barn. Eg reiste tilbake til barnehage 2 etter at styrte grupperingar og større grad av strukturerte dagar og aktivitetar som omfatta heile barnehagen var etablerte. Om barn var i samspel med kvarandre vart summerte i midten og ved slutten av fyrste periode og andre periode. Då eg organiserte observasjonar av deltakinga til barna i barnehage 2 i lys av kategoriane deltaking i breidde, djupne, omfang og deltaking som uroa, viste det seg at barna i fyrste periode blei kjende med kvarandre og deltok meir og meir i djupna og i omfang av deltaking (innan gruppa/avdelinga si). Etter innføring av grupper på tvers av avdelingane var det svært mykje brei deltaking (forstått som at no veit dei om kvarandre), men lite auke i djup deltaking.

I barnehage 3 rullerte organiseringa av grupper mellom to veker der barna var på basane sine, og tre veker der alle barna og personalet på huset var organiserte i grupper, på avgrensa rom/område i huset. Sjølv når barna var på basane vart dei delte i mindre grupper, der nokre var inne, medan andre var ute, og omvendt. Eller ein delte seg i grupper etter måltid, eller om ettermiddagen. I det heile oppfatta eg det som om det var mange meir eller mindre faste grupperingar, som dels motarbeidde tanken om at store opne rom skal gi høve til meir medverknad i forhold til kva ein vil gjere, kvar og saman med kven. Denne gruppedelinga oppfatta eg som naudsynt ut i frå to hovudfaktorar som kan knytast til arkitekturen. Den eine faktoren er *tid* fordi alle måtte ut og inn i same tronge garderobe, noko som kravde systematisering av kor lenge ein skulle vere der, sidan alle barna skulle ha både inne- og ute-tid, kvar dag. Den andre faktoren er *lyd*, fordi det store opne rommet opna for aktive barn som flytta seg over større område, gjerne mange saman. Det igjen førte til høge lydar som blei avgrensa dersom barna haldt seg meir i ro i visse soner/rom og i faste grupper. Dette er nærare skildra i artikkel 3 (Grindheim, 2013). Her fylgde eg med og noterte om alle frå basen «min» var i samspel med andre barn. Også her var alle i samspel med andre barn. Der var også meir samspel på tvers av alder og basar/avdelingar enn i barnehage 1 og 2.

Ut i frå materialet mitt kan det diskuteras om intensjonane i barnehage 3 og 2 om at ein skulle bli kjend med mange på huset (brei deltaking), i fyrste omgang hemma

djup deltaking. På ei anna side kan det tenkjast at det opna for fleire å ha djup involvering med seinare på året, og dermed færre som fell utanfor. Ifylgje personalet i barnehage 2 var fellesskapa mellom barna mykje tettare/djupare om våren (då eg presenterte funna mine) enn om hausten då eg gjorde feltarbeidet i denne barnehagen.

Grunngivingar for organisering av grupper hos personalet går nettopp på argument som at alle skal bli kjent med fleire. Det ligg tett opp mot det eg kallar brei deltaking, og som er grunnleggjande og ein føresetnad for all form for deltaking. Materialet indikerer at dess oftare det skjer endring av barnegruppene ved igangsetting av vaksenstyrte smågrupper, dess meir blir barnehagelivet organisert utan at barna medverkar i forhold til kven dei har kontakt med. Men det kjem også an på kor strikt ein fylgjer desse rutinane. I barnehage 3 trefte eg ei jente som var forholdsvis ny i denne barnehagen. Ho fortalde meg at ho likte best å leike med to jenter som var yngre enn ho. Eg lurte på kven ho likte å leike med i den førre barnehagen sin. Då fortalde ho at der hadde ho ingen vener. Då ho i den aldersdelte gruppa fekk god kontakt med ei av dei andre jentene på huset, og gjerne ville vere saman med ho, også etter gruppetida, var det heilt greitt (omfang av deltaking). Dei hadde måltid saman, og leika også saman inne, etter at dei eigentleg skulle vore ute. Slike dømer syner at målet om å etablere barn-barn relasjonar er overordna gruppedelinga, og gruppedeling gjorde sitt til at dei i det heile trefte kvarandre og dermed kunne kome i djupare samspel.

Synkronisering av små og store grupper skapar mellomrom mellom det som «eigentleg skal skje» – det som står på planen/dagsrytmen. Slike «mellomrom» frå grupper til fellesaktiviteter, eller omvendt, eller frå å vere inne til å vere ute og vise versa, var ulikt organisert i feltbarnehagane mine. Eg fann ulike deltakingsformer mellom barn i desse mellomromma. I barnehage 1 viste puslefellesskapet seg i overgang frå å vere inne til å gå ut. Pulsespelet som disiplinerte artefakt i overgangssituasjonar i barnehagen, gav rom for ulike former for deltaking og medverknad. Aktiviteten var frivillig fordi ein stort sett kunne gå frå spelet og i garderoben når ein ville. Slik kunne den ein spela med fort forsvinna i garderoben om han tapte heile tida. Det gjorde sitt til at alle utspel måtte tilpassast slik at ein framleis hadde eit fellesskap. Slik organiserte også pusleaktiviteten ei gruppedeling, men barna hadde høve til å delta med både barn ein på førehand hadde avtalt å pusle saman med, og uventa møte med andre ein ikkje på førehand hadde tenkt å vere saman med. I barnehage 2 vart barna oftast samla i sofaen

før neste fellesaktivitet, eller frå fri leik og til organiserte grupper. Gruppedelinga på avdelinga vart gjennomført når alle barna var samla, og aktiviteten i grupper på tvers av avdelingane blei sett i gang når det var kome barn frå alle avdelingar. Deltakingsforma i barnehage 2 i samband med slike mellomrom viser eit rikt utval av deltaking i form av venting. Det er interessant at det også er overgangar som viser rom for deltaking som leikande motstand i form av «gøyme-og-fange-leik», i barnehage 3 (Grindheim, 2013). Grunna arkitekturen var det gode og høvelege stadar å gøyme seg for personalet som måtte samla barna eller få dei ut, innan eit visst tidsintervall. Pia-Marie Ivarsson (2003) viser også korleis institusjonelle ordningar som beskjed om ryddetid og fruktmåltid gir rom for fleire deltakingsmåtar og «høve til å fange inn andre kameratar» i det som ho kallar mellomrom mellom vaksne proklamerte aktivitetar og rommet sin ressurs (s.130).

Deltaking ved overgangane frå ein aktivitet til ein annan viser at rutinar og reglar trer fram som vilkår for demokratisk deltaking. I samband med rutinar og reglar var det ofte stort engasjement og der eg oftast fann deltaking som uroa. Kanskje nettopp fordi det som var forventa var tydeleg uttalt frå personalet si side, til dømes som ryddetid (Grindheim, 2013) og dermed også lettare å utfordre. Slik blir reglar interessante for å strukturere ulydigheit, og rutinar kan strukturere fornying (Ivarsson, 2003, s. 98). Det gjorde også motstand forstått som at barna ikkje gjorde det dei fekk beskjed om, synleg for meg. I forhold til den teoretiske ramma eg plasserer demokratisk danning i, er det interessant om barna får høve til å skape, utfordre og uroe systemet, som i dette tilfellet er reglar og rutinar. Om rutinar og reglar fungerte utan for mykje «kav», viser materialet mitt at det vart få «opninga» eller «mellomrom» for annleis deltaking enn det som var tenkt på førehand. Det blei mykje brei deltaking, men mindre djup og færre former og omfang av deltaking, eller deltaking som uroar. Materialet indikerer at om gruppedeling gjeld mange barn og personale (heile huset), slik det er i avsette tidspunkt i barnehage 2 og 3, er det mindre rom for fleksible møte og gruppedelingar. Det er rett og slett fleire rom og menneske som skal koordinerast, og tid blir styrande.

Det er interessant at fleire av personalet syntest at det kjekkaste dei gjorde i alle tre barnehagane var å vere på tur berre med «sine barn» (avdeling/primærgruppe), og «gløyme» tid og organisering. Kva barna likte best å gjere, blir stort sett svara med «å leika». I leiken er tidsaspektet oftast fråverande. Kanskje dette kan tolkast som om barn og personale har felles interesse og glede av å nyte her-og-no. Kvifor det då ikkje er

meir av slik deltaking, prøver eg å forstå gjennom andre si forskning: Seland (2009) skisserer korleis kommunale endringar av organisering av barnehagane, der styrarar får meir administrativt ansvar, og ergo også delegerer meir administrasjon til pedagogiske leiarar, påverkar kvardagen til barna. Blant anna fører det til at pedagogar har mindre tid saman med barna. Dette gjeld særskilt i slike overgangar mellom aktivitetar, då den pedagogisk utdanna delen av personalet i feltbarnehagane mine og Seland sine brukar mest tid saman med barna i tilrettelagde aktivitetar i gruppetida. Børhaug (2011) viser også korleis kvardagen i barnehagen i større grad er blitt rutinisert og standardisert ved hjelp av faste system for kva som skal gjerast av kven, og når på dagen. Han knyt det, som Seland (2009) til tilpassing til «New Public Management» (NPM). NPM er på linje med det eg tidlegare har kalla neoliberalistiske straumdrag (jf. s.19), som har gjort sitt inntog i offentleg sektor og som ofte blir presentert som ein trussel mot velferdsstaten. I denne tenkinga er økonomiske termar tatt i bruk i møte med blant anna offentleg omsorg der brukartilpassing og fleksibilitet er viktig. Det krev ofte meir organisering gjort av fagpersonar som det er lite av i barnehagesektoren (Larsen & Slåtten, 2014), og brukarane har ofte vore definerte som foreldra, ikkje barna. Barnehagesektoren har møtt eksplisitte krav om tydelegare og fastare organisering (Gotvassli, 1996).

Kvalitetsvurdering i barnehagen har blant anna vorte knytt til spørsmål om rutinar (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Undersøkingar viser at arbeidsdeling i barnehagar er rutinisert i større grad for at dagen skal gå greitt, enn at personalet sin kompetanse blir knytt til oppgåver som skal gjennomførast (Aasen, 2012; Olsen, 2007). Rutinisering kan sjåast som ei innskrenking av handlingsrommet til autonome førskulelærarar (Børhaug, 2011). Eit handlingsrom som i samanhengen min kan konkretiserast som ein heil eller halv dag, der tida først og fremst kan fyllast med det ein finn interessant der og då. Til dømes spontanleik og samvær mellom barn og personale – utan at ein etter kortare intervall må avslutte eller flytte seg til ein annan stad.

Denne forskinga synleggjer det Laura Gilliam og Eva Gulløv (2012) påpeikar ved å vise at oppsedingsideal og praksis tek form i konkrete samanhengar: i konkrete institusjonar eller barnehagar. Sjølv om barn og personale kanskje ideelt sett ville hatt meir tid til samvær og leik med barna, handlar den institusjonelle praksisen også om å få kvardagen, som involverer mange ulike menneske, til å fungere. Rutinane i seg sjølve vil difor prege oppfatningar av kva som er typisk og hensiktsmessig (Gilliam & Gulløv,

2012). Det er slik eg oppfattar reifiseringar hos Wenger (1998). Her møtast ideal, politikk og historiske forhold med deltakarane i kvardagslivet, og det daglege kravet om å få dagen til å gå. Mange og kryssande omsyn kan gjere at krav om «å få dagen til å gå», dominerer. Dagen skal fungere utan for mykje bråk og innan avgrensa tidsintervall, der også tida til gjeremål for den utdanna delen av personalet må prioriterast.

6.4. Å leike medverknad eller medverke i leik

Både artikkel 1, 2, 3 og 4 viser barn i leik. Eg var på leit etter aktivitet der barna var engasjerte og involverte, der det var deltaking gjerne både i breidde, djupne, omfang og deltaking som uroa. Leiken skil seg ut når det gjeld ulike deltakingsformer, engasjement og involvering. Leiken viser seg å vere sentral, både som noko å delta i, og som måte delta på.

Artiklane skildrar ulike leik. I leiken som er skildra i artikkel 1 (Grindheim, 2011) viser handlingsrommet seg å vere samansett, motseiande og utfordrande. Dette rommet for medverknad representerer store utfordringar for barna. I slik sosial fantasileik¹⁴ (jf. observasjon 1 og 2 i Grindheim, 2011) skjer mykje av det som er av interesse om ein ser leik i psykologisk perspektiv, ser leik som tolkande reproduksjon av kultur, eller som eit fenomen som også leikar med deg (jf. punkt 3.6.). Spel finn eg mindre merksemd rundt når ein omtalar leik i barnehagesamanheng, men puslefellesskapet, slik det viser seg i artikkel 2, gir høve til mange og ulike måtar å delta på (Grindheim, 2012). Gøyme-og-fange leik, og kanskje særskilt om den i tillegg er «ulovleg», er leik som oftast er kjekkare dess fleire som er med, er skildra i artikkel 3. Det er den leiken med flest deltakarar og deltakingsformer i materialet mitt (Grindheim, 2013). Medvit om ulike leikeformer kan kanskje utvide det Øksnes (2011) kallar leikedemokrati (jf. s.5). Ved å gi rom for å utvide forståinga av kva som er høveleg leik for barn i barnehagen, kan barnefellesskap i barnehagen bli kvantitativt og kvalitativt utvida. Materialet mitt viser ulike leik, og at leik kan vere meir enn reifiserte oppfatningar om leik som tenleg for utvikling, sosialisering og læring (jf. punkt 3.6.). Dei ulike leiketypane viste seg ved å fylgje barna i kvardagsliva deira. Ved i større grad å frigjere meg frå å sjå på leik som medverknadsarena, til å fokusere på deltaking i kvardagslivet til barna, vart også leiken meir mangfaldig.

¹⁴ Blir også kalla rolleleik, eller late-som-leik.

Materialet mitt viser at demokratisk deltaking som meir enn deltaking i breidda er sjeldnare i dei tilrettelagde og på førehand planlagde aktivitetane for medverknad, enn i leik. I slike på førehand planlagde medverknadssamanhengar, ofte i byrjinga av gruppetida, eller som barnemøte, var det ofte vektlagt å øve seg på «å stemme» (rette opp handa), høyre på kva andre ville og å uttrykkje kva ein sjølv ville/tenkte. Barna får tildelt rolla «vaksne på møte» – ein metafor som blir brukt av personalet. Det er ikkje «på ordentleg», men «på leik». Materialet i artiklane er frå samanhengar der barna var særst engasjerte, og der eg tolka det som viktig og relevant for barna å delta. For å kontrastere og dermed understreke funna i artiklane vel eg å presentere eit utdrag frå eit «møte». Det må presiserast at ikkje alle møta fungerte slik det blir skildra her.

Barna er samla i gruppe. Det skal vere forming, og barna skal vere med å avgjere kva dei skal lage. Det er ein omstendeleg prosess, med tankekart og greier. Etter kvart er barna leie av å kome med forslag til kva dei skal lage, og ber om å få kome i gang:

Vera (personale) «Skal de voksne bestemme da? Kva er gøy?»

Janne: «Å lage ting.»

Vera (personale): «Vi må finne ut kva vi skal lage først.»

Janne: «Men ikke så lenge.»

Vera (personale): «Det er jo ikke så lenge.»

Ivar: «Eg har bestemt nok.» (Han har kome med fleire innspel.)

Janne: «Eg vil ikkje gjere meir av dette. Det er veldig kjedeleg å snakke så lenge om kva vi skal gjere.»

Vera (personale): «Då må vi voksne bestemme». Ho les opp forslaga. «Savner dere noe på lista?»

Berit: «Lage julenisser.»

Vera (personale): «Det må vi vente med til det nærmer seg jul, igjen.»

Ivar: «Nei.» (Han saknar ingenting på lista.)

Vera (personale): «Er det noe annet?»

Janne: «Eg vil ikkje snakke mer.»

Vera (personale): «Da må vi voksne bestemme. Er det noe meir?»

Janne: «Det er kjedeleg.»

Guro: «Eg vil ikkje tenkje meir.»

Leif: «Eg vil ikkje vere i barnehagen.»

For meg som høyrrer og ser på, blir det oppfatta som at barna gir innspel til at no vil dei kome i gang. Det er så kjedeleg med alt dette att og fram, at å sleppe dette er overordna kva dei lagar. Ivar er klar på at no har han gjort si plikt: «Eg har bestemt nok». Guro meiner ho har tenkt nok, og Leif lengtar heim. Seland (2009) viser også til barn i materialet hennar som er trøytt av å velje, trøytt av å bli konfronterte med fleire alternativ, og trøytt av å måtte ta stilling (s.245). Verken barna i materialet hennar eller i materialet mitt har planar eller ynskjer klare. Dei er meir opptekne av kvarandre eller seg sjølv, eller som i det refererte tilfellet; dei vil gjerne lage *noko*. Det meste er interessant. Barna i materialet til Seland (2009) brukar omgrep som «å sleppe å velje».

Det blir tolka som at krav om å ta val ikkje alltid er relevante for barna. Bae (2006) understreker også at medverknad ikkje handlar om at barn skal ta avgjersler. Ho foreslår at kanskje barn skal sleppe å velje, fordi det å velje inneber å få ansvar for egne val. Biesta (2010) peikar på det resosialiserande i å avgrense demokratisk deltaking til val. Medverknad i dømet på førre side, er intellektualisert og produktorientert, og har er lite fokus på prosess og subjektivering. Måten barna deltek på indikerer at dette er ei tilnærmingar som barneborgaren kanskje ikkje finn særleg meningsfulle.

Å delta i leik, derimot, ser ut til å vere interessant for barn. Leiken dukar for mange ulike erfaringar, og også for høve til at fellesskap i leik kan vere i prosess og endring. Mønster for kva som kan gi medverknad i leik (Grindheim, 2011) er tett på rekonstruksjon av kontekstuelle føringar for kva som gir tyngde for medverknad i den sosiale og kulturelle konteksten barnehagen høyrer til i. Til dømes har alder mykje å seie for om og korleis menneske får delta i ulike samanhengar i det større samfunnet vårt; når ein byrjar på skulen er styrt av alder, når ein får stemmerett og når ein har rett til å søkje om husvære tilpassa eldre. Eigedom var i si tid eit krav for å få stemmerett, og i barnehagen blir eigedom som råderett over leiketøy sentralt for medverknad. Kor lenge ein har gått i barnehagen kan kanskje samanliknast med ansiennitet i andre fellesskap. Her er likevel rom for uro, endringar og prosessar. Det skiftande i leiken gjer at alt barna hadde med seg inn i leiken og dei sjølve, gjekk inn i spelet, der utfallet var usikkert (jf. observasjon 1, om blekkspruten Simon har råderett over i Grindheim, 2011, s. 96). I artikkel 2 viser pusling seg som leik og dermed som ein annan aktivitet enn den innebygde historiske intensjonen med artefakten (Grindheim, 2012). Artikkel 3 skildrar korleis gøyeme-og-fange-leik, som felles motstand i basebarnehagen, snudde om på etablerte maktforhold. Gøyeme-og-fange-leiken trer fram som ein leik som gir rom for stor variasjon av deltaking og fellesskap, og leiken snur på tradisjonelle maktrelasjonar mellom barn og personale (Grindheim, 2013). Denne leiken utfordrar også forståinga av at barn helst vil leike i fred frå vaksne ('the tribal child', James et. al., 1998), ved at barna inviterer personale med i leiken. I artikkel 4 trer det fram måtar barn prøver ut relasjonar seg imellom, når dei har vore sinte på kvarandre, gjennom leik. Det viser seg i dømet der Peter er sint på John fordi han har rive ned legotårnet hans (Grindheim, i trykk, s.12). Etter ei stund foreslår John at figuren hans er besteven med figuren til Peter, i leiken. Peter stadfestar at figurane deira er bestevener. Eg tolkar det som ei

stadfesting på at John og Peter framleis er vener. Slik blir barna sine utsegner om at dei helst held seg vekke frå barn som er sinte og går vekk frå leiken om dei er sinte sjølve, også utfordra gjennom leik. I materialet mitt trer leik fram som sentral for å utfordre og reforhandle om innforståtte vilkår for deltaking: både når det gjeld kva som kan gi høve til medverknad i leik (Grindheim, 2011), innbygde forventningar til artefakten puslespel (Grindheim, 2012), basebarnehage-arkitektorens innebygde forventningar, som blant anna kan forståast i lys av syn på barn som ei eiga gruppe som helst vil leike utan vaksne (Grindheim, 2013), og forventningar om barn og barndom som glad og harmonisk (Grindheim, i trykk).

Operasjonalisering og skildringar av korleis barna deltek i leik gir forståing av at leiken er ei verksemd som det er viktig for barna å delta i. Her satsar ein alt ein har og er; det er verkeleg alvor. Men trass i høg grad av engasjement, medverknad og deltaking viser materialet at denne deltakinga ikkje alltid er demokratisk, forstått som likeverdig samhandling mellom ulike menneske. Her er strukturar for kven som får vere med. Til dømes får ein større gjennomslag for forslag til endringar i leiken om ein var der då leiken starta, og tilgang til leiken aukar i takt med alderen på dei involverte barna (Grindheim, 2011). Ein er ofte ikkje likeverdig deltakar når ein er fire år, om dei andre i same leik er fem. Deltaking i leiken kan ikkje alltid sporast til demokratiske verdiar som solidaritet og likeverd. Her er det også maktrelasjonar, tilpassing og skeivfordeling av gode (Löfdahl, 2006; Schousboe, 1993, 1999). Leiken er kanskje ikkje så fri som vi gjerne vil tru. Leiken er regulert og styrt, både av personale (Tullgren, 2004) og blant barna (Grindheim, 2011; Löfdahl, 2006). Mønstera barna forhandlar medverknad etter i leiken (Grindheim, 2011), er ganske styrande. Dei er til dels vanskelege å endre på. Dei som er i ein posisjon med stor innverknad kan styrke posisjonen sin ytterlegare i leiken, sjølv om leiken også kan snu om på etablerte maktforhold. Det universelle leik representerer for barneborgarar, er overordna om deltakinga i leik kan sporast til demokratiske verdiar. Likevel, og samtidig, representerer leik ofte ein unik demokratisk dannelsesarena. Det er oftast leiken barna ynskjer å delta i og vere ein del av.

6.5. Deltaking sentrert rundt demokratiske verdiar

Deltaking sentrert rundt fellesskap som verdi er langt frå problemfritt. Blir vi for mange i forhold til goda som skal fordelast, trengst det kanskje helst at vi blir færre, og dermed

blir det verken kvantitativ eller kvalitativ utviding av fellesskap. 'Desire of belonging', eller at vi er samde om at fellesskap er ein verdi, er dermed ikkje nok for å kome nærare utopien om likeverdige fellesskap. Difor er det fleire verdiar involvert, som solidaritet, nestekjærleik og likeverd.

I materialet mitt kjem det fram at barna har eit sterkt ynskje om å delta i barnefellesskap. I artikkel 1 (Grindheim, 2011) verkar det å vere viktigast for barna å delta i leiken. Sjølv om ein er med å utforme leiken er det ikkje garantert at deltakinga kan sporast til demokratiske verdiar. Det sosiale spelet blir det overordna. Det same gjeld puslespelfellesskapet (Grindheim, 2012). I dette fellesskapet er det kanskje å balansere mellom å vinne og tape som er omdreingspunktet, meir enn omsorg som etisk verdi. Det interessante er at for å kunne vere i samspel vart det også skapt likeverd og omsorg, i eit fellesskap av ulike aktørar. Gøyme-og-fange-leiken (Grindheim, 2013) gav rom både for store og små, om enn på svært ulike måtar. Her er stort spelerom for deltakingsmåtar innan ei ramme som også kan kallast solidaritet barn i mellom, barna gøymer seg saman for personale. Det var plass til alle som ville vere med i denne leiken; den vaksne som skulle hente ein, vart felles «motpart». Sjølv om sinne står fram som ein uttrykksmåte som skuggar for høve til å bli høyrte (Grindheim, i trykk), blir barna sinte på kvarandre forholdsvis ofte. Barna respekterer at vener blir sinte på kvarandre, finn tilbake til kvarandre og oppretthald fellesskapa og venskapsrelasjonane sine – «neste dag». Barna sin vilje til deltaking med kvarandre blir det som set grenser for korleis ein kan delta (Strandell, 1999). Viss ein vinn med knusande margin over ein annan som ein konkurrerer i puslespel mot, vil den tapande parten ikkje vere med – barnet som taper heile tida, går heller i garderoben, kler på seg og går ut. Det er viktigare å ha nokon å vere med/pusle med, enn å vinne. I Eva Johansson (2007) sin studie der ho søkjer å forstå etikken som små barn i barnehagen utviklar og praktiserer i omgang med kvarandre, ser ho at små barn både praktiserer og strever etter å dele «verder» med kvarandre. Slik kan ein sei at fellesskap blir den overordna verdien deltakinga til barna kan sporast til. For at fellesskap skal kunne eksistere må ein ta omsyn til kvarandre og skape ei form for situert likeverd. Fellesskap ser ut til å kome framom individet, i tråd med slik eg skjønar Biesta (2006); individet kan ikkje tre fram utan i eit fellesskap.

Ved å ta utgangspunkt i demokratisk deltaking slik eg har operasjonalisert det ved hjelp av Cohen (1971) og Biesta (2006; 2011a), viser annan type deltaking seg enn det som oftast er referert til når det gjeld demokratisk deltaking. Deltaking i leik er sentralt i materialet mitt. Kanskje fordi leiken i seg sjølv er engasjerande og sjølvmotiverande, er det ofte djup deltaking, omfang av deltaking og deltaking som uroar, i leik. Motstand som deltakingsform viste seg også å bli interessant. Gjennom motstand forstått som deltaking trer det fram det eg tolkar som relevante deltakingsområder for barn. I forhold til bruken min av barnefellesskap som er utleia frå praksisfellesskapstenkinga til Wenger (1998), er det sentralt kva som er relevant verksemd for barna, og som dermed er premissleverandør for eit fellesskap. Slik kan ein kanskje få kunnskap om sider ved verksemda som barna gjerne vil vite meir om, eller endre/uroe. Motstand i mi forståing av omgrepet indikerer ikkje at barna nektar for relevansen av den etablerte agendaen. Eg tolkar det som at barna heller vil noko anna, på ein annan måte (Lanas & Corbett, 2011). Motstand mellom barn og personale kan vere samlande og engasjerande for barnefellesskap og slik representere deltaking i breidda, i djupna, om ikkje alltid i omfang (jf. Grindheim, 2013, s.51). Motstand kan også uroe og syne strukturar og endre samhandlingsmønster både mellom barna, og mellom barn og personale.

Ved å delta – også i det eg kallar motstand – kan ein erfare å vere med på å snu på etablerte maktforhold gjennom barnebargarars leikande særtrekk (Grindheim, 2013). Denne deltakingsforma er også nært slik eg forstår det Biestas (2010) kallar ‘pedagogy of interruption’ (jf. s.35). Merksemd rundt slik uro kan samanliknast med slik Berit Grindland (2011) viser korleis barna i materialet hennar skapar uorden i måltidet. At barn får høve til å vere med å endre på «ordenen» er sentrale erfaringar. Slik får barna erfare at «orden» er menneskeskapt og mogeleg å endre (Grindland, 2011, s. 75). Ifylgje Anette Boye Koch (2013) er barn gode til å leike med grenser for kva som er tillate. Monica Seland (2013) skriv at motstand kan forståast som handlingar som speglar ynskje og behov for å skape ein meiningsfull kvardag i barnehagen, og overskriv tilpassing til dei institusjonelle praksisane. Etablerte maktforhold må vere i endring om eit fellesskap skal nærme seg utopien om likeverdig fellesskap.

Sjølv om materiale der barna kommuniserer som sinte (Grindheim, i trykk) også kan kategoriserast som motstand, har eg valt å skilje leikande motstand og sinne som

måtar å delta på. I artikkel tre er motstanden leikande og humoristisk. Torgeir Alvestad (2012) viser også at gutane i materialet hans som brukte humor, song og som gjekk inn og ut av leikeroller, hindra at usemje (om leiker) blei blokkerande for relasjonen deira. Han viser at konflikt (om leiker) ved å halde på leika ein vil ha, strigråte og sjå på personale ikkje førte fram. Humor er tingen, med andre ord. Då får vi det som vi vil, om målet er å vere saman. Sinne som motstand reiser dermed andre og meir kontroversielle spørsmål. Til dømes assosiasjon mellom sinne og vald. Om sinne som deltakinga kan sporast til demokratiske verdiar vil det også skape høve til å skilje sinne som kan sporast til reaksjon på urettferd, og sinne som kan sporast til vald. Det kan hjelpe for å sjå lenger enn til sjølve kjensleuttrykket. I lys av det valde teorigrunlaget er det nærliggjande å tolke sinne meir som ei form for deltaking, og som ein måte å kommunisere og reagere på, enn manglande kommunikative eller sosiale evner hos den sinte. Rom for, og erfaringar med å utfordre urettferd er sentralt for borgarar og deltaking som representerer meir enn tilpassing. Konflikhtar og usemje er å vente i fellesskap av ulike borgarar, særskilt når prosess, uro og endring er etterspurt. Urettferd og overtramp kan skje; at slikt blir reagert og sagt frå om, er viktig skal vi nærme oss idealet om likeverdig sameksistens. Motstand og konflikhtar kan lett involvere sinne. Dessutan har også sinte (barne)borgar rett til å bli høyrtd ('freedom of expression', artikkel 13 i FN's barnerettskonvensjon). Om vi også skaper rom for slik deltaking representerer det, slik eg forstår Biesta (2011a), ei kvalitativ utviding av fellesskap. Motstand, både som morosam leik og som sinne, ser eg som meir enn teikn på barn si evne til agentskap. Det handlar også om at dei tilgjengelege vilkåra skal utfordrast og utvidast for å kome nærare idealet om likeverdig sameksistens.

Målet om å spore deltaking til demokratiske verdiar, gir fleire utfordringar. Verdiar er til dømes også sosiale og kulturelle konstruksjonar. Verdiane er nedfelte i institusjonaliserte praksisar. I vår kulturelle del av verda reknar vi oss som siviliserte og demokratiske. Ifylgje Gulløv (2012) viser den pedagogiske utlegginga og forvaltinga av siviliseringsprosjektet i praksisane ho viser til, at det siviliserte menneske er kjenneteikna ved å vere ein avbalansert deltakar i eit sosialt fellesskap bygd opp om demokratisk dialog med ei kategorisk avvising av ei kvar form for maktuttrykk. Men dialogen som blir kalla demokratisk og som avviser ei kvar form for maktuttrykk, er uklart og motsetnadsfullt formidla, og blir presentert for barna i eit forholdsvis trongt

normativt rom: Det kan vere for mykje og for lite av det meste. Ein er for uroleg, og ein annan er for stille. Nokre er for pynta, medan andre er for skitne. Nokre pratar for lite, andre altfor mykje. Det er tronge normer som krev fleksible og tilpassingsdyktige barn. Sidan dialogen skal vere «maktfri» blir det forventat at barna skal vere sjølvstendige tolkarar av korleis dei skal vere og oppføre seg i ulike relasjonar og situasjonar innanfor ramma av ei særskilt kulturell utlegging av sosialitet¹⁵ (Gulløv, 2012). Sosialiteten Gulløv (2012) viser til blir knytt til demokratiske verdiar om å unngå undertrykking eller maktutøving. Korleis kulturell utlegging av sosialitet knytt til demokratiske verdiar blir opplevd eller levd av barna, er vanskeleg å vite utan å prøve å nærme seg barna sine perspektiv. Difor er intenderte og uintenderte verknadar – av til dømes situerte kulturelle utleggingar om sosialitet, som kan kome til syne gjennom måten barna gjer borgarskap på – meir interessante enn verdirelaterte *grunngevingar* for praksisar.

Ved å spore deltakinga til barna til verdiar føreset eg at noko er fast. Nokre verdiar er overordna eller grunnleggjande, og det er sentralt å spore verdiar handlingar kan relaterast til i kontekstuelle og situerte fellesskap i levd kvardagsliv. Den pedagogiske tradisjonen tilseier at også forskning vil vere med på å vidarevikle eller ta vare det som er verdt å ta vare på (Biesta, 2011b; Løvlie et al., 2003). Viss vi ikkje står for noko er det vanskeleg å vere medverkande for å vidareutvikle levd liv i barnehagen mot større grad av likeverdig praksis.

6.6. Barneborgarar og andre borgarar

Sjølv om barna i materialet mitt er individ med ulike utgangspunkt når det gjeld biologi, alder, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn, trer likevel barneborgarar fram som annleis enn dei fleste vaksenborgarar. Barneborgarar er i større grad prisgitte det fellesskapet dei får, enn dei fleste vaksenborgarar. Barn har til dømes færre høve til å skifte barnehage for å kome i andre kontekstar enn det vaksne vanlegvis har for å flytte eller skifte arbeidsplass. Dette fordi barna, sjølv om dei er situerte i ei offentlegheit i barnehagen og er der i kraft av seg sjølv, som eit medlem av samfunnet og som ein samfunnsborgar, *også* er ein del av familien. Slik er barnehagar som samfunnsinstitusjonar i ei særstilling mellom det offentlege og det private. Ifylgje Gunilla Halldén et. al. (2011) er barnehagen eit døme på korleis det private og

¹⁵ Sosialitet blir ofte knytt til omgrepet 'sosial'. Eg forstår det som måtar å vere saman på.

offentlege grip inn i kvarandre, og er eit døme på det som kvinnerørsla har uttrykt som at «alt er politikk». Å vere barneborgarar er annleis enn å vere vaksneborgar, men det handlar likevel om å leve saman i eit fellesskap med system for fordeling av gode (jf. s.14). Eit fellesskap av ulike menneske, der både barn og vaksne lever ved sidan av kvarandre og saman, mot eit mål om størst mogeleg grad av likeverd. Kjenneteikn ved kvardagsliv for barn som lokalt og avhengig av vaksne, samtidig som barn både kan og veit anna enn vaksne og er aktørar i eige liv, illustrerer det motsetnadsfulle og ambivalente i å både vere og møte barneborgarar. Denne innsikta som kjem fram på tvers av artikkelane kan understrekast gjennom eit utdrag frå feltnotatane mine:

Det er ein kald vintermorgon. Eg kjem inn i barnehagen medan borna sit rundt bordet og et frukost. Eg set meg ved eine bordet. Der er fem barn rundt bordet; Anne, Ida, Karl, Ole og Leon – ingen vaksne.

Ida seier at her er «en liten drage» (bak stolen – der er varmeomnen og den er ganske varm).

Karl heng seg på og seier «eg skal ta den» og «han blåser røyk på deg (Ida)».

Ida: «Skal vi leke prinsesser etterpå?»

Karl svarer noko eg ikkje får med meg.

Ida: «Du kan være konge.»

Anne: «Han kan velje kva han vil være.»

Karl tenkjer seg om og seier sakte «Prinsesser liker prinsar...»

Ole skyt inn «gutar kan ta jenter» og Leon «vi skal fange jentene».

Anne kryp under bordet, ho gøymer seg for gutane som skal ta ho.

Det kjem ein vaksen inn og spør kvifor Anne er under bordet når maten er oppå bordet? (Det er jo frukost og måltid).

Ida: «Det er en drage her...»

Den vaksne set seg ved bordet, Anne også. Den vaksne høyrer ikkje Ida sitt svar på kvifor Anne sat under bordet, ho snakkar om det som skal skje den dagen – bursdagsfeiring og greier! Barna høyrer på og er med i samtalen, det er kjekt med bursdagsfeiring, og hyggeleg å prate saman.

Det kjem stille frå Ida: «Nå er dragen vekke...»

Det magiske er vekke, på kostnad av bordskikk og personale som involverer seg. Ida set ord på akkurat det som skjer: der er ingen drage lenger, berre ein varmeomn på full guffe. Men spørsmålet personalet stilte om kvifor Anne er under bordet, og som berre dei involverte visste svaret på, blei ikkje høyrte (omfang av deltaking). Akkurat i denne samanhengen var personalet mest oppteken av å reetablere konvensjonar – altså bordskikk. At personalet er tydelege på konvensjonar, treng ikkje vere berre negativt. Ifylgje Corsaro (2003) utviklar barn ei oppfatning av kven dei er gjennom aktiv motstand til særskilte vaksen-lagde reglar som avgrensar korleis dei kan oppføre seg. På ei anna side er barn også opptekne av å gjere det som er rett (Johansson, 2007). Enten ein vil motarbeide reglane eller fylgje dei, hjelper det at dei er tydelege. Det kan gi rom for motstand, og dermed også endring.

Motstanden til barna, forstått som at barna vil noko anna enn personalet, får også eit heilt anna fokus og gjennomslagskraft dersom det er ei gruppe av barn som gjer motstand (Grindheim, 2013). Det blir mindre synleg motstand om ikkje barna har etablert fleire relasjonar seg i mellom, som til dømes tidleg på hausten i barnehage 2. Barnegruppa var ny, og barna definerte ikkje seg sjølve som ei gruppe, eller som vener. I samtalar nemnde dei eldste barna dei som hadde slutta i barnehagen som barn dei gjerne ville vere saman med. Dette året var det mange store som var slutta/byrja på skulen. Eg forstod det slik at tidlegare hadde desse som no var eldst vore ein «gjeng» saman med dei som var slutta: eit barnefellesskap. No var dette fellesskapet løyst opp, og såpass tidleg etter sommarferien var det endå ikkje etablert eit liknande fellesskap mellom barna. Her var det lite motstand til rutinar eller personalet sine reguleringar. Kanskje fordi ein treng å vere fleire barn saman for å få markert sine synspunkt, og for å skape nok uro til å bli lagt merke til.

Når ein er fleire barn saman i ein offentleg samanheng som i barnehagen, opnar barneoffentlegheita for latterleggjering av og kollektive protestar mot dei vaksne sine intensjonar (Andersen & Kampmann, 1996). Det krev at barna kjenner dei involverte vaksne sine intensjonar og reaksjonsmåtar, til dømes kva det vil seie når det blir proklamert ryddetid, som skildra i artikkel 3 (Grindheim, 2013). Samtidig meiner Andersen og Kampman (1996) at «en viss atskillelse er en betingelse for at barneoffentligheten skal foreligge som en mulighet. Uten et barnefellesskap vil motstanden fra det enkelte barnet bli oversett eller bortdisiplinert» (s. 129). Klara Dolk (2013) viser at motstand frå barn sjeldan vert tatt på alvor. Ho skriv at alderen til barn ser ut til å diskvalifisere motstanden deira (s.220). I materialet mitt skjer leikande motstand eller ulovleg leik i grupper av barn, der fleire og ulike måtar å delta på viser seg. Materialet indikerer at barna treng vilkår til å byggje relasjonar seg i mellom som rommar meir enn deltaking i breidda for å bli lagt betre merke til. Slik leik gir barn høve til å vise alternative deltakingsmåtar, og dermed påverke kva som skjer, framfor å berre velje mellom det som er tenkt skal skje. Materialet indikerer også at barn si felles forståing av reglar/rutinar, og deira felles stadfesting av eller motstand mot desse reglane, kan bli eit stabilt element i barnefellesskap (Grindheim, 2013). Slik trer barneborgarskap fram som meir enn samhandling i relasjonar mellom menneske. Barn i

fellesskap i barnehagen er på ein offentleg arena der dei kan vere ein maktfaktor, ei gruppe borgarar med agentskap som utfordrar og utformar fellesskapet.

Materialet tilseier at å få høve til å etablere barnfellesskap med fleire deltakingsmåtar, ikkje nødvendigvis handlar om å ekskludere vaksne. Barnefellesskapa i artikkel 3 blir utvida med både kvantitative og kvalitative deltakingsmåtar, gjennom til dømes at personalet deltek i gøyme-og-fange leik. Deltakingsmåtar i barnefellesskapa blir utvida i samspel med personalet, enten personalet er medspelarar eller motspelarar (Grindheim, 2013). Barnefellesskap er ingen motsetnad til barn-vaksen fellesskap, men interagerande relasjonar (Frønes, 2006). Den eine generasjonen heng utan tvil saman med den andre (Knudsen & Ødegaard, 2011; Lee, 2001; Mannion, 2007; Mannion, 2010). Ambivalensen som ligg i at barn har erfaringar og meiningar som er unike og som berre dei kan uttrykkje, samtidig som vaksne må ta verdimesige val på vegne av barn, må ein ta med om både barn og personale er undervegs og saman om å skape demokratiske møteplassar og deltakingsformer. Med utgangspunkt i å fylgje barna i kvardagslivet deira, i situerte barnefellesskap og konkrete kontekstar viser det seg at for å kome nærare utopien om likeverdig sameksistens av ulike menneske i kvardagslege praksisar, spelar alle involverte relasjonar, kontekstar, situasjonar og artefaktar saman – også relasjonar mellom barn og vaksne.

6.7. Oppsummerande refleksjonar som pedagogiske implikasjonar

Eg har tidlegare argumentert for at barn kan kallast borgarar. Tilnærmingar til barn som borgarar har likevel ofte ikkje ført til merksemd på korleis barna sjølve opplever og gjer borgarskap. Denne avhandlingen er eit bidrag for å bøte på dette, ved å sjå korleis barna deltek og vilkår for deltaking i dei situerte, relasjonelle og kontekstuelle kvardagsliva sine: her og no, som barn. Det fører til at forståinga av kvar demokratisk deltaking kan skje og på kva måte, blir underordna det å vere barn. Prosjektet handlar om barn som samfunnsborgarar med rett og evne til å utforme og påverke kvardagsliva sine. Perspektiv nært barns ståstad, og deltakinga til barna, er difor den raude tråden og vegen til større innsikt i vilkår for demokratisk danning i barnehagen. Kva personale, arkitektar, leiketøyprodusentar, lovar og førande dokument eller forskning med utgangspunkt i andre brukarar av barnehagen viser, er underordna måten barna deltek i barnehagen, men er likevel sett som viktige vilkår for deltakinga. Ut frå slike argument

blir demokratisk deltaking dermed «annleis» i barnefellesskap, der leiken har stor plass. Det gir føringar for at barna sine måtar å delta på, og område der dei er engasjerte i å delta, er interessante for personalet som legg til rette for demokratisk dannande praksisar i barnehagen.

I artiklane trer leiken fram som ei verksemd som gir kontekstuelle føringar for deltakingsmåtene til barneborgarar. Dermed konstituerer ulik leik, ulike barnefellesskap. Det er ofte ein konkret leik som gjer at barna der og då er saman, og er i relasjon til kvarandre. Personalet si forståing av kva leik er, er forstått som vilkår for kva leik det er rom for i barnehagen. Ei subjektiveringsomgrepsfesta (jf. punkt 3.4.) tilnærming til demokratisk deltaking også i leik, gir forståing for at leikande barn også rokkar ved innforståtte oppfatningar av kva leik kan vere, slik at leikedemokratiet (jf. s.5) kan bli kvalitativt utvida. Ein pedagogisk implikasjon av slik tenking, er at det er rom for uventa måtar å leike på.

At mange barn leikar saman viser seg også å vere viktig for å bli lagt merke til og kanskje også tatt på alvor. Dermed er det sentralt for demokratisk dannande erfaringar at det i barnehagen finns vilkår i form av sosiale, fysiske og organisatoriske rom til å etablere barn-barn relasjonar som representerer meir enn brei deltaking. Involvering av personalet kan også styrke barn-barn relasjonane. Det kjem an på måten dei vaksne involverer seg (Bjerke, 2011) – korleis dei les innspela til barna, og om det også er rom for det leikande og for etablering av fellesskap mellom barn. Barn i gruppe kan lettare utfordre etablerte ordningar og maktstrukturar. Ved å styrke barnefellesskap legg ein difor til rette for at barna får erfaringar som går lengre enn å bli sosialisert inn i eit etablert system.

Artiklane viser at det situerte, kontekstuelle, medierte og relasjonelle med utgangspunkt i aktørane sine levde kvardagsliv gir ei utvida forståing av kvardagslivet til barneborgarar. Ved å syne barna i relasjonar både til kvarandre og personalet, og forståingar av barn i rom, tid, situasjonar og som brukarar av tilgjengelege artefaktar, trer demokratisk danning fram som meir enn individuell autonomi og sjølvforvaltning. Med større medvit om ulike vilkår for deltaking som til dømes medierande artefaktar, kan barnehagen skape rom for kritisk refleksjon rundt artefaktar og også leggje til rette for uventa bruk av desse. Slik kan ein uroe og utfordre etablert bruk av artefaktar, og bidra til fleire måtar å delta på slik at det blir ei kvalitativ utviding av fellesskapet.

Fysiske og organisatoriske rom forstått som konkrete reifiserte kontekstuelle forventningar til barn, kan også bli uroa og utfordra, slik at det i større grad kan leggjast til rette for likeverdig sameksistens. Materialet syner at forståing av opne og uklart definerte rom ikkje treng gi rom for meir og fleire måtar å delta på. Tvert om viser det seg fleire deltakingsmåtar som kan sporast til demokratiske verdiar der barneborgarar har oversikt og forståing for kvar, når og korleis ein skal delta, så lenge samanhengen verkar vere viktig å delta i frå barna sin synsstad. Oversikt og forståing i denne samanhengen er ikkje synonymt med rigide og stramme strukturar for aktivitetar, for gruppedeling eller kva rom ein skal vere på. Materialet indikerer at reifiseringar som rutinar for å regulere rom og tid representerer vilkår for deltaking som kan utfordrast for å kome nærare idealet om likeverdig sameksistens. Ei kvalitativ utviding av måtar å delta på i barnehagen, krev at både barn og pedagogar får delta på fleire måtar enn det som ligg i strukturane og organiseringa.

Forventningar om demokratisk deltaking som fyrst og fremst noko positivt, gjerne som verbal argumentering eller kunstnariske uttrykk, forventningar om glade og harmoniske barn, og om borgaren som autonom og rasjonell, er vanskeleg å sameine med erfaringar i feltarbeidet mitt. Evne til å sjå lengre enn til konkrete handlingar og også spore kva verdiar som er involverte i kontekstuelle og situert samhandling, blir dermed sentrale øvingar. Det gjeld både når ein konstruerer vilkår for barnefellesskap og barns høve til medverknad, og i vurdering av kva deltaking slike vilkår fører til i ulike barnegrupper. Slik kan ein få ei forståing for om vilkåra legg til rette for demokratisk danning.

Eg finn mykje spanande deltaking i barnehagane i feltarbeidet, som kan sporast til demokratiske verdiar og dermed kallast demokratisk deltaking, men ikkje så mykje i dei samhengane som personale oftast løftar fram som arbeid med barns medverknad. Kanskje fordi omgrep som demokrati og demokratisk deltaking som har oppstått i vaksne sine kvardagsliv, har styrt forventningar i retningar som ikkje høver for barneborgarar. Arva frå Frøbel og Skard som ser barna og deira kvardagsliv som både utgangspunkt, styrande for verksemda, og målet med barnehagen, har i så fall bleikna. Dersom kvardagen i barnehagen fyrst og fremst legg til rette for kvalifisering til det beståande, risikerer vi å miste det demokratiske dannelsingsaspektet. Det er eit tap både for barna og for utviklinga mot å leve nærare idealet om likeverdig sameksistens.

7. Konkluderande refleksjonar

Det som trer tydelegast fram ved slutføring av studien er at relevante deltakingsområder og deltakingsmåtar frå barneborgarar sine perspektiv høyrer saman med at barn «er barn» som lever kvardagsliva sine i barnehagen som samfunnsinstitusjon. I barnehagar er det mange barn. Artefakter, rom og organiseringar er tilrettelagte av personale for å fremje utvikling og læring til det beste for barn, i tråd med samfunnsmandatet til barnehagen. Det viser seg at barna tek i bruk, formar og omformar det som var tenkt skulle skje gjennom samspel med kvarandre, personale og den fysiske og sosiale konteksten. Det er nærliggjande å konkludere med at borgarskap kan levast og gjerast ulikt, i ulike kontekstar, relasjonar og av menneske med ulike føresetnadar og erfaringar; enten ein er barn eller vaksen.

Det samansette og kontekstuelle gir utfordringar for pedagogiske institusjonar og politiske føringar for barnehagar, når målet er å skape vilkår for demokratisk danning ved at barna er deltakarar i utforminga av kvardagsliva sine. Det blir vanskeleg å vise til universelle tiltak, som vil føre til myndiggjering av barna. Prosjektet synleggjer deltakinga til barna i barnehagen og vilkåra for deltakinga som både komplekse og motsetnadsfulle. I desse konkluderande refleksjonane vil eg vise nokre av desse motsetjingane både i metodiske og teoretiske tilnærmingar og i funn, og kvifor eg meiner at kjennskap til desse motsetjingane er relevant for å forstå meir av kvardagslivet til barneborgarar, og dermed kunne utfordre rådande praksisar i barnehagar.

Kappeteksten tek utgangspunkt i barna sin rett til medverknad i kvardagsliva sine. Som så mykje anna i dette prosjektet er det allereie der ein innebygd motsetnad mellom det emansipatoriske i at kvart enkelt barn har rett til medverknad og det eg skriv om faren ved ei aukande grad av individ- og rettighetssentrert tilnærming til demokrati. Ut frå slik eg ser demokratisk danning trengst det deltakingsmåtar som fører til at fellesskapet er i endring mot større grad av likeverdig sameksistens. Dermed er det sentralt at erfaringar barna gjer med å delta i barnehagen er meir enn deltaking for at ein sjølv skal ha det best mogeleg ('private good' perspektivet). Samtidig er det at barn har rett til medverknad ei årsak til at barn som medverkande subjekt i barnehagekvardagen, i større grad er sett på dagsorden i barnehagen. Barn kan dermed også få høve til å vere

med å utvide og etablere ordningar som er til fellesskapet sitt beste. Medvit om forskjellen på å avgrense medverknad til det allereie etablerte, og medverknad til også å endre fellesskapet mot større grad av likeverdig eksistens, er sentralt. Det gir oss også reiskapar til å sjå motstand, vilje til endring, konflikhtar og engasjement (sinne) som forventa og som sentralt når aktørar skal utbetre praksis, der demokratisk danning er målet. Individuelle rettar ser også ut til å få større gjennomslagskraft om ein står saman som ei gruppe for å utbetre fellesskapet mot større grad av likeverdig sameksistens. Det blir også eit spørsmål om medverknad innan det allereie etablerte og med fokus på individ, kan verte medverknad «på liksom/på leik».

Det er også ein motsetnad i å ta utgangspunkt i korleis barna gjer borgarskap, og ei meir tradisjonell forståing av barna si medverknad som øving/sosialisering til å vere vaksenborgar. Valet mitt om å bruke borgarskapsomgrepet som praksis, forstått som måten barna gjer borgarskap (deltek), er i tråd med ei generell teoretisk utvikling av borgarskapsforståing der det i aukande grad blir retta fokus mot normer, praksisar, meining og identitet (Bjerke, 2012, s. 95). Ifylgje Kjørholt (2009) er dei ei aukande forståing av rettar som vevd saman med sosiale relasjonar, framfor at statusen som borgarar blir knytt til autonomi, rasjonalitet og individuell rett til å velje. Også ifylgje Michael Sjøgaard Larsen et. al. (2013) si kartlegging og forskarvurdering av skandinavisk forskning i 2011, viser det seg ei auka interesse og kritisk refleksjon rundt korleis vi kan forstå kva demokrati og medverknad kan vere i kvardagsliva til barn (s. 45). Nøkkelen til å forstå måten barna gjer borgarskap på er å sjå korleis deltakinga deira blir avgrensa eller utvida i ulike samanhengar og på ulike arenaer (Bjerke, 2012), eller i kvardagsliva deira (Biesta & Lawy, 2006b), slik det er gjort i dette prosjektet. Eit slikt grep står i motsetnad til forståinga av barna sin medverknad som øving/sosialisering til å bli vaksenborgarar. Om barn fyrst skal tileigne seg kvalifikasjonar for å vere borgarar, er det dei som må ta heile vekta av det motsetnadsfulle i at barn/menneske er avhengige av andre. Materialet mitt indikerer at barn kanskje ikkje vil ha slik medverknad, jamfør han som uttalte at: «No har eg bestemt nok» (s.93). Engasjement og involvering var lettare å sjå i andre samanhengar, til dømes i ulik leik. Her var barna alvorleg interesserte i å delta; det vart annleis enn ei trong ramme av «leike-demokratisk» praksis der forventningar om kva ein skal kunne, gjere og klare, heller ikkje blir uttalt.

Ved å fylgje deltakinga til barna i kvardagsliva deira i barnehagen sporar eg også motstridande forståingar både av barn og av barnehagar. Tilrettelegging av kvardagen til barna, og måten barna blir møtte på, speglar ambivalens mellom å setje fri og å regulere barn. På den eine sida har barn rett og høve til å delta; på den andre sida blir det lagt til rette for strukturar som avgrensar speleromma deira; til dømes ved å dele inn i mange og ulike grupper som hindrar barna i å organisere seg og dermed bli ein større maktfaktor. Barna som trer fram som kompetente og tilpassingsdyktige, får lite korrigeringar eller tydelege beskjedar der personale proklamerer at dei veit best. Likevel ligg det forventningar til barn i ei kvar tilrettelegging, eller mangel på tilrettelegging, av kvardagslege praksisar i barnehagar. Når forventningane er implisitte og gjerne også demokratisk forstått som «fritt val», blir det barna sitt ansvar både å forstå kva som er forventa, og ta stilling til det som er forventa. Som individ med lite høve til å etablere barnefellesskap og ta val som ei gruppe, og dermed få større gjennomslagskraft for ynskjer eller motstand, skal barn både skjønne kva som er forventa og velje kva dei skal og vil, innan det etablerte. Dermed blir barna som fristilte aktørar, i større grad deltakarar i eiga disiplinering. Slik trer individfokuserte, sjølvregulerande og programbaserte tilnærming til barn fram som tilretteleggingar som ligg nærare disiplinering enn myndiggjering av barneborgarar. Slik kunnskap representerer eit sentral argument mot utvikling av individfokuserte program for regulering og sjølvregulering av barn, som også blir kombinert med vektlegging av at barn skal lære å ta ansvar for eige liv. Lite engasjement som deltakingsform kan sjåast som ein protest mot disiplinering, framfor manglande engasjement eller vilje til å ta ansvar for fellesskapet.

Når det gjeld motsetningar i forståing av barnehagen som samfunnsinstitusjon har eg tidlegare vist til den store utbygginga av barnehagar, mot målet om full barnehagedekking. I samband med den store satsinga på å byggje ut barnehagar, ser det ut til at kvantitet har vorte overordna kvaliteten i innhaldet i barnehagen. I tillegg til bygging av nye barnehagar har det vore mange kreative måtar å få plass til fleire barn; til dømes ved å omdisponere arealet, eller lage grupper på andre måtar slik at det er «nok» pedagogar i forhold til barn. Eller å ta inn fleire barn og tilsetje meir personale, men unngå arealnormer ved å gjere ei gruppe barn til «utegruppe» eller «friluftsgruppe». Omsynet til å nå politiske mål vart overordna innhaldet i barnehagen.

Det har skugga for omsyn eller fokus på barna som brukarar og medskaparar av barnehagen og kvardagsliva sine der. Det er interessant at retten til medverknad blei nedfelt i *Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen*, samtidig som det var stort fokus på kvantitet. Igjen er det motsetningar både i forventningar til barnehagen og til barn. Kostnadssparing og kreative løysingar for å få inn flest mogeleg barn, er kanskje vanskelege å sameine med barn sin rett til medverknad, forstått som meir enn individuelle val. Det er også meir krevjande for ei personalgruppe der berre ein tredjedel av personalet har pedagogisk utdanning å møte det ambivalente i å både ta verdimeessige val på vegne av ulike barn, og ta imot innspel frå mange og ulike barn til endringar av kva og korleis ein på førehand har tenkt. Når det i tillegg er auka omfang av arbeidsoppgåver som dokumentering, møteverksemd og personalleiing som krev utdanning (Larsen & Slåtten, 2014), blir pedagogar si tid til å vere i samspel med barn ved overgangar som frå inne til ute, og i barneinitiert leik, ofte nedprioritert (jf. s.91). På ei anna side kan det at «alle» har barnehageplass også vere ein medverkande årsak til at innhaldet og barna i barnehagen er vanskelege å oversjå. Kva som skjer i barnehagen er eit tema for dei fleste småbarnsforeldre. Dermed er det ei større foreldre- og besteforeldregruppe med interesse, engasjement og politisk påverknad for å fremje gode barnehagar, enn tidlegare då barnehageplass var eit tilbod for færre. At «alle» har barnehageplass gjer også barnehagen interessant som institusjon for å sikre eller vidareutvikle samfunnsordningar. Som skulen er dermed også barnehagen meir interessant for politiske interesser: for å oppdra borgarar, bøte på problem eller møte venta samfunnsendringar (jf. s.20). I den samtidige diskusjonen om barnehagar, der mange og ulike stemmer påverkar utbygging og innhald i barnehagen, kan barna sine innspel til utforming av kvardagsliva sine lett forsvinne – eller bli avfeia som «uro».

Avhandlinga viser at barna i undersøkinga mi deltek verken som reproduserte spegelbilete av det som er, eller som fristilte agentar lausrivne frå strukturar; det heile er vove saman og motsetnadsfylt. På den eine sida viser det seg at barn har noko å kome med som ikkje personale veit; det er ikkje slik at vaksne kan alle svara eller har høyrte alt før. På den andre sida er barn avhengige av vaksne i større grad enn vaksne er avhengige av kvarandre eller barn. Strukturar og vaksenlagde system kan, ved å ta denne avhengigheita på alvor fordele tyngda av den *mellom* barn og vaksne. Det er ikkje barneborgaren åleine som må bere ansvaret for å prøve sitt truverd eller lære å

medverke på måtar som er kjente og forståelege for vaksne (Lee, 2001). Det er sentralt at personale ser høvelege deltakingsformer og områder for barna, og legg til rette for at barna får større grad av autentiske erfaringar i å utforme og delta i kvardagslivet sitt. Det motsetnadsfulle i å vere avhengig og likevel unik, understrekar også at det utopiske idealet om likeverdig sameksistens ikkje kan sikrast berre gjennom å ha juridisk rett til medverknad. Det er ein vedvarande prosess.

Prosjektet gir avgrensa kunnskapstilfang om barneborgarars kvardagsliv. Det trengst til dømes meir kunnskap om korleis på førehand konstruerte forskjellar mellom barn som biologi, kjønn, etnisitet, sosial- og økonomisk bakgrunn spelar saman med vilkår og kontekst for deltaking.

Det kunne også vore interessant å vite meir om korleis demokratisk medverknad spelar saman med dei tre andre grunnpilarane; økonomisk, sosial/kulturell og økologisk berekraft, i barnehagen som arena for berekraftig utvikling.

Dessutan trengst det også meir kunnskap om korleis endringar i organiseringar av barnehagar, som gjer at meir administrasjon blir lagt på barnehagelærarar – som dermed får kortare tid saman med barna – påverkar profesjonstenking i barnehagelærarutdanninga. Faren ved ei slik arbeidsdeling kan vere at det å vere profesjonell blir forstått som personalleiing, organisering og dokumentering av arbeidet, og det profesjonelle møte med barn blir undervisning i på førehand planlagde aktivitetar. Eg meiner at evna til å ta imot unike innspel også frå barn som aktørar, bygge relasjonar og dele ambivalens mellom å vilje det beste og møte det nye – det som verkar annleis, ukjent og som uroar; også på uventa stadar som til dømes i garderoben – krev stor kompetanse. Det er eit paradoks om dette krevjande arbeidet ikkje blir utført av pedagogar. Her meiner eg at barnehagelærarutdanninga er sentral for kva som blir forstått som profesjonalitet i ein barnehagekontekst. Det trengst difor kunnskap om korleis barnehagelærarutdanninga forhold seg til pedagogar sine profesjonelle møte med barn som borgarar, som deltek på sine premissar og gjerne som leik.

Det trengst også kunnskap om korleis barn gjer borgarskap på fleire deltakingsarenaene enn barnehagar. Det kunne til dømes vore interessant å sjå på forskjellar eller samsvar mellom deltaking i barnehagen, heimen og i fritidsaktivitetar. Ved å oppleve kvardagslivet nærare barna sine levde liv vil vi i tillegg til å forstå meir

om praksisar som er tilrettelagde for barn, kanskje også forstå meir både om avhengigheit, usikkerheit, ulikheit og borgarskap.

8. Kjelder

- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Album, D. (1996). *Nære fremmede: pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for Qualitative research*. London: Sage.
- Alvestad, T. (2012). *Små barns forhandlinger i lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. København: Munksgaard – Rosinante.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Doktorgradsavhandling. (Vol. 25, 2004). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 7–27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*, (s. 33–56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (1997). *Rammeplan for barnehagen Q-0903 B*. Oslo: Akademi AS.
- Berge, K. L., Meyer, S., & Trippstad, T. A. (2003). *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Colorado: Paradigm Publishers Boulder.
- Biesta, G. (2007). "Don't count me in". Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik*, 27(1), 8–31.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Colorado: Paradigm Publishers Boulder.
- Biesta, G. (2011a). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of Democratic education. *Studies in Philosophy and Education* (30), 141–153. doi: 10.1007/s11217-011-9220-4.
- Biesta, G. (2011b). From learning cultures to educational cultures: Values and Judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 1–12. doi: 10.1007/s13158-011-0042-x.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006a). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 6(1), 63–79. doi: 10.1080/03057640500490981.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006b). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50.
- Bjerke, H. (2010). Barn og unges refleksjon om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. I A.-T. Kjørholt (Red.) *Barn som samfunnsborgere: til barns beste?* (s. 227–244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, H. (2011). "It's the way they do it": Expressions of agency in child–adult relations at home and school. *Children & Society*, 25(2), 93–103.

- Bjerke, H. (2012). Barns perspektiver på samfunnsborgerskap: kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse. Doktorgradsavhandling (17). Trondheim: NTNU, Senter for norsk barneforskning.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Vol. 21). Dragvoll: Utviklingssenteret.
- Broström, S. (2011). Barnehagens formål – et kritisk blik. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med Barnehagen*, (s. 37–48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buvik, K. 2004. *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektiv*. Trondheim: Storbysamarbeidet i barnehagesektoren, SINTEF, NTNU.
- Børhaug, K. (2010). Medverknad for born i barnehagen – meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), 9–23.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen–autonomi eller standardisering? Forskning og utvikling i praksis. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49–66.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. In A. Clark, A.T. Kjørholt and P. Moss (Eds.). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, (pp. 29–49). Bristol: The Policy Press.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Cambrian Printers Ltd. Aberystwyth.
- Cockburn, T. (1998). Children and citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*, 5(1), 99–117.
- Cockburn, T. (2010). Children and deliberative democracy in England. In B. Percy-Smith, and N. Thomas (Eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation*, (pp. 306–317). Oxon: Routledge.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. North Carolina: The University of Georgia Press Athens.
- Corsaro, W. A. (1990). The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 11–26). New York: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer Culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, (pp. 301–315). London: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives*. Second edition. London/New York: Routledge.
- Devine, D. (2003). *Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition*. West Lafayette Indiana: Kappa Delta Pi, an International Honor Society in Education.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*, (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ehn, B., & Petersen, A. (2006). *Skal vi lege tiger?: børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim.
- Eide, B., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. Eide, A.-E. Kristoffersen & N. Winger, *Temahefte om barns medvirkning*, (s. 28–51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorgradsavhandling (268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Englund, T. (2003). Skolan och demokratin: på väg mot en skola för deliberative samtal. I B. Jonsson & K. Roth (Red.), *Demokrati och lärande: om välfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, (s. 49–74). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2011). *Utbildning som medborgerlig rättighet: föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* Göteborg: Daidalos.
- Fink, H. (2008). Inledning i *Erfaring og opdragelse*. I J. Dewey Experience and Education, oversatt og med indledning af Hans Fink. København: Hans Reitzlers Forlag.
- FNs konvensjon for barns rettigheter av 20.november 1989 (Barnekonvensjonen).
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? *Childhood*, 15(4), 499–516. doi: 10.1177/0907568208091672
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). Samfundets børn. Civilisering, barnesyn og

- institusjonalisering. I L. Gilliam & E. Gulløv *Civiliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i Opdragelse*, s. 39–61. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Gittins, D. (2009). The historical construction of childhood. In M. J. Kehily (ed.), *An introduction to childhood studies*, (pp. 35–49). Berkshire/New York: Open University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager: organisasjon og ledelse*. Oslo: TANO.
- Greve, A. (2003). *Førskolelærernes historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grindheim, L. T. (2003). Sosialisering mellom barn: ein studie av barnehagen som praksisfellesskap. Publisert Hovudfagsoppgåve, *Pedagogisk praksis*, 5, 1–115. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena. Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 91–102.
- Grindheim, L. T. (2012). Puslespel som utgangspunkt for demokratisk dannende praksisar i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 201–221). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grindheim, L. T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning och Demokrati* 22(2), 37–57.
- Grindheim, L. T. (i trykk). “I am not angry in the kindergarten”. Interruptive anger as democratic participation in Norwegian kindergartens. *Contemporary Issues of Early Childhood* 15 (4) (in press).
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 75–90.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse. I E. Gulløv & L. Gilliam (Red.) *Civiliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i opdragelse*, (s. 63–95). København: Aarhus Universitetsforlag.
- Halldén, G., Ånggård, E., Markström, A.-M., & Simonsson, M. (2011). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving youngcitizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hartley, J. (2010). Silly citizenship. *Critical Discourse Studies*, 7(4), 233–248.
- Helgesen, M. B. (2012a). Lek som styringsteknologi. In A. E. Rønbeck & S. Germeten (Red.), *Inspirert av Foucault*, (s. 184–199). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgesen, M. B. (2012b). Forskeren som minst mulig voksen. *Barn*, 30(2), 61–73.

- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2008). Interpretive practice and social action. In N. K. L. Denzin, Yvonna S. (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, (pp. 173–202). USA: Sage Publications, Inc.
- Holt, L. (2004). Children with mind–body differences: Performing disability in primary school classrooms. *Children's Geographies*, 2(2), 219–236. doi: 10.1080/14733280410001720520
- Huizinga, J. (1949) *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Høstmælingen, N., Sandberg, K., & Kjørholt, E. S. (2008). *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høyland, K. & Hansen, G. K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. H. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*, (s. 23–46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ivarsson, P.-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Fil.dr.-avhandling (Vol. 101). Uppsala: Universitetet i Uppsala.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of childhood studies*, (pp. 34–45). London: Palgrave.
- James, A. (2011). To be(come) or not to be(come): Understanding children's citizenship. *The annals of the American academy of political and social science*, 633(1), 167–179.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jans, M. (2004). Children as citizens. *Childhood*, 11(1), 27–44.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of childhood: Essential readings*. London: Batsford Academic and Educational.
- Jenks, C. (2004). Constructing childhood sociologically. In M. J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies*, (pp. 93–111). Maidenhead: Open University Press.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42–57.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Doktorgradsavhandling (Vol. 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola. Stockholm: Liber.
- Kallestad J.H. & Odegaard E.E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: An overall picture. *Cultural-Historical Psychology* (4), 74–82.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Doktorgradsavhandling (279). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kaurel, J. (2007) *Oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. En refleksjon over barnehagens oppdragermandat i dagens samfunn*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonnier.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspill mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. In K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring. En antologi om rum og artefakters betydning for handling og læring* (s.43–67).

- København: Hans Reitzels forlag.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society*. Doktorgradsavhandling (152). Trondheim: NTNU, Norsk senter for barneforskning.
- Kjørholt, A. T. (2008). Children as new citizens: In the best interests of the child? In A. James & A. L. James (Eds.), *European childhoods. Cultures, politics and Childhoods in Europe* (pp.14–37). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Kjørholt, A. T. (2010a). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt (Red.) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 152–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010b). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I A.T. Kjørholt (Red.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* (s. 11–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T., Bjerke, H., Stordal, G., Hellem, L., & Skotte, P. S. (2009). Norway. In N. Taylor & A.B. Smith (Eds.), *Children as citizens?: International voices*, (pp. 99–128). Dunedin: Otago University Press.
- Kjørholt, A. T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar: Freedom of choice and new forms of regulation. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*, (pp. 168–185). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kjørholt, A. T., & Tingstad, V. (2007). Flexible places for flexible children: Discourses on new kindergarten architecture. In H. D. Zeiher, D.; Kjørholt, A. T.; Strandell, H. (Eds.), *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*, (pp. 169–189). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Knudsen, I. M., & Eriksen Ødegaard, E. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 115–128.
- Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 6(10), 1–21.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2012). Dilemmas over childcare in Norway, Sweden and West Germany after 1945. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*, (pp. 19–37). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Korsvold, T. (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Framvekst av en moderne barnehagebarndom. I A. Greve, S. Mørreaunet, N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*, s.61–74.
- Kryger, N. (2004). Childhood and “new learning” in a Nordic context. In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, (pp.153–176). Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov nr. 64 av 17. juni 2005 om barnehager (barnehageloven). Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, 20.06.2013). *Storingsmelding 41: Kvalitet i*

- barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology. *Ethnography*, 4(3), 455–485.
- Lanas, M., & Corbett, M. (2011). Disaggregating Student Resistances. *Young*, 19(4), 417–434. doi: 10.1177/110330881101900404
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(5), 1–19.
- Larsen, M. S., Kampman, J., Persson, S., Moser, T., Plough, N., Kousholt, D., & Sommersel, H. B. (2013). *Forskingskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning Aarhus Universitet, institutt for Uddannelse og Pædagogik.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Liebel, M. (2008). Citizenship from below: Children’s rights and social movements. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.), *Children and citizenship*, (pp.32–45). B. London: SAGE Publications Ltd.
- Lillemyr, O. F. (2011a). *Lek på alvor: barn og lek – en spennende utfordring!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011b). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lister, R. (2003). *Citizenship. Feminist Perspectives*. Second Edition. New York: New York University Press.
- Lister, R. (2008). Unpacking children’s citizenship. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.), *Children and citizenship*, (pp.10–19). London: Sage Publications Ltd.
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children’s play and peer-cultures in Preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 77–88. doi: 10.1177/1476718X06059791
- Löfdahl, A. (2007). *Kameratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education* (9), 179–194. doi: 10.1007/s11218-006-0002-8
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Røthle (Red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 119–132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.) *Dannelsens forvandlinger*, (s. 347–371). Oslo: Pax.
- Løvlie, L., Raaen, F. D., Helskog, G. H., Borgen, J. S., Mathisen, P., Bjørndal, C. R. P., Matre, S. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1/2), 3–18.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why “listening to children” and

- children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405–420.
- Mannion, G. (2010). After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children's participation: Perspectives from theory and practice*, (pp. 330–342). Oxford: Routledge.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: University Press.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301.
- Mayall, B. (2001). Introduction. In L. Alanen, L. & B. Mayall. *Conceptualizing child- adult relations*. London: Routledge/Falmer.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Moen, K. H., & Granrusten, P. T. (2011). Demokrati: et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, (s. 263–273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Montgomery, H., & Woodhead, M. (2003). *Understanding childhood: An Interdisciplinary approach*. Chichester: The Open University.
- Morrow, R. A. (1994). Critical theory and methodology. In M. Gottdiener *Contemporary social theory, volume 3*. USA: SAGE Publication.
- Moosa-Mitha, M. (2006). A difference-centered alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369–388. DOI: 10.1080/13621020500211354.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Nilsen, R. D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning From children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117–135.
- Nilsen, R. D. (2008). Children in nature: Cultural ideas and social practices in Norway. In A. James & A.L. James (Eds.), *European childhoods: Cultures, politics and Childhoods in Europe*, (pp. 38–60). Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Nilsen, R. D. (2012). Flexible spaces – flexible subjects in 'nature': Transcending the 'fenced' childhood in daycare centers? In A. T. Kjørholt and J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*, (pp. 203–221). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger: arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: PUC.
- Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford: Clarendon Press.
- Pettersvold, M. (2012). Medvirkning, danning og demokrati i barnehagen. *Barn*, 30(2), 23–42.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, (pp. 7–34). London: The Falmer Press.

- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. I: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (Eds.). *Childhood matters: Social theory, practice and policies*, (pp. 1–23). Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. In F. Mauritzen & J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and children's culture*. (p.?) Odense: University Press of Southern Denmark.
- Qvortrup, J. (2009). The development of childhood: Change and continuity in Generational relations. In K. B. Rosier & D. A. Kinney (Eds.), *Structural, historical, and comparative perspectives*, (pp. 1–26). Bingley: Emerald Group.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos: elementære grunnkrefter i lek*. Stokke: Forsythia.
- Robson, E., Bell, S., & Klocker, N. (2007). Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young children. In R. Panelli, S. Punch & E. Robson (Eds.), *Global perspectives on rural childhood and youth. Young rural lives*, (pp. 135–148). New York/Oxon: Routledge.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475–493.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Ropeide, K. (2008). Utfordrer barnehage-tabuene. *Utdanning*(18), 12–17.
- Satka, M., & Eydal, G. B. (2004). The history of Nordic welfare policies for children. In H. Brembeck, B. Johansson & Jan Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, (pp. 33–62). Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Schousboe, I. G. (1993). Den onde leg – en utvidet synsvinkel på legen og dens funksjoner. *Nordic Psychology* 45 (42), 97–119.
- Schousboe, I. G. (1999). Kontroversielle lege og deres implikasjoner. *Nordic Psychology* 51 (3), 175–191.
- Schrumpf, E. (2007). *Barndomshistorie*. Oslo: Samlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU, Norsk Senter for barneforskning.
- Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I A. H. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*, (s.115–127). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2013). «Nei, Jeg vil ikke!» Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet, N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*, (s.163–175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective —

- experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198–207.
- Skard, Å. G. (1966). *Disiplin i heimen: forsøk på utviklingsmessig oppdragelse*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Skard, Å. G. (1948). *Ungene våre*. Oslo: Tiden.
- Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 41–52.
- Smith, A. B. & Håvard, B. (2009). Children's citizenship. In N. Taylor & A. B. Smith (Eds.), *Children as citizens? International voices*. Childwatch International, Citizenship Study Group. (pp. 15–34). Otago: University Press.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Unipub forlag.
- Solhaug, T. (2007). Steinerskoler i et demokratisk perspektiv: En sammenlikning med offentlige skoler i Norge. *Nordisk Pedagogik*, 27(2), 150–171.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som Improvisasjon. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 87(01-02), 56–68.
- Strandell, H. (1999). Hvad foregår der i samværet mellem bøn? Børnehaven som eksempel. I L. Dencik, & P. S. Jørgensen (Red.), *Børn og familie i det postmoderne samfund*, (s. 288–306). København: Hans Reitzels Forlag.
- Straume, I. S. (2009). *Politikken og det imaginære: Cornelius Castriades' bidrag til et politisk dannelsesbegrep*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?* Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo. Lasta ned frå <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-24444>.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål.... Tredje rapport fra prosjektet «Den norske Barnehagekvaliteten»*. DMMHs publikasjonsserie. Trondheim: DMMH.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). Barns rett til medvirkning i lys av Klafkis dannelsesperspektiver. *Barn*, 31(1), 65–79.
- Tiller, O. (1991). Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt? *Barn* (1), 72–77.
- Tilley, C. (2009). Ethnography and material culture. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography*, (pp. 258–272). London: Sage Publications Ltd.
- Tingstad, V. (2007). New technologies, new methods? Representing children in online and SMS ethnography. In K. M. Ekström & B. Tufte (Eds.), *Children, media and consumption: On the front edge*, (pp.127–142). Göteborg: NORDICOM.
- Tingstad, V. (2009). Discourses on child obesity and TV advertising in the context of The Norwegian welfare state. In A. James, A. T. Kjørholt & V. Tingstad (Eds.), *Children, food and identity in everyday life*, (pp. 72–191). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*.

- Fil.dr.-avhandling. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wenger, E. (2006). Cultivating communities of practice: A quick start-up guide. In *Free practice, a language teaching scrapbook*. Lasta ned frå <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>, den 13.01.2014
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor I sterk vekst* (NOVA-Rapport 2/09). Oslo: Nova.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Doktorgradsavhandling. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Ødegaard, E. E. (2012). Meningsskaping i bruk av artefakter. In E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena*, (s. 91–112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E. (2013). Early childhood education in Norway today: Education for democracy. In J. Georgeson & J. Payler (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care*, (pp. 76–90). London: Open University Press.
- Ødegaard, E. E., & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som dannelsesarena. I E.E. Ødegaard (Red.) *Barnehagen som dannelsesarena*, (s. 19–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, J. A. (2012). Jannicke Heldal Stray: Demokrati på timeplanen. Bokomtale i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, (3) 368–371.
- Øksnes, M. (2008). «Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!»: *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter: et skjevt blikk på inkludering og Barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (Red.), *Barndom – barnehage – inkludering*, (s.173–194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M., & Steinsholt, K. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(01-02), 56–68.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S., & Tholin, K. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i

Vestfold.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

DEL 2

ARTIKLANE

Artikkel 1:

Barnefellesskap som demokratisk danningsarena. Kva kan gje høve til deltaking i leik, i barnefellesskap?

Publisert i *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 91-102.

NBF

Vol 4, No 2 (2011)

Table of Contents

Articles

<u>Images of Writing and the Writing Child</u>	PDF
<i>Carina Hermansson</i>	41-59
Kollokvium	
Fra barndom til faktura: Eller børneperspektivet der forsvandt	PDF
<i>Per Schultz Jørgensen</i>	129-131
Tema Demokrati	
<u>Forord: På jakt etter demokratibegrep i barnehagen</u>	PDF
<i>Kirsten E. Jansen, Eva Johansson, Elin Eriksen Ødegaard</i>	61-64
<u>Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet</u>	PDF
<i>Birgitta Qvarsell</i>	65-74
<u>Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling</u>	PDF
<i>Berit Grindland</i>	75-90
<u>Barnefellesskap som demokratisk danningsarena</u>	PDF
<i>Liv Torunn Grindheim</i>	91-102
<u>Demokratiske samtaler i barnehagen?</u>	PDF
<i>Kristin Rydjord Tholin, Turid Thorsby Jansen</i>	103-114
<u>Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen</u>	PDF
<i>Ida Margrethe Knudsen, Elin Eriksen Ødegaard</i>	115-128



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 License](#).

ISSN: 1890-9167



Høgskolen i Oslo og Akershus
[Læringscenter og bibliotek](#)

Barnefellesskap som demokratisk danningsarena

Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen?

Liv Torunn Grindheim Ph.D. student ved NTNU; Norsk senter for barneforskning, Norge; Høgskolen i Bergen, Senter for utdanningsforskning, Norge;

Title: The community of peers as an arena for democratic education: What possibilities for participation can be found in play, among peers, in the kindergarten?

Abstract: Children's formal right to participate in the formation of their everyday life in Norwegian kindergartens, has led to several discussions of democracy connected to young children in kindergartens. This article represents an element in these discussions, based on experiences from fieldwork in a Norwegian Kindergarten. The main focus is the playful community of peers and what negotiation of participation is related to, in this community. Four observations of children's negotiation of participation provide the content and the structure of the article. The aim is to reveal the problematic and various ways children are constructors and also being constructed as citizens in their community of peers.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Children-sized concept of citizenship

Email: liv.torunn.grindheim@hib.no

Peer-reviewed article: Published August 2011

Barns formelle rett til medverknad (FNs barnekonvensjon, 1989, artikkel 12, 13 og 14; Barnehagelova § 3) representerer eit menneskesyn og eit idégrunnlag som både er radikalt og motsetnadsfullt. Det inneber at barn blir rekna som aktørar og medkonstruktørar av eigne liv, og som individ med eigne rettar. Dei blir oppfatta som ei eiga samfunnsgruppe, og ikkje berre som ein del av familien. Dette synet på barn og barndom står sentralt i vår tid, men samtidig blir barn også sett på som sårbare og med rett til omsorg og vern, og at vaksne må vurdere kva som er barns beste (FNs barnekonvensjon, 1989, artikkel 3, 6, 16 og 19). Rammeplan for innhaldet og oppgåvene til barnehagen tek også atterhald når det gjeld omfanget av barns medverknad, og viser at praktisering av denne retten "er avhengig av alder og funksjonsnivå" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.13). Det kviler med andre ord eit stort ansvar på personalet i barnehagen. Personalet må ta dei avgjerande vedtaka ved å vurdere korleis barnas synspunkt skal leggast vekt på i samsvar med alder og funksjonsnivå, og korleis

ein skal balansere mellom rett til omsorg og vern, vurdering av barns beste og barns rett til medverknad. Det er langt frå sikkert at praktisering av desse rettane er samanfallande; dei kan like gjerne kome i konflikt med kvarandre i avgjersler personalet må ta i barnehagekvardagen. Personalet i barnehagar har dermed plikt, ansvar og ei anna oversikt for å kunne utforme barnehagens innhald enn barna har, sjølv om barn også påverkar vaksne og fellesskapet dei deltek i. Dermed synest det naturleg at det er størst fokus på barns medverknad i relasjonar mellom barn og vaksne, også i forskning. Fleire har forska og drøfta korleis barna og deira oppfatningar kan få konsekvensar for liva dei lever i sine fellesskap, i barn-vaksen relasjonar i barnehagen (Bae, 2004; Bae, 2009; Børhaug, 2010; Kjörholt, 2005; Palludan, 2007; Ødegaard, 2007). Mitt innspel derimot, flyttar fokuset frå vaksen-barn relasjonar, til medverknad i barn-barn relasjonar. Eg vel eit slikt fokus for å vera eit supplement til annan forskning, men først og fremst fordi dette fellesskapet synes å vera

viktig for barna sjølve å høyre til i (Søbstad, 2004). I barnefellesskapa sine skapar barna i større grad rutinar og reglar (Corsaro, 1985), og barn–barn relasjonar er oftast meir kompliserte enn vaksen–barn relasjonar (Frønes, 1998). Medverknad her synes å vera viktig for barna, meir reell og til tider vanskelegare enn i vaksen–barn relasjonar. Erfaringar frå deltaking i slike fellesskap ser eg difor som dannande for demokratiske borgarar; erfaringar som medkonstruktørar av eit fellesskap som dei involverte har genuin interesserte for å utforme og høyre til i.

Med utgangspunkt i det særleine og leikande barnefellesskapet, drøftar eg nokre av observasjonane frå feltarbeidet mitt ut frå problemstillinga: *Kva blir forhandling om medverknad relatert til i barnefellesskapet?* Eg er oppteken av at høve til medverknad kan forklarast med meir enn eventuelle individuelle ferdigheiter eller handlingar. Difor flyttar eg hovudfokus frå individets agentskap eller posisjonering i fellesskapet, til mønster for kva forhandling om medverknad blir relaterast til i fellesskapet. I lys av Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap tolkar eg slike mønster som utgangspunkt for å forhandle ulike måtar å delta på. Ei slik vinkling gir også innspel til å skjønne meir av kva erfaringar barna får som borgarar i barnehagen. I fylgje Biesta og Lawy (2006) er det berre ved å fylgje unge menneske slik dei deltek i ulike formelle og ikkje-formelle settingar, og ved å høyre nøye etter kva dei seier og gjer, at erfaringane deira som demokratiske borgarar kan bli forstått. Målet er å nansere og problematisere fellesskapet mellom barn og høve til å medverke der, og dermed gje ei utvida forståing for barns høve til å vera medskaparar av kvardagslivet sitt i barnehagen.

BARNEFELLESKAPET, BORGARSKAP I BARNESTORLEIK?

At barn har demokratiske rettar som medverknad, gjev argument for at dei kan bli rekna som borgarar. I tradisjonell borgarskapsteori (Marshall, 1965) blir ikkje barn sett på som borgarar, sidan dei ikkje har politiske rettar som til dømes stemmerett. Demokratiske danning i den tenkinga har oftast sett på barns fellesskap og medverknad i desse som øving til å delta med politiske rettar som vaksne (Biesta & Lawy, 2006). Slikt vart borgarskap eit eksklusivt territorium for vaksne og finalen på barndomen. Barns rett

til medverknad utfordrar tradisjonell tenking om borgarskap basert på liberalistiske førestillingar om demokratisk deltaking gjort av rasjonelle og autonome individ (Kjørholt, 2008). Jans (2004) meiner at det krevst alternative modellar for borgarskap for barn og foreslår eit barnevenleg borgarskap; eit borgarskap i barnestorleik. Med utgangspunkt i trekk ved det seinmoderne samfunnet (Giddens, 1996) argumenterer han for at forholdet mellom barn og vaksne er endra. Det er ikkje lengre slik at den vaksne har all kunnskap og alle svara, som barna som uvitande skal få del i. Han viser også til at institusjonalisert utdanning som før var fokusert mot barn og ungdom, no er spreidd til læring i kvardagslivet og er eit livslangt prosjekt. For både barn og vaksne er det å vere aktiv borgar ein pågåande læreprosess. Han meiner også at den sosiale konstruksjonen av barndomen utan deltaking i arbeidslivet, fører til at barn er avhengig av og ulike dei vaksne når dei samhandlar i sine særskilte barnefellesskap. Trass i det sterke sosiokulturelle fokuset på barndomen, påstår Jans at der er nokre typiske universelle trekk ved barn. Han meiner at barn har færre erfaringar enn dei fleste vaksne rundt seg, er umodne i biologisk forstand, og at leiken er ei særskilt samværsform for barn. Han ser barn (og vaksne) som subjekt som aktivt skapar mening med utgangspunkt i omgjevningane sine og meiner at barn oftast utvidar radiusen for deltaking i omgjevningane i takt med auka alder. Jans (2004) skriv at ved å ta utgangspunkt i barns livsverd kan ein designe borgarskap innan barns rekkjevidde, som ein dynamisk og pågåande prosess, som representerer ei anna form for borgarskap enn det tradisjonelle. Tilgjengelege borgarskap for barn blir først og fremst det lokale (nære) og leikande fellesskapet. Slike fellesskap vil barna identifiserer seg med og involvere seg i, og dermed vil deltaking i slike fellesskap representere kontinuerlege læringsprosessar. Ambivalensen i å forvente at barn skal vere uavhengige og ansvarlege borgarar, samtidig som dei er avhengige og ulike vaksne, må ein ta med i eit borgarskap i barnestorleik. Det same gjeld ambivalensen som ligg i at vaksne må ta verdimessege val for barn, samtidig som ein ikkje veit alle svara og ser at barn også påverkar vaksne. Ved å vise barns forhandlingar om medverknad i forhold til mønster for kva som er relatert til medverknad i barnefellesskapet, vil eg synleggjere korleis barna i materialet mitt bidreg til å skape sitt borgarskap i barnestorleik.

LEIK SOM FORHANDLINGSARENA FOR
BARN MEDVERKNAD

Leik er ein typisk samværsform for barn. Barn finn rom for leik uavhengig av kulturar og samfunnsorganiseringar (Jans, 2004). I den norske barnehagetradisjonen står den leikbaserte pedagogikken og didaktikken sentralt (Blom, 2004). Det er satt av tid til leik både ute og inne, kvar dag. Slik blir leiken ein sentral arena for forhandlingane om medverknad i norske barnehagar, både fordi det er satt av tid til leik og at det leikande er eit universelt kjenneteikn ved barnefellesskapet. I fylgje Øksnes (2010) kan ein dele syn på leik i to hovudretningar. Den eine retninga er det psykologiske perspektivet der leiken er sentral for det aktive og deltakande barnet og skaper føresetnad for læring og utvikling. Den andre retninga presenterer Øksnes (2010) med utgangspunkt i Bakhtin og Gadamer som eit filosofisk perspektiv på leik. Her blir leik presentert som ein måte å vere i verda på, som gjer at ein gløymer tid og stad. Leiken blir forstått i omgrepspara leik – erfaring – danning, i motsetnad til den psykologiske tradisjonen med leik – oppleving – læring, der leiken meir er framstilt som ein reiskap for utvikling til beste for samfunnet (Sutton-Smith, 1997).

Som tidlegare førskulelærar og førskulelærarutdannar er eg sosialisert inn i den psykologiske tilnærminga til leik. Med fare for å bruke omgrep og tenkjemåtar frå tidlegare oppfatningar om leik, plasserer eg meg i den motsette dikotomien i Øksnes (2010) si inndeling; i det filosofiske perspektivet. Her blir leik ein måte å vere i verda på, og også det irrasjonelle i leiken høyrer til i eit borgarskap i barnestorleik. I fylgje Steinholt og Øksnes (2003) er mykje av det spanande i leiken at barn involverer seg så djupt at leiken etter kvart leiker med barna. Leiken utøver ei kraft, som former det som føregår, og som er tiltrekkjande for barn. Alt dei har og er går inn i forhandlingar om å vere med og ha noko å seie i leiken. Utfallet av leiken er avhengig av sjølve leiken eller kreftene som spelar saman og om, korleis og kva barna investerer i leiken. Barnet leiker og blir leikt med av leiken; leiken er oppslukande og bortanfor denne verda, samtidig som den er fleksibelt til ulike røyndomar (Steinholt og Øksnes, 2003; Øksnes, 2008). Leik kan samanliknast med improvisasjon; han har utgangspunkt i eit kjent grunntema, men dette temet blir utspelt og omforma i samarbeid mellom dei som er involverte. Slik blir leiken ein måte å vere i omverda, ein arena for forhandlin-

gar og for opplevingar saman med andre barn. Barna er i leiken og ein del av den. Det gjev meining i seg sjølv dersom ein deltek i leiken. Likevel representerer ikkje leiken berre positive erfaringar for dei involverte barna. Schousboe (1999) viser til dømes at leik også kan setje deltakarane på spel på ein negativ måte, gjennom det han kallar "den vonde leiken". Han viser sidder ved leiken der barna "gløymer seg sjølv", og at det også gjeld negative element. Leiken utspeler seg innan kulturelle kontekstar som kan representere negative og krenkande situasjonar med rom for samhandling på tvers av sentrale demokratiske verdiar.

Bidraget mitt, der målet er å finne ut meir om medverknad i barnefellesskapet, plasserer eg under greina aktørorientert barneforskning innan den sosiale barne- og barndomsforskninga (Nilsen, 19.11.10). Forskarar innan denne forskingsgreina har fylgt barna i fellesskapet deira, og viser korleis kulturelle rutinar for leiken blir etablert i barnefellesskapet. Corsaro (1985) skildrar korleis barn utviklar sosiale rutinar for leik utifrå hendingar som "søppelmannen kjem". I fylgje forskinga hans er det viktig både å kjenne den sosiale hendinga og å vere med når leiken startar og når ramma for leiken blir lagt, for å delta og medverke i leiken. Löfdahl (2002, 2006, 2007) viser også barns leik som ein arena for barns kulturelle og sosiale meningsskaping, og viser at det å vere vener og kor gamal ein er, har mykje å seie for medverknad. Skånfoss (2010) oppsummerer med at forskning viser at barns posisjonering i barnehagen er relatert på ulike måtar til alder, kjønn, ulike aktivitetar, evner og vener. Löfdahl (2006) skriv også om korleis 'props' blir brukt i forhandlingar om medverknad og at dei kan transformerast som teikn på både høg og låg status. Nilsen (2000) viser til at leiketøy barna har råderett over eller seier dei har heime, blir tekne med i forhandlingar mellom barn om å få vere med i leiken. Sutton-Smith (1986) meiner at leiketøy kan fungere som agentskap, at den som har råderett over leikene kan bruke dei til å oppnå gode. Her er altså avdekka at barns høve til medverknad kan relaterast til alder, kjønn, ulike aktivitetar, evner, venskap og råderett over leiketøy.

Utifrå tidlegare forskning har eg forventningar om å finne slike mønster som viser kva høve til medverknad er relatert til. Forhandlingar relatert til slike mønster ser eg som dialogar, eller kommunikasjon gjennom leikande improvisasjon. I fylgje Dewey (1916) skjer innsikt i borgar-

skap gjennom vektlegging av dialog og avgjersler i forhold til små og store spørsmål. Den dannede dialogen omhandlar reelle forhold som opptek dei som deltek i dialogen. Forhandlingar om meining som medverknad og deltaking i leik, representerer slike reelle forhold som opptek barna. Her er flust med forhandlingar i ein dynamisk og pågåande prosess (Berentzen, 1984; Grindheim, 2003; Åm, 2000). Slik blir deltaking i leik ein måte små barn kan erfare medverknad på. Forsking på barn–barn-relasjonar i aktørperspektiv viser at barn søker mot kvarandre og skapar relasjonar seg i mellom som dei opplever som viktige og meiningsfulle, og barnefellesskapet vil difor kunne vere eit viktig område kor barna sjølve ynskjer å medverke (Corsaro, 1985; Greve, 2007; Seland, 2009; Søbstad, 2004). Frå barns perspektiv er det viktig å vere med, som deltakar og borgar i barnefellesskapet. Slik framstår leiken som eit fellesskap med høve til å medverke meir eller mindre aktivt i eit fellesskap som barna identifiserer seg med.

Å delta i leik meiner eg er meir samansett, meir komplisert og vanskelegare enn å vere medverkande barn saman med medvetne vaksne. I fylgje Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme og Tholin (2009) fortel barn foreldra sine mest om leik og vener i barnehagen. Og at det er relativt vanlig at barn opplever utestenging eller konflikter med andre barn. Löfdahl & Hägglund (2006) fann i studiane sine at barn som vanlegvis hadde ein mindre deltakande posisjon i leiken, hadde få eller ingen høve til å argumentere for å bli inkludert og til å delta på same vilkår som nokre av dei andre barna. Dion Sommer som har studert femåringar i dei nordiske hovudstadane, uttalar i fylgje Ropeide (2008)¹ at det viktigaste som fem prosent av gutane i materialet hans lærte i barnehagen, var at ingen ville leike med dei. Slik forskning indikerar at å delta i leikefellesskapet kan vera både krevjande og vanskeleg, og at leiken gjer rom for både positive og negative erfaringar.

METODE, MATERIALE OG ANALYSE

Syn på barn som medkonstruktørar i eige liv og fellesskap, legg også føringar for kva metode eg vel for å få auka innsikt i barnehagens og barns liv. Studien min er ein mikroetnografisk studie

1. Det er ikkje gitt opp kjelde til prosjektet til Sommer. Eg reknar med det er same prosjektet som blir vist til i Sommer (2004).

der eg gjennom eit feltarbeid er med i kvardagen til barna, med meir eller mindre deltakande observasjon og meir eller mindre strukturerede samtaler som hovudmetodar (Hammersley & Atkinson, 2004). I 2008 var eg i ein barnehage to til fire gongar i månaden, og fylgde ei barnegruppe med 18 barn frå 3 – 6 år. Barnehagen var plassert i eit urbant strøk, med foreldre med ulike sosio-økonomiske og etniske bakgrunnar. Eg fokuserte på korleis barna deltok i fellesskap med kvarandre. Først og fremst barn i leik der dei valde leiketema og kven som var med i leik, og som ofte føregjekk utan direkte vaksen deltaking. Eg byrja feltarbeidet mitt i januar, og fokuserte på dei nest eldste fordi eg gjerne ville vere i feltet heile kalenderåret, og ikkje ville "miste" fokusgruppa mi ved skulestart. Eg fylgde dei eldste barna i gruppa, fordi eg då erfaringsvis ville få fleire verbale utsegn rundt samhandlninga. Dei eldste er oftast dei med mest utvikla verbalt språk. Fokusgruppa mi vart ein gutegjeng som ofte var saman. Dei hadde mange utfordringar og var langt frå alltid like gode vener. Dei hadde også mange ulike leikeuttrykk i samspela seg imellom; svært fysisk leik på sykklar eller dei leikte at dei var ville dyr, hadde roleg konstruksjonsleik rundt legoen eller samansett rolleleik som inkluderte lange reiser. Dei ulike samværsformene og samspelelåtane i fellesskapet deira fascinerte meg, og ved å fylgje denne gruppa fekk eg observasjonar frå ulike leikekontekstar og ulike forhandlingar om medverknad i leik. I og med at fokusgruppa mi blei ein gutegjeng, forklarar dette den skeive kjønnsdelinga i dei presenterte observasjonane mine.

Materialet mitt representerer tradisjonell etnografisk tilnærming; manuelle løpande protokollar, med tjukke skildringar (thick descriptions), logg, og nedskrivne samtaler mellom barna, mellom barna og meg, eller mellom personalet og barna (Denzin & Lincoln, 2008). Analyseverktøy er omgrepet *forhandling om meining* (Wenger, 1998) forstått som ulike måtar å delta på i eit praksisfellesskap. I fylgje Wenger (1998) representerer slike forhandlingar den mest sentrale, menneskelege prosessen og er grunnleggjande for menneskeleg samkvem. Sjølve forhandlingane føregår mellom individ i fellesskap, men konteksten, aktiviteten, tilgjengelege kulturelle verktøy og korleis individ identifiserer seg med fellesskapa, heng tett saman med kva som er meiningsfullt for dei enkelte individ. Forhandling om meining er avhengig av deltaking og reifikasjon. *Deltaking* er eit kjent omgrep og

handlar om å vere med, bidragsytar, definert som medlem av eit praksisfellesskap av seg sjølv og dei andre medlemmane. Gjennom deltaking i forhandlingar om meining er ein medverkande i fellesskapet. Ein er eit handlande individ i fellesskapet. *Reifikasjon* er eit omgrep som ikkje finst i det norske språket vårt. Det blir omsett med tingleggjering eller synleggjering, men det dekkjer ikkje heilt det Wenger legg i ordet. Eg forstår han slik at dette er noko som er blitt fastlagt *utifrå felles erfaringar i fellesskapet og må gå saman med deltaking for å forhandla meining. Dysthe (2001) kallar reifikasjon ein "manifestasjon av fellesskapet". Wenger skriv at reifikasjon kan vere både prosess og produkt, regler *og skjema, "frosne augneblink", meining, og "teikn". I min samanheng bruker eg reifiseringsomgrepet i forhold til mønster for kva som blir relatert til forhandlingar om medverknad i barnefellesskap. Desse mønstera må gå saman med deltaking for å kunne forhandle meining. I fylgje Wenger er slike reifiseringar skapte av dei som deltek i det konkrete fellesskapet og er i stadig endring alt etter kva som skjer i fellesskapet og mellom dei som deltek der. Forhandling om meining i denne samanhengen blir forhandling om medverknad i leiken. Implisitt i forhandlingsomgrepet ligg eit syn på barna som aktive, meiningsskapande, rasjonelle og irrasjonelle aktørar i sine eigne barnefellesskap. Slike barnefellesskap er skapte innan vaksendefinerte og kontekstuelle forhold. Måten eg brukar danning som grepet på byggjer på ei forståing av at vi som menneske ikkje berre er sjølvdannande, men at danning må forståast som eit samspel og ein vekslerknad, mellom menneske og situasjonen dei er i, verktøy tilgjengelege og konteksten der menneske møtes.

Eg starta med å kategorisere observasjonane mine av samspel mellom barn i to grovkategoriar; "leik" og "anna samspel". Skiljet mellom desse to grovkategoriene blei at i "leik som samspel" har barna eit stort engasjement i det som skjer, utan å vere opptekne av eit mål utover sjølve samspelet. Slik blir leik i min samanheng ei improvisatorisk og altoppslukande involvering. Slikt samspel fann eg overalt og til alle tider; ikkje berre i frileiksperiodar, men også ved frukostbordet og i garderoben då barna "eigentleg" skulle kle på seg. I observasjonar leitte eg etter "noko", konkret eller abstrakt, som kan hjelpe til for å få tilgang til og ein posisjon i fellesskapet og såg etter korleis dette blei brukt i forhandlingar om å delta og medverke. Etter

kvart som eg meinte å sjå mønster for kva som kunne hjelpe til for å få tilgang til eller medverknad i barnefellesskapet, kategoriserte eg observasjonar etter desse mønstera som reifiseringar i forhandlingar om medverknad i leiken. Eg blei overraska over at barna i materialet mitt svært ofte brukte leiketøy i forhandlingar om medverknad. Observasjonar som inneheldt forhandlingar om medverknad rundt leiketøy, peikte seg difor ut som fokus for vidare analyse. Eg fann fleire mønster for kva medverknad og deltaking i leiken kunne vere relatert til enn dei eg viser til i denne artikkelen, som kjønn, humor og om ein har søsken i barnehagen. Dei mønstera eg presenterer i artikkelen er dei eg såg tydelegast.

Wengers (1998) omgrep er utvikla med utgangspunkt i vaksnes arbeidsliv, og læring i eit slikt fellesskap. Omgrepa forhandling om meining gjennom deltaking og reifisering, er meint å representere noko grunnleggjande for menneskeleg samkvem, og er dermed aktuelt uavhengig av alder på dei som er i samspel. I og med at Wenger presenterer denne tenkinga som grunnleggjande for menneskeleg samkvem, ser eg Wenger sitt perspektiv som meir eksistensielt enn ein tradisjonell læringsteori. Det gir mot til å kombinere desse omgrepa med filosofisk tilnærming til leik, til tross for at den filosofiske tilnærminga til leik er meint som eit motstykke til psykologisk og læringsteoretisk syn på leik. Eit leikande fellesskap vil skilje seg frå vaksnes praksisfellesskap i arbeid, slik borgarskap i barnestorleik også presenterer noko som er annleis enn tradisjonell tenking om borgarskap. Det leikande barnefellesskapet representerer det kontekstuelle og situerte i materialet mitt, og vil dermed gje føringar både for kva det blir forhandla om og korleis slike forhandlingar skjer.

FORHANDLINGAR I LEIKEN

Her presenterer eg observasjonar som viser nokre av dei ulike mønstera forhandling om medverknad blir relatert til i denne barnegruppa. Eg tek utgangspunkt i observasjonar som viser samspel og forhandlingar mellom barn i og rundt leiketøy. Slike observasjonar har eg mange av. Det gjorde meg nygjerrig på korleis råderett over leiketøy representerer reifiserte mønster relatert til forhandlingar om medverknad. Forhandlingar rundt leiketøy er difor gjennomgangstema i dei presenterte observasjonane mine. Observasjonane er merkte som *observasjon nmr. 1, 2* og så bort etter, for å kunne visast

til seinare i artikkelen. Først tek eg utgangspunkt i observasjon av ein leik der blant andre Simon (5 år) viser til leiketøy for å forhandle om delta-king i leiken.

Eg finn Simon på veg mot ein leik som føregår rundt bordet i det innarste rommet. Her sit ein vaksen, og barna: Iris (4 år), Roger (6 år), Jens (5 år) og Per (5 år). Ein stor sjørøvarskute i playmo står midt på bordet, og leiken og bygginga føregår rundt den. Simon (5) set seg ved bordet og finn ein figur. Han vil også ha ein lekekasse som står høgt oppe på ei hylle, og den vaksne tek kassen ned. I kassen viser det seg å vere meir playmo og lego. Simon (5 år) finn fram ein blekksprut og ein sjørøvar med sverd frå kassen. Etter kvart tek Simon (5 år) kontakt med dei andre gutane, og med Roger (6 år) som er den eldste ved bordet.

Simon (5 år): "Blæh" – sjørøveren hans sloss med Roger (6 år) sin sjørøvar.

Roger (6 år) får tak i sjørøveren til Simon.

Simon (5 år): "Eg som hadde den først"

Roger (6 år): "Da (dersom Simon får igjen sjørøveren) må Per få sverdet, det er sant"

Simon (5 år) gjev frå seg sverdet, mens han seier "Eg som er sjefen. Eg, eg som er sjefen" (Eg trur han meiner at figuren hans er sjefen).

Per (5 år): "Nei"

Den vaksne "Kven er sjef?"

Simon (5 år): "Eg er sjef"

Dei andre barna og den vaksne blir samde om at det er ein av playmo-figurane som er sjefen, og det er ikkje Simon (5 år) sin playmo-figur. Simon (5 år) syng "Dididi, blekksprut, blekksprut". Simon sin blekksprut sym på "havet".

Iris (4 år): "Blekksprut!" (med leikeredd stemme). Blekkspruten nærmer seg Iris, men fortset mot den store sjørøverskuta midt på bordet.

Per (5 år): "Åh, blekksprut. Han skal ikkje vere oppi der (skuta)"

Simon (5 år) angrip skuta med blekkspruten.

Per (5 år): "Sant blekkspruten kan ikkje slåss?"

Jens (5 år): "Ja, dei kan berre sprute vatn med den gule flekken"

Per (5 år) og Jens (5 år) angrip blekkspruten med sine figurar og overtek heile blekkspruten.

Simon (5 år) gret.

Roger (6 år) til den vaksne: Simon gret fordi ... eit eller anna med båten..

Simon (5 år) legg ansiktet i hendene på bordet. [Observasjon 1]

Simon er lei seg. Etter som leiken går sin gang, mista han både blekkspruten og sverdet, og figuren hans er redusert til ein vanleg sjørøvar og ingen sjef. Denne devalueringa av sjørøveren og blekkspruten skjer i leiken. I diskusjon mellom barna blir det klargjort kven av figurane som er sjef. Blekkspruten som først gjer spanande innspel i leik med Iris, blir svært så mykje mindre verdt når det blir semje om at han ikkje kan sloss. Då kunne heller ikkje Iris vere redd for han, slik ho leikte at ho var. Dessutan slåss sjørøvarar, det er jobben deira. Det er slåsskampar mellom fleire av figurane til barna, ikkje berre mellom Roger og Simon sine. Både blekkspruten og playmo-figuren får etter kvart mindre verdi i hendene til Simon, og blir overtekne av Per og Jens. I fortsetjinga av leiken viser det seg at i hendene til Per og Jens derimot, blir desse leikene viktige. Det gir føringar for at råderett over leiker representerer eit mønster for kva forhandlingar om medverknad er relatert til i dette fellesskapet. Men kanskje hjelper det ikkje å ha tilgang til dei rette leikene for å forhandle om medverknad i leiken? Nokre av personalet i barnehagen meiner det, og dømet under kan tyde på det same:

Vi er i grovgarderoben, og barna leiker hundefamilie, som lagar middag og søv. Ein av hundane er sjuk. Svein (4 år) kjem stilt inn i rommet – han held ein supermannball.

Per (5 år): "Eg har ny fotball heime, større enn din"

Svein (4 år): "Eg har supermannball"

Per (5 år): "Han er liten"

Per til Jens (5 år): "Sant han er liten?"

Han kastar ball på Svein (4 år) som byrjar å gråte.

Per (5 år) "Det er ingenting å gråte for". Han kommenterer også at Svein snakkar feil; han seier...

Svein (4 år) gret meir

Per (5 år) og Jens (5 år) ler av han.

Jens (5 år) sparkar etter Svein (4 år).

Det utviklar seg til slåsskamp og eg bentar ein av personalet. [Observasjon 2]

Det som skjer i denne leiken kan tolkast som at dei som allereie er i leik, vernar om leiken sin ved å stenge for andre som vil vere med (Corsaro, 1985). Leiken i grovgarderoben starta utan

Svein, og ball eller ball-leik var heller ikkje tema. Leiken hadde ei meining for dei som var med som ikkje omfatta ballen. Når eg spør barna om kvifor det ikkje gjekk an å ta imot nye deltakarar (etter at dei sjølve hadde sagt at slik var det) grunn gav dei med at dei som kom inn heilt sikkert ville øydeleggje leiken. Barna grunnjev også utestenging i påbegynt leik med at det ville bli "litt for fullt" om fleire skulle vere med. Det var ikkje plass til fleire med andre ord. I tillegg kjem det fram i samtalar med Per og Jens at dei reknar seg som vener, og vener vil helst leike saman (Corsaro, 1985; Berentzen, 1984; Greve, 2009). Svein blir ikkje nemnd blant venene deira, og Svein reknar heller ikkje dei andre som venene sine. I denne samanhangen tel venskap og påbegynt leik meir enn ballen, om han er aldri så fin. Ut i frå dette ser eg *venskap* og *påbegynt leik*, som reifiserte mønster for kva forhandlingar om medverknad er relatert til i dette fellesskapet.

Eit anna forhold som også kan forklare at ballen til Svein ikkje har tyngde nok til å gje innpass og medverknad i den skisserte leiken, er at både Per og Jens er eldre enn Svein. Kor gamal ein er, viser seg viktig for å få delta og ha noko å seie i barnefellesskapet (Löfdahl, 2007; Johansson, 2007). Dess eldre ein er, dess meir har ein å seie. I samtalar med barna ligg det meir eller mindre innforstått at leikegrupper skal delast etter alder. Andre kriterium for gruppedeling som til dømes om det skal vere berre gutar eller jenter, eller om vener bør vere saman eller skiljast i desse gruppene, kjem eventuelt i tillegg. Er gruppene delte etter alder er det ikkje snakk om at det er rettferdig eller greitt. Det er sjølv sagt. Å vise til *alder* ser eg dermed som eit reifisert mønster for kva forhandlingar om medverknad er relatert til i dette fellesskapet.

I tillegg har både Per og Jens gått i denne barnehagen sidan dei var eitt år. Dei har gått lengst i denne barnehagen av alle barna på avdelinga. Desse barna har felles historier med mange barn og vaksne på huset. Personalet også på småbarnsavdelingane kjenner dei, er glade i dei og viser dette. Dei vaksne kjenner familien og spør etter søsken, mormor eller andre viktige som har henta barna i barnehagen gjennom tidene. Slik blir desse barna synleggjort i større grad enn mange andre barn i fellesskapet. At dei også kjenner personalet godt og veit kven, korleis eller når det er lurt å spørje om lov til ekstraordinære løyve som til dømes å vere inne når dei andre går ut, er også noko som blir etterspurt i barnefellesskapet. Dermed kan det sjå ut som

om det å *ha gått lenge i denne barnehagen* også blir eit reifisert mønster for kva forhandlingar om medverknad er relatert til i dette barnefellesskapet.

Utifrå ei slik tenking verkar det som om Svein har lite å stille opp med i denne samanhangen, trass den fine ballen. Men råderett over leiker kan også føre fram i forhandlingar om deltaking: Seinare på dagen blir ballen likevel interessant i Svein sine forsøk på å forhandle deltaking i lag med eldre barn:

Vi er i garderoben og barna kler på seg for å gå ut.

Ein vaksen seier at Yngve (5 år) kan passe ballen til Svein (4 år), medan Svein (4 år) tek på seg skoa sine. Yngve (5 år) held ballen til Svein (4 år).

Litt etter seier Yngve (5 år) til Svein (4 år) "skal vi spele ball saman?"

Svein (4 år): "Ja, det blir gøy – vi kan spele i kampen"

Svein (4 år): "Det blir kjempegøy"

Dei spring ut i lag. [Observasjon 3]

At Yngve passar ballen til Svein, blir ein innfallsvinkel til at Svein og Yngve spelar ball saman. Dette var før leiken var komen i gang. Her får ballen verdi, den blir nærast ein billett for å starte samspelet eller fotballspelet. Det er lov til å ha med leiketøy heimanfrå kvar måndag. I samtale med Yngve om kva barn kan bestemme i barnehagen er han klar på at barn bestemmer over leikene sine (dei barna har med heimanfrå). I feltnotata har eg notert at Yngve ikkje berre har med seg små ting på måndagar, men mange andre dagar, også. Desse "ulovelege" leikene blir brukt i forhandlingar om medverknad saman med andre barn, ofte på hemmelege stadar der vaksne ikkje ser kva som skjer. Det gjer det ekstra spanande å leike saman rundt desse leikene. Dette underbyggjer det eg har skrive tidlegare om at *råderett over leiker* representerer eit reifisert mønster for kva deltaking eller medverknad er relatert til i dette fellesskapet.

Det viser seg at det er ikkje nok berre å ha med leiker, ein må "bruke" dei også til "rett" tid. Berre det at Yngve lurar dei vaksne og har med seg ei leike og tek ho fram når ingen vaksne ser, gjer status. For Svein hjelpte det ikkje å kome med ballen i ein allereie påbegynt leik, men på veg ut var han interessant. Det same gjeld saman med "rette" vedkomande, det vil seie at ein kan skje har liten sjans til å kome inn i ein leik om

ein bryt inn i leik mellom menneske som er særers etablerte i det sosiale feltet og dessutan er vener. I tillegg ser det ut til at dette heng saman med korleis ein brukar leika i leiken. Det meiner eg fylgjande observasjon illustrerer. Her er rett nok Kjell den yngste, men han er med når leiken startar. Bilen han har med heimanfrå ser ut til å vere viktig. I dag rår Kjell verkeleg over noko som er etterspurt:

Kjell (4 år), Svein (5 år), Yngve (5 år) og Mats (5 år) er i grovgarderoben. Dei leiker med bilar, i tillegg til barnehage-bilane har Kjell (4 år) med seg ein bil heimanfrå.

Mats (5 år) vil gjerne låne bilen til Kjell (den er kul og litt stor og frå McDonald).

Kjell (4 år) seier nei.

Yngve (5 år), Svein (5 år) og Kjell (4 år) set bilane på rekkje.

Svein (5 år) sender ein bil av garde. Den kræsjar i vegg.

Svein, Yngve, Kjell og Mats kræsjer bilrekkja, etter tur

Yngve (5 år) brukar bilen til Kjell (4 år), noko som fører til protestar frå Kjell, og Kjell får bilen sin tilbake.

Litt etter brukar Yngve (5 år) bilen til Kjell (4 år), igjen.

Kjell (4 år): "Den er min". Kjell får bilen tilbake og parkerer den.

Litt etter brukar Svein (5 år) bilen, han køyrer den oppover vegg.

Kjell (4 år) uttrykkjer at han er redd for at bilen blir øydelagt, og får den tilbake.

Kjell (4 år) får ein vaksen til å hente "bilteppe" (golvteppe med vegar og hus).

Kjell (4 år) legg teppet på golvet.

Svein (5 år), Mats (5 år) og Yngve (5 år) seier dei ikkje vil leike meir med bilar.

Kjell (4 år): "Då har eg ingen å leike med" Ein vaksen spør om Yngve (5 år) og Mats (5 år) vil leik med Kjell (4 år) (Svein er gått utav rommet). Dei seier dei vil leike ein annan stad og med noko anna – dei vil ikkje leike med bilar.

Den vaksne leiker med Kjell (4 år). [Observasjon 4]

Bilen til Kjell er spanande, men Kjell reserverer seg frå å låne vekk bilen. Då hjelper det lite om han rår over noko som er etterspurt. Bilen må gå inn i forhandlingar ved at den blir brukt, eller lånt vekk for å få ei form for tyngde i forhold til medverknad.

Konklusjonen min blir at ut i frå materialet mitt heng medverknad i dette barnefellesskapet i leik saman med reifiserte mønster relatert til leiker ein har kontroll over, om ein er ven med dei andre involverte barna eller ikkje, kven som var med då leiken starta, kor mange år ein er og kor lenge ein har gått i denne barnehagen. I observasjonane mine viser barna til leiketøy dei har kontroll over. Men det altomfattande i leiken fører til at både leiketøyet og barnet sjølv, med alder og venskap og ansiennitet i barnehagen, blir investert og fanga i leiken. Eg tolkar det slik at deltaking og medverknad på denne arenaen også er avhengig av sjølve leiken, eller kreftene som spelar saman, og om, korleis og kva barna investerer i leiken. Barnet leiker og blir leikt med av leiken.

DRØFTING

Reifiserte mønster for medverknad i leik

I fylgje materialet mitt ser eg råderett over leiker, venskap, alder, påbegynt leik og kor lenge ein har gått i denne barnehagen som reifiserte mønster for kva som kan gje høve til medverknad og deltaking i leik. I og med at observasjonane mine er strukturerte rundt forhandlingar om medverknad med utgangspunkt i råderett over leiketøy, blir det same utgangspunktet starten på drøftinga mi, sjølv om til dømes venskapsrelasjonar eller lang fartstid i barnehagen ser ut til å vere minst like viktig for medverknad i barnefellesskapet. Både leiketøy og alt ein er eller har, går inn i det altoppslukande i leiken.

Når det gjeld råderett over leiketøy som sverdet og blekkspruten i observasjon nummer 1, kan det i fyrste omgang verke som om desse leikene ikkje er sentrale for medverknad, så lenge Simon har råderett over dei. På ei anna side kan desse leiketøya vere særers nyttige; det er kanskje difor Per og Jens gjerne vil ha tak i både sverdet og blekkspruten. Då Per og Jens får tak i blekkspruten og sverdet som Simon hadde viser vidare observasjon at i hendene til Per og Jens blir desse viktige. Slik førte forhandlingane i leiken til at leiketøya auka status i hendene til nokre som i utgangspunktet kanskje har høgare posisjon i barnefellesskapet. I samspel mellom Yngve og Svein i observasjon nummer 3, tolkar eg ballen som viktig for medverknad i leiken, trass i at Yngve er eldre enn Svein. At ballen gav gjenomslag eller kanskje blei "ein joker" som førte til medverknad i denne samanhangen, kan henge saman med at fleire forhold spelte saman, til

dømmes både interessa for ballen og at dei starta leiken i lag.

Barns egne leiker kan få ein annan status i barnehagen enn barnehagen sine eller "alle sine leiker". I tillegg blir det å ha råderett over leikene som er "alle sine", kanskje det som oftast representerer eigendomsretten i barnefellesskapet (Nilsen, 2000), fordi egne leiker i prinsippet berre kan vere med ein dag i veka. At leiker ein enten eig sjølv eller har råderett over i den ein-skilte samanhengen kan gje tyngde i forhold til forhandling om medverknad i barnefellesskapet, kan kanskje sjåast i samanheng med kommersialisering av vårt vestlege samfunn. Produksjon av leiketøy kan vere ein måte å skape behov og nyttige konsumentar for leiketøyindustrien. Sutton-Smith (1997) meiner at barn i vår vestlege verd leiker meir med "ting" altså leiketøy enn tidlegare generasjonar, då barn ikkje hadde så stor tilgang til leiketøy. Han forska på barn i heimemiljøa sine. I feltarbeidet mitt ser det meir ut som om barna brukar leiketøy i leik med kvarandre. Eg såg sjeldan barna leike åleine med leiketøy. Det kan henge saman med at eg er i barnehagen og Sutton-Smith i heimen. I barnehagen er det fleire barn å leike med enn i heimen. Leiketøyet i observasjonane mine blir ofte brukt som noko som gir tyngde for medverknad saman med andre barn i leiken. Det tolkar eg som nærare det Sutton-Smith (1986) skriv om at leiketøy kan presentere 'agency'; agentskap. Slik eg skjønar agentskap i denne samanhengen er at den som rår over leiketøyet, brukar dei slik han meiner kan vere nyttig for han sjølv. I leiken kan eit leiketøy vere så mykje. I observasjon nummer 1 er playmosjørøveren sjef, men han kan også vere ein heilt vanleg sjømann. Her ligg noko av det frigjerande i leiken. Den høyrer til innan eksisterande samfunnsstrukturar, men spelar likevel vidare og friare enn det som vanlegvis ligg i strukturane (Steinsholt og Øksnes, 2003; Sudmann, 2004; Øksnes, 2008). Ein slik fridom relatert til korleis leiketøy kan brukast, skulle kunne gje fleire høve til å bruke dei i forhandlingar om medverknad eller deltaking i leiken.

Venskap blir rekna som særskild viktig, både for barn i barnehagen (Greve, 2009; Corsaro 1985) og elles i samfunnet vårt. Venskap har fått ein annan funksjon eller ei anna utforming i vår tid enn tidlegare då tradisjonar knytt til storfamilien hadde ein viktigare plass i det sosiale livet (Aasebø & Melhuus, 2005). Venskapsrelasjonar mellom barn ser ut til å skape arenaer for konstruksjon av demokratiske verdiar som toleran-

se, nestekjærleik, solidaritet og medverknad (Corsaro, 1985; Johansson 2007). Det er ofte eit uttalt mål at alle barna skal ha vener i barnehagen. Venskap ser ofte ut til å vere jambyrdige relasjonar eller mellom barn som er "like" (Greve, 2009). Det kan verka som om det å leike saman med vener er viktigare enn kva ein leiker, og derfor endrar leiken seg meir etter innspel frå dei som er med. Slik får ein større høve både til å medverke og tilpasse seg i leik saman med vener, der omsorg og solidaritet med kvarandre er sentralt.

Kor gamal ein er, verkar å vere viktig i borgarskap i barnestorleik (Johansson, 2007; Löfdahl, 2006). Barna i feltarbeidet mitt nemnde berre jamgamle då dei fortalde kven dei rekna som venene sine. Når dei fortel meg om kriterium for gruppedeling i barnehagen, blir grupper som er delte inn etter *alder* ikkje stilt spørsmål ved. Ei slik inndeling blir vurdert som rettferdig. Ei årsak er kanskje at alder som individuell eigenskap er vanskeleg å gjera noko med innan vårt lineære tidssystem som er delt i år, månader og dagar; er du fire år, så er du fire år. Forsøk på å lyge på alderen får sjeldan gjennomslagskraft. Likevel ser eg forhandlingar om kor mange år ein er, oftare enn forhandlingar i forhold til alder som kriterium for å medverke. Alder, eller måten vi deler inn tida på, er ein særskilt etablert reifisering og dermed vanskeleg å endre. Slik blir kanskje mønster for medverknad relatert til alder også vanskeleg å forhandle om.

Nå det gjeld *påbegynt leik* representerer det også eit mønster for kva forhandling om medverknad er relatert til. Leiken ser ut til å ha ei mening og eit mål for dei som deltek der (Corsaro, 2009). Når Svein kjem inn med ballen til dei som leiker hundefamilie i observasjon nummer 2, kan det signalisere at han har eit anna mål og ei anna mening om kva som skal leikast enn det som allereie var avgjort. Dei som kjem inn i leiken etter at den er starta, må vanlegvis innordne seg til det som er der. Det kan tolkast som at fordi leiken er verdfull og viktig for barn, blir retten til å leike i fred forsvart (Corsaro, 1985). Dei som sette i gang leiken har rett til å avgjera kven som kan vere med, innhaldet i leiken og kva slags reglar som skal gjelde. Det ligg også i tradisjonelle borgarskap (eller vaksenborgarskap?) at den som kjem inn i fellesskapet må akseptera grunnleggjande avtalar og verdiar som er der frå før.

Dette er likevel samansett og ikkje eintydig; eg har observasjonar som tilseier at i nokre saman-

hang kjem det nye barn inn i påbegynt leik. Mønster for kva forhandling om medverknad blir relatert til, blir endra frå om ein var med då leiken byrja til kven som kan eit eller anna som er naudsynt i denne leiken, at vi er vener og så bort etter.

Å ha gått lenge i denne barnehagen samanliknar eg med insider-posisjonen hos Wenger (1998). Som insider har ein full medlemskap, ein har kjennskap og oversikt og er ein del av institusjonshistoria. Argument bygd på bakgrunn og historia til eit fellesskap har også tyngde i vaksnes fellesskap. I barnehagen er det også dei eldste som kan ha gått der lengst, og slik tenkjer eg at to viktige faktorar spelar saman, og gir ekstra utteljing.

Konklusjonen min blir at forhandlingar om medverknad relatert til leiketøy ser ut til både å spele saman og mot slikt som *venskap, alder, påbegynt leik* og *kor lenge ein har gått i barnehagen*. Observasjon nummer 2 og 3 viser også døme på at dei reifiserte mønstra for kva forhandling om medverknad kan vere relatert til, er i endring alt etter situasjonen og kven som er med i det som skjer. Ballen til Svein kan både gje høve til å medverke og ikkje medverke. Forhandlingar om medverknad har kanskje større spelerom på godt og vondt grunna det leikande og også uansvarlege elementet i barns fellesskap. Forhandlingar om medverknad relatert til leiketøy ser også ut til å ha samanhang med *om* ein brukar leiketøyet i sjølve leiken. I observasjon nummer 4 er bilen til Kjell spanande, men han vil ikkje låne han bort. Då hjelper det lite; reiskapen ligg ubrukt. I kva grad råderett over leiketøy skapar mønster for kva medverknad kan relaterast til, heng dermed saman med fleire forhold i fellesskapet. At leiketøy er verktøy i kampen eller forhandlingane om høve til medverknad i barnefellesskapet, meiner eg likevel det er vanskeleg å sjå bort frå.

Kva viser dette om høve til medverknad i barnefellesskapet?

Det leikande står sentralt i barnefellesskapet. Bidraget mitt viser at leik kan gje erfaringar i å medverke. Men kanskje desse erfaringane først og fremst er erfaringar i å vera ein del av noko større; ein del av leiken og fellesskapet der. Ei slik forståing av medverknad handlar kanskje mest om det grunnleggjande menneskelege ynsket (behovet) om å høyre til, og som Biesta (2011) meiner er utgangspunkt for det vi kallar demokrati. Medverknad i leik i barnefellesskapet ligg langt

frå tradisjonelt borgarskap basert på liberalistiske førestillingar om demokratisk deltaking gjort av rasjonelle og autonome individ (Kjørholt, Bjerke, Stordal, Hellem & Skotte, 2009).

Jans (2004) viser til det uansvarlege i leiken. Han meiner at i leiken kan ein prøve seg ut, utan for store konsekvensar; fordi det er ”på lik-som”. Når det gjeld å prøve ut deltaking eller medverknad i leiken, er eg langt frå sikker på om eg er samd med Jans. Leiken er utanfor denne verda, med høve til å endre og påverke og bli oppslukt i sjølve leiken, men deltaking og ynsket om å medverke i leiken er absolutt reelt for dei leikande barna. Dei leiker ikkje at dei medverkar, noko kanskje meir av det som kjem fram om medverknad til dømes i form av barnemøter som øving i å ta personlege val og argumentere for slike val (Børhaug, 2010; Kjørholt, 2008; Seland, 2009; Østrem et.al., 2009) ber større preg av. I og med at forhandlingar i leiken er reelle og barna er oppslukt og hundre prosent til stades og engasjerte, ser eg desse erfaringane som vel så grunnleggjande som om ein til dømes må ta konsekvensar av kva rom ein har valt å leike i.

Leiken har tradisjonelt vore sett på som meir fri enn annan aktivitet i barnehagen. Dermed er kanskje leiken ein arena der ein har teke for gitt at barna får delta og medverke. Tullgren (2004) viser at leiken kan representere eit område som er gjennomregulert av vaksne, og kanskje ikkje så fri som vi skulle tru. Materialet mitt viser at også i leiken, i barnefellesskapet, er det mykje som spelar saman for om, eller korleis ein får medverke og delta. I barnefellesskapet er det *reifiserte mønster for kva som kan gje høve til medverknad. Desse kan det vere vanskeleg å endre på, i alle fall for nokre av barna som til dømes Simon i observasjon nummer 2. Leiken er kanskje ikkje særskilt fri eller ein arena som det er lett å medverke på, verken i forhold til vaksenregulerte konstitusjonar eller i forhold til reifiserte mønster som barna forhandlar mening og deltaking i forhold til. Leik som medverknadsarena viser andre former for medverknad og utfordringar for medverknad, enn det som oftast har komme fram i forskning på høve til medverknad i barnehagen.

AVSLUTNING

Konklusjonen min blir at borgarskap i barne-storleik kan sjåast som eit fellesskap der barna skapar sine reifiserte mønster for kva barns medverknad kan relaterast til innan den kultu-

relle, sosiale og samfunnsmessige konteksten barnehagen som institusjon høyrer heime i.

Leiken framstår som ein kompleks og motstridande arena for forhandlingar om medverknad, og der er fleire forklaringsmåtar på korleis utfallet blir for det enkelte barnet, enn dei som er knytte til manglar eller ressursar i individet. Implisitt i skrivinga mi ligg eit ynske om at alle skal få delta i dette fellesskapet, ved at medverknad også på denne arenaen blir lyfta fram som ein demokratisk verdi og rett.

Eg byggjer på tenking om demokratisk danning som erfaring med å medverke og delta i eit fellesskap som er viktig for dei involverte. Leiken gir djuptgåande erfaringar, erfaringar med å satse alt ein har og er, i eit omskiftande og på førehand ikkje fastsett spel; erfaringar med å delta i eit fellesskap som er skiftande og ikkje så registrert på førehand. Ved å møte variert leik og leik som også omfattar maktkampar og posisjonering, kan barn få fleire erfaringar som krev fleksibilitet og gir større leikerepertoar. Slike leikeerfaringar kan barn erfare i eit borgarskap i barnestorleik. Det gir andre medverknads erfaringar enn i relasjonar mellom barn og vaksne. Medverknad i leik utfordrar også tradisjonell forståing av medverknad som demokratisk rett. Ved å ta utgangspunkt i borgarskap i barnestorleik, må former for og høve til medverknad sjåast i samband med dette særskilte fellesskapet. Det representerer ei anna tenking enn at barn skal gjerast i stand til å delta som borgarar med politiske rettar, som vaksne.

LITTERATUR

- Aasebø, T. S., & Melhuus, E.C. (2005). *Rom for barn: Rom for kunnskap: Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærar og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Doktorgradavhandling. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I *Temabeftte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Barns rett til medvirkning: Fallgruver og muligheter. *Første Steg*, 1, 12–16.
- Barnehagelova (2006). Lov om barnehager av 1. januar 2006 (Barnehagelova).
- Berentzen, S. (1984). *Children Constructing their social world*. Bergen: Studia.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(1), 1–14. DOI 10.1007/s11217-011-9220-4.
- Blom, K. (2004). *Norsk barndom gjennom 150 år: En innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, K. (2010). Medverknad for born i barnehagen: Meir påverknad? *FoU i praksis*, 4(2), 9–24.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (sid. 301–315). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelt teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (sid. 33–72). Oslo: Abstrakt.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen). Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoll.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzel.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Doktorgradavhandling. Oslo: Unipub.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Grindheim, L.T. (2003). Sosialisering mellom barn. Ein studie av barnehagen som praksisfellesskapet. *Pedagogisk praksis*, 5. Publisert hovudfagsoppgåve. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hammersly, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jans, M. (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation *Childhood*, 11 (1), 27–44.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar* (Acta Universitatis)

- Gothoburgensis 251). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (ed.), *Beyond listening* (sid. 151–174). University of Bristol: Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2008). Children as new citizens: In the best interest of the child? In A. James & A. L. James (Ed.), *European childhoods, cultures, politics and childhoods in europe* (sid. 14–37). New York: Palgrave MacMillan.
- Kjørholt, A. T., Bjerke, H., Stordal, G., Hellem, L., & Skotte, P. (2009). Norway. In N. Taylor & A. B. Smith (Ed.), *Children as Citizens? International voices* (sid. 99–128). Childwatch international. Citizenship Study group. Dunedin, New Zealand: Otago University.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for innholdet og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Universitetet.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 77–88. DOI: 10.1177/1476718X06059791.
- Löfdahl, A. (2007). *Kameratkulturen i förskolan: En lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, 179–194. DOI: 10.1007/s11218-006-0002-8.
- Marshall, T. H. (1965). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: University.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Avhandling for Dr. polit. Trondheim: NTNU.
- Nilsen, R. D. (19.11.10). *Sentrale perspektiver i internasjonal barne- og barndomsforskning*. Innlegg på seminar om Barnehagen som dannelsesarena. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.
- Ropeide, K. (2008). Utdanner barnehage-tabuene. *Utdanning*, 18, 12–17.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virksomhet*. Avhandling for dr.philos. Trondheim: NTNU.
- Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 41–52.
- Steinholt, K. og Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket: Et essay om lek som improvisasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(01–02), 56–68.
- Schousboe, I (1999). Kontroversielle lege og deres implikasjoner. *Nordic Psychologi*, 51(3), 175–191.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Sudmann, T. T. T. (2004). Å se på uorden, lek og sosialisering med Gadamer og Foucault. I G. O. Hole & T. T. T. Sudmann (red.), *Vitenskapsteoretiske refleksjoner* (sid. 301–317). Essaysamling. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as cultur*. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania. New York, London: Gardner.
- Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport frå prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie.
- Tullgren, C. (2004). *Den väregulerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Doktorsavhandling i pedagogikk. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger* (Acta Universitatis Gothoburgensis 255). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. Dialog, fest og dannelselse. *Barn*, 26(3), 75–88.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åm, E. (2000). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Gyldendal.

Artikkel 2:

Puslespel som utgangspunkt for demokratiske praksisar i barnehagen?

Publisert i E. E. Ødegaard (red.). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.

Elin Eriksen Ødegaard (red.)

BARNEHAGEN SOM DANNINGSARENA



FAGBOKFORLAGET

Kapittel 9

Puslespel som utgangspunkt for demokratisk dannande praksisar i barnehagen?

Liv Torunn Grindheim

Innleiing

Alle barnehagar eg har vore i, har puslespel. Likevel tok det lang tid før det å delta i puslespel stod fram som ein interessant samanheng for medverknad i feltarbeidet mitt i barnehagen. Her skjedde det eit samspel som til tider var uventa og utfordra vante tankar om denne aktiviteten, og det til tross for at det meste var lett å kjenne igjen frå tidlegare yrkesliv i barnehage. Pusling⁷² viste seg som anna enn løysing av ei på førehand gitt oppgåve. Eg sette meg mitt i puslespela og såg på ulike måtar barna pusla på. Kva skjedde her? Kva reglar gjaldt, korleis vart dei handheva eller utfordra? Påverka sjølve puslespelet det som skjedde? Kan det som skjedde her, sjåast som demokratisk medverknad?

Sosiale og kulturelle endringar i syn på barn har ført til at barn i aukande grad blir omtala som myndiggjorte borgarar, ikkje berre som framtidige borgarar (Bae 2012; Jans 2004; Kjørholt 2010; Nichols 2007; Qvortrup 2010; Seland 2009). Denne myndiggjeringa viser seg blant anna i form av at Noreg har gitt tilslutning til FN's barnekonvensjon, og at den blei inkorporert i norsk lovgiving i 2003. Barnehagelova (2011) og «Rammeplan for innhaldet i og

⁷² Eg brukar omgrepet «pusling», som er det same som det barna kallar det som skjer i denne aktiviteten.

oppgåvene til barnehagen», heretter vist til som R-11, gir barn formell rett til medverknad (Kunnskapsdepartementet 2011). Både i rammeplanen og i forarbeidet til endring av barnehagelova blir det understreka at medverknad for barn skal vere demokratisk, men det er lite konkretisering av korleis dette kan arbeidast med i barnehagen, bortsett frå at det skal takast omsyn til barns «alder og funksjonsnivå» (R-11, s. 17). Det er stor oppslutnad om barns medverknad i barnehagefeltet, og spørsmål om demokrati og myndiggjering av barn er sett på dagsordenen. Kvar, korleis eller når barn ynskjer å medverke, eller eventuelt allereie medverkar, er det mindre merksemd på.

Innan pedagogikken har utdanningssystemet som dannelsesarena for demokratiske borgarar tradisjonar tilbake til John Dewey. Ifylgje Dewey (1916) skjer innsikt i borgarskap gjennom dialog og argumentasjon for eigne synspunkt, gransking av fakta og lytting til motargument, om små og store spørsmål i klasserommet. Den demokratisk dannande dialogen omhandlar reelle forhold som opptek dei som deltek i dialogen (Dewey 1916). R-11 understreka at barn skal medverke i kvardagslivet sitt i barnehagen. Det er med andre ord mange samanhengar der barn kan erfare ei eller anna form for medverknad. Fleire har forska og drøfta korleis barna har medverknad i barn–vaksen-relasjonar i barnehagen (Bae 2004, 2006b; Børhaug 2010; Eide & Winger 2006; Emilson 2008; Kjørholt 2008; Ødegaard 2007). Det viser seg at måten personalet kommuniserer og legg til rette for medverknad på, er særskilt viktig for at barna skal erfare medverknad.

Sidan mykje av samspelet i norske barnehagar også skjer i samhandling mellom barn, utan at vaksne er direkte deltakarar, flyttar eg merksemda frå vaksen–barn-relasjonar, til barn–barn-relasjonar og det eg kallar barnefelleskapet (Grindheim 2011), eit fellesskap som skapar sine rutinar og samhandlingsmønster innan det vaksenregulerte systemet i barnehagen som kulturell institusjon (Corsaro 1997; Löfdahl 2006; Löfdahl & Hägglund 2006). Det synes å vere viktig for barna sjølve å høyre til i slike fellesskap (Søbstad 2004). For å sjå medverknad i meir enn i eitt rettsperspektiv og nærare barnas perspektiv meiner Håvard Bjerke (2010), Anne Trine Kjørholt (2010) og Elin Eriksen Ødegaard (2011) at fokus på varierende former for dialog barn imellom kan vere fruktbart. Fokuset mitt er det som skjedde medan barna deltok i puslespel, som ein av mange kvardagslege og rutineprega aktivitetar i barnehagen. Problemstillinga er: *Korleis kan barns deltaking i puslespel gje innsikt i demokratisk medverknad i barnehagen?*

For å skape utgangspunkt for å drøfte dette vil eg skildre både det fysiske rommet der barna pusla, og korleis puslespeling vart organisert i barnehagen, og måtar barna deltek i pusleaktiviteten. Med utgangspunkt i observasjonar

av barn som puslar, visast ulike måtar barna deltek i pusleaktiviteten. Ifylgje Etienne Wenger (1998) heng måtar ein deltek på i fellesskapet, saman med reifiseringar i fellesskapet. Reifiseringar er meir og mindre medvetne mønstre, system eller verktøy som går saman med deltaking for å skape mening og ny kunnskap hos dei som deltek i fellesskapet. For å gje ei utvida forståing av fellesskapet til barna og måten dei deltek på, visast også deltakingsmåtar som kan tolkast som uventa, og som uroar den etablerte måten å delta på, inspirert av Gert Biesta (2006) sitt syn på demokratisk danning. Målet med artikkelen er å synleggjera det som skjedde medan barna pusla, og korleis denne aktiviteten som eg i utgangspunktet ikkje tenkte på som ein medverknadsarena, vart interessant i demokratisk perspektiv. Eit slikt fokus kan utvide forståinga for korleis barn kan medverke i barnehagen. Her blir fridom i val og høve til aktivitet, som vilkår for demokratisk danning, utfordra. Det viser seg at reguleringar av barns samspel også kan organisere for demokratisk dannande erfaringar.

Teoretisk perspektivering

Drøfting av det som skjedde på puslearenaen, krev eit teoretisk rammeverk som hjelp for å omgrepsfeste, synleggjere og diskutere erfaringane frå feltarbeidet. Eg tek utgangspunkt i Wenger (1998) og ulike måtar å delta på i eit praksisfellesskap. Wenger representerer den antropologiske tilnærminga innan sosiokulturelt syn på læring, ei læringsteoretisk tilnærming der antropologiske studiar la grunnlag for forståing for læring som deltaking i fellesskap (Dysthe 2001). I denne tilnærminga er det ein lærer, samanvevd med konteksten praksisfellesskapet høyrer til i. 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 at verksemda byggjer på demokratiske verdiar (R-11). Ifylgje Wenger (1998) vil det i eitkvart fellesskap vere reifiserte, stabile konstitusjonar som saman med individet si deltaking skapar forhandlingar om mening og dermed ny innsikt gjennom erfaring, når ein lærer i fellesskap. Slike konstitusjonar er interessante sidan individet si danning ikkje gir mening utan tilvising til eit fellesskap eller ei livsform, verdiar og sosiale praksisar. Konteksten, aktiviteten, tilgjengelege kulturelle verktøy og korleis individet identifiserer seg med fellesskapa, har mykje å seie for korleis ein deltek, ifylgje Wenger (1998). Det kontekstuelle i denne samanhengen er det konkrete rommet der puslinga skjer, eller der aktiviteten utfaldar seg, og representerer fysiske tilhøve eller avgrensingar for deltaking. Deltaking i samanhengen min ser eg svært vidt og heilt konkret som

dei barna som er i rommet og dermed har valt å pusle, framfor dei to andre mogelege vala: å gå ut i garderoben eller byggje med klossar. Barn fortel om både positive og negative erfaringar med deltaking i barnefellesskap (Østrem et al. 2009). Som i andre fellesskap er her både ujamne maktposisjonar og utestenging. Det tilseier at deltakingsformene i puslefellesskapet kan vere anna enn demokratisk dannande.

Biesta (2006) stiller seg kritisk til læringsteoretiske forståingar med omsyn til demokratisk danning. Han meiner at ut frå ein læringsteoretisk ståstad blir barn sosialiserte til å delta i allereie kjente og innforståtte deltakingsmønster. Biesta (2011) skriv, med utgangspunkt i den franske filosofen Jacques Rancière, at den demokratiske borgaren ikkje er definert på førehand. Demokrati kan forståast som 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, ein orden der alle har sine roller eller etablerte identitetar. Ei slik skildring av eit fellesskap som orden er i tråd med slik Wenger (1998) kategoriserer deltaking i eit praksisfellesskap: eit fellesskap der alle har sin situerte identitet. Ifylgje Biesta (2006) representerer det demokratisk dannande at barn (menneske) prøver ut og kanskje finn *andre* måtar å delta på enn det som på førehand er definert, men som likevel er i tråd med demokratiske grunnverdiar. Slike deltakingsmåtar kan identifiserast som måtar å delta på som uroar i det etablerte fellesskapet. Det kan vere deltakingsmåtar som fellesskapet i utgangspunktet ikkje har rom for, eller har sett som høvelege eller mogelege deltakingsmåtar.

I staden for å forkaste tenkinga Biesta (2006; 2007; 2011) kontrasterer seg til, tek eg utgangspunkt i det læringsteoretiske, men utvidar analysefokus også i forhold til deltakingsmåtar som uroar i det etablerte fellesskapet og viser seg i form av reaksjonar eller sanksjonar hos barn eller personale. Det kan synleggjere politiorden og umedvetne forventningar om korleis ein kan delta i barnehagen, noko også Øksnes (2011) påpeikar. Kanskje kan ei slik synleggjering også vise deltaking knytt til varierende former for dialog mellom barn (Bjerke 2010; Kjørholt 2010; Ødegaard 2011). Eg opnar for at medverknad blir ulike deltakingformer i materialet mitt, både deltakingsmåtar som uroar eller forstyrrar politiordenen, og deltakingsmåtar det kan vera rom for innan det etablerte systemet. Inspirert av Biesta (2011) blir omdreiingspunktet for om dei ulike deltakingsmåtane gir demokratisk dannande erfaringar, at deltakinga kan sporast til demokratiske verdiar. R-11 påpeikar at arbeidet i barnehagen skal byggje på demokratiske verdiar som likeverd, likestilling, åndsfridom, toleranse, helse og forståing for berekraftig utvikling (barnehagelova § 2). Og at «Barnehagen skal formidle grunnleggjande verdiar som fellesskap, omsorg

og medansvar» (R-11, s. 11). Innan utdanningsfeltet står tolking av demokrati som deltaking og tolking av demokrati som felles verdigrunnlag sentralt (Stray 2011). Det inneber at reelle erfaringar i å delta som medskapar av likeverd i eit fellesskap av ulike menneske blir vektlagt (Emilson 2008; Johansson 2011; Karlsson 2009).

Feltarbeid og analyse

Målet er å sjå tolkinga mi av barns deltaking nært barnas perspektiv. Difor var eg på leiting etter samhandlingar der eg oppfatta barna som engasjerte, involverte og der dei «sette dagsorden» (Dewey 1916). Barna sitt engasjement, involvering og høve til utforming av deltakingsmåtar var difor rettesnora, ikkje personalet si meining om når og kvar dei jobba med demokratisk danning. Slik vart også barna si samhandling seg imellom medan dei pusla, interessant. Utgangspunktet for forståing av korleis barns deltaking i puslespel kan gje innsikt i demokratisk medverknad i barnehagen, er meir og mindre deltakande manuelle observasjonar av barn som puslar, samtalar og logg frå ein del av ein etnografisk inspirert feltstudie i ein tradisjonell, urban avdelingsbarnehage (2008–2011). Barns deltaking i puslespel var særskilt i fokus seks dagar ved årsskifte 2010/2011. Observasjonane er nedskrivne med utgangspunkt i aktiviteten, ikkje i ei på førehand definert barnegruppe. Det vil seie at det er ulike barn frå den avdelinga eg fylgde, ein 3–6 års avdeling med 18 barn, som er deltakarar. Observasjonar på sirka ein time kvar dag i desse 6 dagane, i tillegg til nokre tidlegare observasjonar av barn rundt puslespel, er materialet for analysen. Alle observasjonar av barn som pusla, vart samla i eit dokument. Ulike måtar å kome inn i spelet, deltakingsmåtar som viste til spelereglar eller vanar, og deltakingsmåtar som skapte sanksjonar blant andre barn eller vaksne, blei merka med fargekodar. Tolkingar av desse ulike måtane å delta på vart sett i ei kolonne ved sidan av originalteksten, og knytt til teoretiske omgrep.

Ifylgje Martin Hammersly og Paul Atkinson (2007) er artefakt i kontekst ofte blitt oversett som kjelde for å forstå mennesket si samhandling. Ødegaard (kap. 4) viser korleis fokusering på artefaktomgrepet kan gje innsikt i korleis barnehagen utfaldar seg som eit kulturelt, ideologisk, relasjonelt og materielt rom der barna deltek og skapar meining og nye innsikter (s. 19). For å sjå puslinga i eit kontekstuelly lys kan det vere interessant kva plass puslespel har hatt i barnehagen si historie, og på den måten «trace the biographies of things» (Tilley 2009). Kanskje det kan gje interessante forståingar for kvifor og korleis leiken blir brukt både som tilrettelegging for aktivitet av vaksne og av barna sjølve i deira barnefellesskap. Her støtter eg meg til litteratur

om puslespel, og korleis puslespel blir kategorisert som leiketøy for meir eller mindre eineverksemd hos Brian Sutton-Smith (1986).

For å få fram dynamikken mellom sjøve spelet og korleis barna pusla, gjer eg to grep. Først blir rommet for puslespeling presentert, og puslespel som historisk og pedagogisk verktøy. Så skildrar eg barnas deltaking i forhold til dei tilgjengelege puslespela, og avsluttar med å drøfte samspelet rundt pusleaktiviteten som demokratisk danning. Dette er i tråd med mi forståing av det James Holstein og Jaber Gubrium (2008) legg i fortolkande praksis som analysetilnærming. For å avdekkje ein breiare empirisk horisont er konstallasjonane i prosedyrane, føresetnadar og ressursar som den kvardagslege praksisen er forstått, organisert og skapt gjennom, interessant (Holstein & Gubrium 2008). Eg avgrensa meg til konstallasjonar, prosedyrar, føresetnadar og ressursar i det konkrete rommet der barna pusla. Puslespela og måten pusling blei organisert på i denne barnehagen, blir sett som noko av føresetnadane for barnas samhandling.

Reifiserte oppfatningar om puslespel og bruk av puslespel i barnehagen

Det organisatoriske og fysiske rommet der barna puslar, puslespel som kulturell artefakt og verktøy for læring, og glimt av korleis puslespel er blitt brukt i barnehagen si historie, representerer reifiseringar som gir føringar for korleis barn deltek i pusleaktivitetar (jamfør Ødegaard, kap. 4). I samanhengen min er det også interessant korleis uventa deltakingsmåtar, eller deltakingar som uroar, synleggjer eller utfordrar etablerte reifiseringar.

Det organisatoriske og fysiske rommet der barna pusla

Dei fleste pusle-erfaringane mine er henta i overgang frå måltid til uteleik. Det var rutine at etter måltidet fekk barna velje mellom å gå i garderoben, bygge med klossar eller pusle. Medan nokre pusla eller bygde, kledde dei som gjekk først i garderoben, på seg og gjekk ut. Etter kvart som ein var ferdig med å pusle, eller ikkje ville pusle meir, høvde det oftast å kome ut i garderoben for å kle på seg. Slik unngjekk ein at alle barna var samtidig i garderoben. Det blei ro og fred og system i overgangen frå inne til ute, og plass nok for barna til å kle på seg sjøve.

I rommet der det blei pusla, var det eitt bord med stolar rundt, og ei sofa-gruppe. Mykje av puslinga føregjekk på bordet. Regelen var at puslespela skulle puslast på bordet. No var bordet nyleg flytta frå veggen med hyller for

puslespel. Like under hyllene var det bra med golvplass. Barna tok ofte spela ut frå hylla og pusla på golvet, både på golvflata under hylla og andre stadar. Barna gjekk att og fram for å hente nye puslespel, og det var stadige endringar i kva spel ein heldt på med, kvar ein sat og kven ein gjekk inn i samspel med.

Puslespel som artefakt

Puslespela som var i bruk, skilde seg i to grupper: store, vanskelege spel med mange brikker, og spel med færre brikker og som barna tydelegvis kjente og som var enkle for dei. Puslespela på avdelinga var stort sett av tre – ein base med bitar som høver inn i høve til kvarandre. Motiva fordelte seg frå TV-figurar som Byggmester Bob, til motiv av barn i ulike kontekstar og kulturar, ute, inne, i samspel med vaksne og med barn.

Ved hjelp av ein leksikalsk definisjon⁷³ har eg laga meg eit bilete av kva som kjenneteiknar tilgjengelege puslespel:

«Puslespel kan vere ulike, og dei er gjerne alderstilpassa. Nokre krev fysisk manipulasjon, mens andre er avhengige av visjon eller tenkte løysingar. Ordet *puslespel* kan i vidare forstand også brukast om andre typar pusleoppgåver der ein skal løyse et problem, et mysterium eller ei gåte med fleire bitar eller deler. Vanlegvis består puslespel av ein base og ein bit som høver inn i eit innrykka område på basen. Materialet er oftast tre eller plast. For små barn viser puslespel vanlegvis scener frå barnehagen eller heimen, historier, mat, tall, alfabetet, dyr og menneske i ulike yrker. Det kan også vere bilete av favoritt TV-figurar. Sliding puslespel er små plastbrikker som inneheld delar av eit bilete som er delt i ruter, ofte åtte brikker, med ein tom plass. Éi brikke blir flytta om gangen, og barnet prøver å flytte brikkene i rett forhold til å vise heile biletet. Rubiks kube er eit anna puslespel der ein flyttar brikkene rundt for å flytte dei inn i ei anna sidestilling for å organisere fargar. Puslespel blir også brukt for å lære bokstaver eller tall, gjerne med bilete på ei brikke og symbolet ved sidan av på ei anna brikke. Det finnes også elektroniske puslespel med skjulte bilde, eller bilete med feil i som skal rettast opp, til dømes dyr med klede på eller element plassert i uvanlege situasjonar. Andre oppgåver for barn inneheld gåter, eller enkle koder som kan løysast.» (Fortetta og omskrive til nynorsk.)

Ut frå dette ser eg puslespel som ein artefakt for kognitiv læring, der ein endrar bruk av spel og utfordringar i spel i takt med alder, utvikling og erfaring.

73 Wikipedia, den frie encyklopedi, lasta ned 20.04.2011: <http://no.wikipedia.org/wiki/Puslespill>

Puslespel i barnehagen si historie

For å spore biografien til puslespela i barnehagen (Tilley 2009) kan det vere høveleg å sjå korleis puslespel er blitt skildra og kategorisert tidlegare og av andre. Puslespel er eit av dei eldste leiketøya. Det blei oppfunne i 1760, for å lære barn matematikk, tolmod og å konsentrere seg åleine (Sutton-Smith 1986). I metodelitteratur frå 1970- og -80-talet om materiell i barnehagen blir puslespel framstilt som innpassingsspel og konsentrasjonsøving som øver evne til observasjon og til å huske. Det representerer bunde materiale, system og orden, i motsetnad til materiale som gir større rom for skapande verksemd, som til dømes sand, leire, fargestiftar og kritt (Balke 1979). Puslespel blir også kalla sjølvkontrollerande materiale og utstyr, som i verste fall kan gje orden og oversikt der ein heller skulle hatt fleire pedagogar (Rasmussen & Broström 1982). Som produsert leiketøy og læremiddel blir det klaga for å representere på førehand definerte læringsmål der barna ikkje kan gjere feil, og dermed frårøvar det barna autentiske, skapande erfaringar (Ødegaard, kap. 4). I metodelitteratur frå 1970- og -80-talet er det stor semje om at det bør vere puslespel tilgjengelege på opphaldsrom i barnehagen i meir eller mindre grad, ofte saman med brettspel og bøker. Store golvpuslespel, spel der forma på biten er samanfallande med gjenstanden det gjengir, og spel som har motiv som er gjenkjennelege frå kvardagen til barna, blir nemnt som høveleg pusleutstyr.

Sutton-Smith (1986) peiker på at leiketøy ofte representerer ei øving og sosialisering av barn til å aktiviserast intellektuelt åleine, utan interaksjon med andre menneske. Han kategoriserer ulike leiketøy i høve til i kor stor grad dei blir brukt sosialt eller åleine, over variabelen frå høg eineverksemd, via blanding av sosial og eineverksemd, til stor sosial verksemd. Puslespel («puzzles») kjem i kategorien leiketøy som stimulerer til høg grad av eineverksemd (Sutton-Smith 1986, s. 38). Han viser til forskning som dokumenterer at puslespel blir brukt åleine («isolated usage») i 84 % av tida blant 2–6-åringar. Sutton-Smith (1986) påpeiker at i barnehagen vil kanskje grad av åleineleik med leiketøy vere annleis. Barn i barnehagen vil venteleg leike meir saman med leiketøy enn heime, fordi der er fleire barn, og at sosial utvikling er vektlagt. Likevel forventar han at slik aktivitet som pusling vil auka graden av eineverksemd også i barnehagen. Han underbyggjer med forskning som viser at dersom det er leiker rundt barna, reduserer det graden av sosial leik. Dette viser at artefakter, i denne samanheng puslespel, ikkje er nøytrale objekt, men er utforma med tanke på å brukast til å oppnå særskilte mål (Ødegaard, kap. 4).

Oppsummering

Spørsmålet mitt er om rommet og puslespelet gir høve til eller avgrensingar for ulike former for demokratisk deltaking. Wenger (1998) problematiserer lite korleis utforming av rom eventuelt kan utfordre reifiserte forventningar til korleis ein kan delta i fellesskapet. Ifylgje Biesta (2006) kan rom der ein kan ta imot det uventa, uventa møter og uventa handlingar, gje demokratiske erfaringar. Slike rom står i motsetnad til for eksempel eit konsertlokale, 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. I rommet der det blei pusla, kom ein stadig i kontakt med andre som pusla, grunna henting av nye spel, og fordi aktiviteten skjedde både på bordet og golvet. Slik kan rommet likne på gatemetaforen som Biesta (2006) skildrar som «space for democracy». 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 deltakingsmåtar som det på førehand ikkje var tenkt på eller rom for, og som dermed kan forstyrre og synleggjere politiordenen.

Oppsummeringa blir at kulturelle og historiske vilkår for korleis barn deltek i pusleaktiviteten, her representert gjennom presentasjon av det organisatoriske og fysiske rommet der barna puslar, klargjering av sjølv artefakten og glimt av korleis puslespel er blitt framstilt i barnehagen si historie, konstituerer pusling som først og fremst ei kognitiv utfordrande eineoppgåve, gitt av sjølv spelet. Likevel kan måten denne aktiviteten er organisert på, ved at vaksne er lite til stades og at henting av puslespel krev at ein går meir rundt i rommet og puslar på ulike stadar, gje høve til mange og kanskje uventa måtar å pusle på. Ei slik organisering er i tråd med rom som legg til rette for uventa samhandling, og kan dermed gje rom for deltaking som uroar den etablerte måten å delta på. Ei slik organisering som sjåast som toleranse, som demokratisk verdi, for ulike måtar å pusle på.

Korleis deltok barna i pusleaktiviteten?

Til no har eg skildra kva plass puslespel har hatt i barnehagen, og hadde i feltbarnehagen min, forventningar til korleis spelet blir brukt, og kva som er innforståtte mål med puslespel. No vil eg skifte fokus og sjå nærare på barna si deltaking i høve til dei tilgjengelege puslespela, i det fysiske og organisatoriske rommet. Eg var interessert i korleis barna brukte puslespel, og den delte meiningsforståinga av puslespel, for både å dra nytte av og å regulere handlingane sine.

Ein puslar sjeldan åleine

Eg såg sjeldan at pusling vart eit soloprojekt. I observasjonane mine var det oftast fleire som pusla saman, enten på same puslespelet eller med ei eller anna form for interaksjon sjølv om barna pusla på kvar sine puslespel.

Her puslar barna saman og på same puslespelet:

Amalie og Linnea puslar saman på same puslespelet. Det er eit nytt puslespel i barnehagen med mange bitar (64). Det har motiv av eskimoar i livleg uteleik og arbeid, fisking og hundesleder. Det meste føregår på isen. Amalie og Linnea går frå spelet utan at eg veit kvifor. Det er svært få brikker som er lagt saman. Eg set meg ned ved bordet og byrjar så smått å pusle,⁷⁴ Ane og Kristian kjem og vil også pusle. Dei set seg på kvar si side av bordet og byrjar å prøve ut brikkene som ligg på deira side av puslespelet. (Det ligg brikker fordelt på heile bordet.)

Ane: Kristian har fleire brikker enn meg.

Eg sender fleire brikker bort til der ho sit. Og vi puslar i veg.

Det går nokre minutt, og Ane seier igjen: Kristian har fortsatt fleire brikker enn meg.

Eg: Trur du det?

Ane: vi får sjå.

Vi fortset puslinga.

Ane: Nå har Kristian meir enn meg.

Ho hentar ein del brikker frå den enden av bordet der Kristian sit, men det blir svært tydeleg at no har Kristian færre enn ho. Ho leverer ein del brikker tilbake til han.

Kristian verkar ikkje å bry seg. Han puslar, og der er jo mange brikker uansett.

Oliver kjem bort til oss, og legg ei brikke på plass.

Ane: Æsj, eg veit det (at biten skal vera der).

Oliver: Eg må også ta.

Oliver blir med i puslinga, og alle tre puslar så fort dei kan.

Så kjem Matias også bort og stiller seg ved sidan av Oliver ved bordet: Eg veit kvar den skal vere. Han tek opp ei brikke og prøver å leggje den på plass på brettet. Den er feil.

Kristian prøver å dytte han vekk, men han blir verande og set seg ved bordet ved sidan av Kristian.

Oliver, Ane, Matias og Kristian puslar resten av puslespelet. Dei jobbar fort.

Dei blir ferdige: Jippi! Vi klarte det!

74 Ut ifrå posisjonen min i feltet (barna kalla meg barnevaksen) og andre erfaringar eg har frå initiativtaking til å leggje puslespel, meiner eg det er liten forskjell på om det er eg som tek initiativ til å starte dette, eller eitt av barna.

Det kan verke som om desse store og til dels vanskelege puslespela var kjekkare å vere med på dess nærare ein kom avslutninga. Og sjølv om det er noko motstand mot å sleppa inn fleire mot slutten, verkar det som om det er kjekt å bli ferdige *saman: Jippi, vi klarte det!* Den vanlegaste måten å starte eit felles pusleprosjekt om same puslespelet var rett og slett å gå saman med eit anna barn og finne eit puslespel, eller finne eit åleine. Fann ein eit åleine, og arbeidde seg over den vanskelegaste fasen, auka spørsmål om å vere med etter kvart som spelet nærma seg ferdig. Den som ville kome inn i spelet, viste ofte til at han kunne leggje på plass ei brikke, eller at dette spelet kunne han: *Dette er enkelt, også for meg.* Ein kunne også tilby seg å hjelpe ein som heldt på med eit puslespel, og slik vart det eit felles prosjekt. Dette gjaldt særskilt om det var vanskelege spel med mange biter; ein treng kvarandre for å få det til. Slik kan det vere sjølve spelet som la opp til samarbeid.

I samhandling rundt enkle puslespel med få og store brikker (4, 6, 9) blei det ei anna form for samspel.

Oliver og Inger har funne kvar sitt puslespel med ni brikker som dei puslar på golvet. Dei puslar fort; det er enkle puslespel for dei. Ein frå personalet kjem inn i rommet og ber dei ta puslespela opp på bordet. Inger fortset å pusle på sitt puslespel, medan Oliver byrjar å rydde for å ta puslespelet med seg opp på bordet. Det fører til at Inger i mellomtida er kome lengre på sitt puslespel enn Oliver. Benjamin kjem til for å hjelpe Oliver med å bli ferdig, men då er Inger ferdig med sitt spel. Ho får beskjed frå Oliver om at ho må pusle det ein gong til. Oliver og Benjamin puslar ferdig det Oliver heldt på med, før dei går tilbake til puslehylla og hentar seg kvar sitt nye puslespel.

Ved første augnekast kunne ein tru at Oliver og Inger dreiv på med kvar sine aktivitetar; dei puslar på kvar sine puslespel. Likevel opplevde eg dette som langt frå eineverksemd. Det får konsekvensar at Oliver gjer slik personalet gir beskjed om; han blir hengjande etter sidan Inger kan pusle uavbroten og blir ferdig lenge før han. Men så kjem Benjamin og hjelper Oliver.

Pusling verkar primært å vere ein fellesaktivitet, noko ein gjer i lag enten med same spelet eller ein puslar kvar sitt puslespel. Slik blir reifiserte oppfatningar spora frå utforming av puslespel som artefakt, korleis bruk av puslespel har vorte presentert i historia, og Sutton-Smith (1986) si forskning om å spele/leggje puslespel som noko ein gjerne gjer åleine, endra til at pusling ofte er ein felles aktivitet i feltbarnehagen min. Viss vi tenkjer at pusling som fellesaktivitet er ein etablert praksis i barnefellesskapet, kan det vere interessant å leite etter observasjonar i materialet mitt som uroar ei slik oppfatning. Då leitar eg etter observasjonar der måtar å delta på i høve til pusling som fellesaktivitet blei sanksjonerte.

Lukas og Benjamin puslar på same puslespelet ved bordet. Så skjer det eit eller anna i gangen. Vi høyrer Vera (personale) seie godt nytt år til ei anna av personalet.

Benjamin: Godt nytt år!

Lukas: Godt nytt babyår!

Dei spring ut i gangen og seier «Godt nytt år» til ein eller annan der. Så kjem dei tilbake, set seg ved bordet og fortset puslinga.

Lukas går tilbake igjen til gangen, og vi høyrer han seier «Godt nytt år» igjen.

Benjamin som sit igjen ved bordet, ropar: Du må kome og pusle!

Lukas kjem inn att i rommet, og tek seg ein liten springerunde før han kjem tilbake til bordet for å pusle. Benjamin er nøgd. Dei fortset å pusle medan dei syng.

Eg forstår det slik at det var lite rom for avstikkarar, i alle fall om ein gjorde dei åleine, før ein fekk beskjed om å kome og delta i den felles aktiviteten. Det skjedde likevel også at ein fekk nei om ein spurte om å hjelpe eller om ein skulle pusle saman. Det var ikkje alltid ein ville ha hjelp eller ville pusle saman. Gjorde ein likevel rom til at den andre kunne hjelpe, måtte ein love å ta imot hjelp neste gong. Og ville ein ikkje pusle saman, måtte ein finne seg i at den som i utgangspunktet ville pusle saman, fekk pusle spelet åleine etterpå. Det at ein såg på og venta på at puslespelet blei ledig, vart også ei form for felles aktivitet, gjennom turtaking. At det er ulike måtar å pusle saman på, ser eg som fridommen i dette spelet, innan det overordna i å ta vare på samspelet.

Ut frå dette ser det ut til at barna utfordrar den innebygde reifiserte forventninga om at pusling først og fremst er ein kognitiv eineverksemd; her vart det eit felles prosjekt. Slik støttar det opp om fellesskap som grunnleggjande verdi (R-11, s. 11). Her er eit samspel som er av interesse for barna, både å vere med i og å utforme korleis det skal gjerast.

Barns reguleringar i spelet utan reglar

Det viste seg at samspel rundt puslespel, eit spel som blir levert utan formelle spelereglar, hadde mange reglar som ikkje kunne lesast ut av sjølve utforminga av spelet. At konkurranseelementet var så sterkt, gjorde meg nysgjerrig med omsyn til ulik deltaking på denne konkurransearenaen, og korleis deltakinga viste reglar i dette spelet. Eg presenterer reglane eg meiner å finne i observasjonane mine i kategoriar, *målet med spelet/lå vinne, å tape og alternative spelemåtar*, i tråd med spelereglar som fylgjer med andre brettspel.

Målet med spelet/lå vinne: I mange konkurransar handlar det om å kome i mål først, eller bli først ferdig. Å bli ferdig først i puslespelet syntes ofte å vere syno-

nymt med å *leggje på den siste biten*, då er biletet heilt, og *dermed har ein vunne*. Pusla ein på eit felles spel, blei ein samde om å leggje på annakvar brikke, men då dei nærma seg den siste biten, gjekk det fortare og fortare. Etter kvart kunne ein fort gløyme å vente på tur, om ein såg kvar eigne brikker skulle plasserast. Den som la på siste biten, retta hendene i vêret og sa: *Yes – ferdig!*

Pusla ein på kvar sitt brett for å bli ferdig først, måtte den som var tidleg ferdig, bygge om igjen. Det var om å gjere å bli ferdig nesten samtidig, men før konkurrenten. Fleire gongar såg eg at den som ikkje var ferdig, ba den andre som var ferdig, om å pusle om igjen slik at dei kunne bli ferdige omtrent på same tid. Dette blei gjort på ulike måtar; det gjekk an å pusle sakte og halde den siste brikka klar til den andre hadde berre ei brikke igjen, og så fullføre verket og vinne. Men eg såg òg at den som pusla fort, slakka på farten for å bli ferdig nesten samtidig med den andre, med kommentaren: *Eg gjorde det sakte*. Slik slapp ein å pusle alt om igjen. Ved bygging av felles bilete vart det også diskusjon om ein hadde lik tilgang til brikker. Er det få brikker rundt deg, er det også mindre sjanse for å finne ei som kan leggjast på brettet. Ein annan måte å regulere konkurransen på er å hjelpe den som heng etter. Dei laga også lag. Lagdelinga var ikkje alltid klar, og då vart det forhandlingar om å få pusle saman med ein som allereie pusla. Ein kunne også endre alliansar undervegs om ein såg at no blei det ujamne lag. Det var ikkje om å gjere å vinne suverent, men med knapp margin, difor måtte konkurransen vere jamn. Om laga vart etablerte og alle deltakarane samde om at dei var med, laga barna puslekonkurranse med turneringar. Det vart også planlagt utvida turneringar med søsken som deltakarar. Eg tolkar det slik at barna brukte puslespel og den delte meiningsforståinga av puslespel for både å dra nytte av og å regulere handlingane sine i høve til at dei ville at dette skulle vere eit felles prosjekt. Slikt kan sporast til fellesskap som demokratisk grunnverdi.

Her var mange akseptable måtar å vinne på eller få lagt på siste biten, men Ida prøvde ein uvanleg variant. Ho var mest ferdig med puslespelet sitt. Dei to siste brikkene som var igjen før biletet var ferdig, la ho saman, men ikkje på brettet. Så hjalp ho konkurrenten Børge til han hadde to brikker igjen, før ho la på begge sine, samtidig. Børge protesterte: *Det er ikkje lov å leggje to på samtidig*. Ida gav seg ikkje. Børge la på den siste brikka sin og gjekk ut i garderoben. Denne måten å vinne på vart ikkje akseptert; den uroa dei etablerte reglane for korleis ein kunne vinne. Korleis ein oppfører seg som vinnar, var også regulert. Å springe rundt på avdelinga å rope *vi vann* og *lusers* (taparar) til dei som tapte, vart absolutt ikkje akseptert; slik åtferd førte bokstavleg talt til uro. Luserane blei fornærma, protesterte høgt og sprang etter. Vaksne kom til og stoppa sigersdansen. Dette kan tolkast som for stort brot med den innbakte

forventninga om at pusling skal vere ein roleg, individuell aktivitet. Det kan også tolkast som brot på forventninga om respekt og omsorg som demokratisk verdi, eller at ein må tåle både å tape og vinne. Kanskje er det brot på kravet om å *balansere mellom konkurranse og respekt og omsorg for dei ein spelar med*. Det må vere i balanse skal ein i det heile ha nokon å konkurrere med, elles blir sjølv samspelet oftast oppløyst. I dømet mitt vart sigersdansen kombinert med roping av *vi vann* og *lusers* stoppa av dei vaksne ved at vinnarane vart sende i garderoben for å kle seg og gå ut. Det er likeins i dømet ovafor: Børge går ut i garderoben, og Ida har ingen å konkurrere mot. Konsekvensen er den same: Samspelet vart oppløyst.

Å *tape*: Ved tap kunne det også vere ulike måtar å delta; då jentelaget sa *vi vann*, svarte dei to gutane på enden av bordet som har pusla så fort som mogeleg, at *vi var ikkje med*. Rett nok var det heller ikkje avklart undervegs, men for meg såg det ut som om jentelaget og gutelaget pusla på spreng for å bli først ferdige. Ein annan variant var dei som blei utpeikt til å vere det tapande laget, men ignorerte fullstendig tilbakemeldingane frå det vinnande laget; dei konsentrerte seg fullt og heilt om å pusle vidare, saman med «sine». Om ein tapte, kunne ein seie *Eg gjorde ikkje mitt beste*, eller *Eg gjorde mitt dårlegaste*, eller tulle *Førstemann ferdig er ein røten slange*. Ein kunne òg be konkurrenten om å vente litt, slik at ein blei ferdig omtrent samtidig. Og av og til passa ein på å leggje den siste biten akkurat samtidig. Om ein pusla på same spelet, kunne han som låg dårlegast an, leggje ein bit feil med vilje; det seinka han som pusla fortast, han måtte rette på den som var feil, for å få lagt på den siste biten. Ein annan måte var rett og slett å ta vekk nokre bitar som allereie var lagt på brettet ein pusla saman, om ein nærma seg ferdig bilete. Stillinga kunne fort endre seg om ein gjorde delar av spelet om att.

Dei skisserte deltakingsmåtene å bere eller regulere tap på skapte reaksjonar blant andre barn, men dei blei ikkje sanksjonerte. Ergo klassifiserer eg ikkje desse som slikt som uroar det etablerte puslefellesskapet; det er rom for desse deltakingsmåtene. Dei førte til mykje latter og god stemning. Men då Oliver berre har ein bit igjen, seier Jan til Børge: *Han vinn snart*. Jan tek den siste brikka og spring av garde med den, med Oliver etter seg som ropar: Nei! Å gå fysisk vekk frå arenaen er det liten aksept for. At Jan i tillegg har med ei brikke, gjer det jo også umogeleg å fullføre biletet. Det er vanskeleg å vinne om den som taper, ikkje er med lenger. Slik blir *samarbeid* og eit *inkluderande fellesskap* også ein *føresetnad for konkurranse*.

Alternative spelemåtar: Motivet på puslespelet blei kommentert i samband med puslespelet med sjørøvarar på. Her var det nokre som var dømt til «å gå planken», og vart difor jaga ut i havet, fullt av haiar. Kor farlege haiane var, vart eit tema, og kven dei tok. Sjørøvaren som visstnok var Kaptein Sabeltann, vart også tatt til inntekt for å tulle om dette med å vere ei «tann». Å vere stor og vere liten blei også diskutert ut ifrå motiv på biletet. Slik blei motivet på puslespelet tatt med i samtaler medan ein pusla, men dette blei gjort overraskande sjeldan. Motivet blei oftast brukt som hjelp til å få lagt puslespelet når det var eit vanskeleg puslespel.

Ei anna utgåve var å pusle med bitane opp ned, slik at ein ikkje såg motivet. Det gjorde det vanskelegare å pusle spela med få brikker; dessutan blei det ganske morosamt. Det var eit lite hòl på baksida av puslespelet; i det hòlet kunne vi sjå litt av motivet på puslespelet, det var moro. Dessutan var det ei ekstra spenning i å snu brikkene igjen og oppdage at det var faktisk rett sett saman, trass i at det var lagt utan at ein såg motivet.

Oppsummering

Måten barna deltok og brukte puslespel på, viser pusling som fellesprosjekt. Barna regulerer deltakinga gjennom balansering mellom samarbeid og konkurranse, på ein måte som gir assosiasjonar til at spelarane måtte vera jambyrdige. Det kan sjåast som deltakingsmåtar som dreier seg om likeverd og fellesskap som demokratiske verdiar. Deltakingsmåtar som inneber å stikke av eller vise disrespekt for andre, kan neppe sjåast som demokratisk dannande erfaringar; slike kan vanskeleg sporast tilbake til demokratiske verdiar. Slike deltakingsmåtar gjorde den felles pusleaktiviteten umogeleg.

Diskusjon: å pusle som rom for demokratisk dannande erfaringar?

Å sjå kva som konstituerer det reifiserte fellesskapet i relasjon til korleis barna deltek i pusleaktiviteten (Holstein & Gubrium 2008), kan gje rom for å synleggjere politiorden, og slik kaste lys over fleire sider ved barnefellesskapet/puslefellesskapet. Denne lyskastinga er intensjonen med diskusjonsdelen som blir delt i to. Først drøfter eg det konkrete puslefellesskapet i høve til annan forskning, og kva eg meiner materialet mitt utfordrar eller støttar opp om av reifiserte forventningar om barn og puslespel, og kva demokratiske verdiar eg meiner å kunne spore i den deltakinga eg viser til. I andre delen drøfter eg

korleis barn si deltaking i puslefellesskapet utfordrar reifiserte oppfatningar om demokratisk danning i barnehagen.

Puslefellesskap

Hos Wenger (1998) står det sosiale ikkje i motsetnad til læring, men er to sider av same sak, sidan læring er sett som grunnleggjande sosialt. Gjennom pusleaktiviteten der alle puslar, og med mål om å lage eit på førehand definert bilete, representerer det eit felles fokus («joint enterprise»), gjensidig engasjement og delt repertoar, som representerer kjenneteikn for læringsfellesskap ifylgje Wenger (1998). Barna i materialet mitt utformar eit puslefellesskap innan kulturelle og sosiale verdiar nedfelt i barnehagen som samfunnsinstitusjon.

Pusling som felles prosjekt står i motsetnad til funna til Sutton-Smith (1986), som gjer tolking og argument for at leiketøy, og særskilt leiketøy som puslespel, stimulerer til høg grad av eineverksemd. Kartleggingsundersøkinga til Kallestad, gjennomført i 44 norske barnehagar i 2008 (Kallestad & Ødegaard, under utarbeiding), ser derimot ut til å støtte observasjonane mine. I materialet samla av Kallestad viser 12 av dei 15 observasjonane av barn som er registrert i pusleaktivitet, pusling som ein felles aktivitet. Ein av observatørane kommenterer at når det gjeld pusling som aktivitet, har det mest alltid ein smitteeffekt. Når nokre barn har sett seg ned, kjem det alltid fleire til, påstår observatøren som er blant personale i barnehagen. Informanten til Kallestad påpeiker nærast det motsette til Sutton-Smith (1986); å setje seg ned for å pusle er samlande. I materialet mitt er det barna som sanksjonerte kvarandre til at å pusle skulle vere ein felles aktivitet. Det kan tyde på at det blei sett som verdifullt blant barna at dette var eit felles prosjekt. Det er i tråd med Rauni Karlsson (2009) om barns konstruksjon av demokratiske verdiar i sine barnfellesskap i barnehagen. Karlsson har gjort ei undersøking i to barnehagar i Sverige for å finne kva demokratiske verdiar som blir konstruerte i barnfellesskapa der. Ho strukturerer funna og drøftingane sine rundt verdiane ansvar, omsorg og respekt, blant anna i lys av Biesta sin teori om demokratisk danning relatert til demokratiske verdiar. Karlsson (2009) knyt fordringar i barnfellesskapet om å løyse oppgåver felles som omsorg for kvarandre, og ser omsorg som ein demokratisk verdi og synleggjering av at ein høyrer til i barnegruppa. Ho viser til at blant vaksne blir det ofte meir verdsett at barna løyser oppgåver individuelt, medan verdsette felles oppgåveløysing (Karlsson 2009).

I tillegg til at å delta i puslespel står fram som ein felles aktivitet, fann eg måten dette fellesskapet blir regulert på av dei som spelte, interessant. Det var

motsetnad mellom forventningar med utgangspunkt i puslespelet som styrande og fast artefakt på grunnlag av utforminga, og erfaringar frå feltet der spelet utfaldar seg gjennom *spelarane* sine reguleringar av vinning og taping. Når det gjeld puslespelet som kulturell artefakt, er det interessant at Sutton-Smith (1986) skildrar korleis barn i større grad kan lausrive leiken frå den konkrete leika med alder (s. 199). Dessutan meiner han at barn er mindre bundne av sjølve utforminga på leika når leika blir brukt saman med andre barn («toys as agency»). Ideen/ideane i leiken tek overhand over sjølve leika. I observasjonane mine er det mange barn, og dei puslespela barna brukar meir som verkemiddel for å strukturere konkurransar til dømes i form av turneringar, er svært enkle for dei. Kanskje er det dermed lettare å frigjere seg frå intensjonen med leika, i og med at dei meistrar leika (Sutton-Smith 1986); dei kjenner og kan lett leggje desse puslespela. Det særskilte med puslespel som artefakt er forventninga om at utfordringane i sjølve artefakten skal auka i takt med kognitiv utvikling. Denne forventninga utfordrar barna i materialet mitt ved å bruke spel som er svært lette for dei og som dei meistrar, og slik blir det større spekter av deltakingsmåtar. Reglane om korleis ein vinn eller tapar, blir i større grad tilpassa den ein spelar saman med, enn at puslespelet skal vere kognitivt utfordrande. I staden for at individ blir inkludert ved å lære seg allereie etablerte reglar for å delta, endrar fellesskapet reglane slik at det blir plass til andre/nye måtar å delta på. Det tolkar eg som ei kvalitativ utviding av høvet til å delta i dette fellesskapet (Biesta 2011) rundt verdien likeverdige samspel.

Barns deltaking i puslefellesskapet som utfordring av reifiserte oppfatningar av demokratisk danning i barnehagen?

I utdanningssamanheng blir demokratisk danning ofte presentert i tråd med deliberativ demokratiteori (Biesta 2007). I deliberativ demokratiforståing er deltaking som demokratisk borgar avhengig av individ som kan vise til berande argument for løysningar som kjem fellesskapet til gode. I eit slikt lys kan det påståast at om barnehagen byggjer på ei slik tilnærming, blir læring av ferdigheitar som å kunne ta val og hevde rettar sentral. Det kan knytast til verdsetting av verdiar som individuell autonomi og rasjonalitet (Biesta 2011). Forsking viser at implementering av barn sin rett til medverknad viser ulike former og samanhengar der barn sin rett til medverknad blir tatt omsyn til, men ofte blir det vist til øving i ferdigheitar som å ta val og hevde individuelle rettar (Bae 2009; Børhaug 2010; Kjørholt 2010; Seland 2009; Østrem et al. 2009). Dette trass i at både *Temahefte om barns medverknad* (Bae 2006a; Eide & Winger 2006) og Johannesen og Sandvik (2008) argumen-

terer for at medverknad i barnehagen skal forståast som eit demokratisk fellesskapsprosjekt, der sosialt ansvar står sentralt. Det rasjonelle og autonome er lite vektlagt som verdigrunnlag i R-11, og er kanskje vanskeleg å sameine med barn sin veremåte i barnefellesskapa sine (Grindheim 2011).

Ved å synleggjere det som skjer medan barna puslar, lanserer eg eit uvanleg rom for medverknad. Kanskje medverknad som demokratisk danning som til dømes deltaking i puslespel er blitt oversett, fordi demokratisk danning i barnehagen ofte har vorte avgrensa til individet sine rettar? Eit rettsperspektiv i kombinasjon med ei umedveten førestilling om at barns medverknad først og fremst handlar om å ha store, opne rom, fridom frå vaksne, rutinar og regulerande artefakter? Kanskje fordi barna då skal ha mange tema å diskutere seg fram til løysinga på, i tråd med deliberativ demokratiteori? Om barn kunne trenge kontroll eller oversikt for å kome i posisjon for eventuelt å kunne medverke, er lite problematisert (Seland 2009). Det sosiale og fysiske fellesskapet eg finn ved å fokusere på det som skjedde medan barn puslar, kan tyde på at enkelte former for regulering kan gje større høve til ulik deltaking og demokratisk dannande erfaringar. Til tross for det forholdsvis bundne i puslespel som materiale, som i tillegg er brukt som fast rutine og som ein disiplinierende overgangsorganisering frå å vere inne til å vere ute, regulerer barna mykje av samspelet – sitt og andres. Slik får dei erfaringar i skape likeverd, i det minste i forhold til konkurranseføresetnadar. Individuell danning blir avhengig av og kanskje underordna det å ta vare på fellesskapet; noko som også er i tråd med grunntankane til Biesta (2006) om at individet si danning og fridom er avhengig av å høyre til i eit fellesskap.

Materialet mitt viser utfordringar av reifiserte forventningar i puslespelet som kognitiv eineverksemd. I tillegg viser det at barna kan få demokratiske erfaringar gjennom å delta i å utforme og regulere spelet i eit puslefellesskap. Slik blir både den etablerte forståinga om korleis ein kan/skal pusle i barnehagen, og korleis barn kan erfare demokratisk medverknad i barnehagen, utfordra. Tilrettelegging for slike utfordringar ligg nær radikal demokratiteori, der ein har eit ynskje om å endre samfunnet til ein betre og friare stad gjennom «brysam problematisering» (Straume 2009). Denne tenkinga ligg også nær det som blir kalla idealistmodellen i demokratisk danningsteori, der demokratiske idear og verdiar har forrang framfor politisk røyndom (Børhaug 2008). Reelle erfaringar i å skape likeverd, eller eit fellesskap med ulike menneske, blir meir verdsett enn politisk røyndom. Materialet mitt viser at barna utfordrar reifiserte forventningar til å delta i pusleaktivitet, og at fleire av måtane dei gjer det på, kan knytast til demokratiske verdiar. Slik framstår det å delta i pusling som ei annleis og noko uvanleg vinkling med omsyn til å arbeide med barn sin medverknad for deltaking i eit demokratisk samfunn (R-11).

Avslutning

Pusling som stad og fellesskap for medverknad i barnehagen viser at her er mange måtar å pusle på, eller måtar å delta på i puslefellesskapet. Ivaretaking av fellesskapet gjennom balansering mellom konkurrering og samarbeid verkar å vere eit gjennomgåande tema. Barna tilpassar seg formålet med sjøve puslespelet, men endrar og medverkar med omsyn til korleis dette skal spelast. Først og fremst ved å gjere det til eit felles og sosialt prosjekt med store rom for varierte deltakingsmåtar, som ofte ikkje utfordrar det kognitive som var tanken bak konstrueringa av spelet. Barna lagar spelereglar som balanserer likeverd, korleis ein skal vinne eller tape, og korleis ein skal bere sigeren eller tapet. I eit demokratisk dannelsesperspektiv blir dette ei form for fellesprosjekt og ein demokratisk dannelsesarena der måtar å delta på vert skapt både av sjøve spelet, organisering av spelinga og barna si samhandling medan dei puslar. Det viser deltakingsmåtar som støttar opp under demokratiske verdiar som fellesskap, omsorg og medansvar (R-11, s. 11).

Referansar

- Bae, B. 2004. Dialoger mellom førskolelærar og barn: en beskrivende og fortolkende studie. HIO-rapport 25. Høgskolen i Oslo: Oslo
- Bae, B. 2006a. *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet: Oslo
- Bae, B., red. 2006b. *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet: Oslo
- Bae, B. 2009. Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første Steg* (1): 12–16
- Bae, B. 2012. Barnehagebarns medvirkning, overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I: B. Bae, red. *Medvirkning i barnehagen, potensiale i det uforutsette*. Fagbokforlaget: Bergen
- Balke, E. 1979. Barnehagen: innføring i praktisk småbarnpedagogikk. Cappelen: Oslo
- Barnehageloven. Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager. KD: Oslo
- Biesta, G. 2006. Beyond learning: democratic education for a human future. Paradigm. Boulder: Colo.
- Biesta, G. 2007. Don't count me in. Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik* 27(1): 8–31
- Biesta, G. 2011. The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education* 1–13
- Bjerke, H. 2010. Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. I: A.-T. Kjørholt, red. *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* s. 227–244. Universitetsforlaget: Oslo

- Børhaug, K. 2008. Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 92(4): 262–274
- Børhaug, K. 2010. Medverknad for born i barnehagen – meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis* 4(2): 9–23
- Corsaro, W.A. 1997. *The sociology of childhood*. Pine Forge Press. Thousand Oaks: Calif.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan: New York
- Dysthe, O., red. 2001. Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. Abstrakt forlag: Oslo
- Eide, B. og N. Winger. 2006. Dilemmaer ved barns medvirkning. I: B. Bae et al. *Temahefte om barns medvirkning*. Ministry of Education: Oslo
- Emilson, A. 2008. Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan, s. 268. *Acta Universitatis Gothoburgensis*: Göteborg
- Grindheim, L.T. 2011. Barnefellesskap som demokratisk danningsarena. *Nordisk Barnehageforskning* 4(2):91–102
- Hammersley, M. og P. Atkinson. 2007. *Ethnography: principles in practice*. Routledge: London
- Holstein, J.A. og J.F. Gubrium. 2008. *Interpretive practice and social action*. Sage Publications, Inc.: California
- Jans, M. 2004. Children as Citizens. *Childhood* 11(1): 27–44
- Johannesen, N. og N. Sandvik. 2008. *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Cappelen akademisk forlag: Oslo
- Johansson, E. 2011. Moral discoveries and learning in preschool. I: N. Pramling og I. Pramling Samuelsson, red. *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Springer: New York
- Karlsson, R. 2009. Demokratiske värden i förskolebarns vardag. Avhandling (dr. grad). *Acta Universitatis Gothoburgensis*: Göteborg
- Kjørholt, A.T. 2008. Children as new citizens: in the best interests of the child? I: A. James og A.L. James. *European childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe*, s. 14–37. Palgrave Macmillan: Basingstoke
- Kjørholt, A.T. 2010. Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I: A.T. Kjørholt, red. *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* s. 152–171. Universitetsforlaget: Oslo
- Kunnskapsdepartementet. 2011. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. KD: Oslo

- Löfdahl, A. 2006. Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in preschool. *Journal of Early Childhood Research* 4(1): 77–88
- Löfdahl, A. og S. Hägglund. 2006. Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education* 9: 179–194
- Nichols, S. 2007. Children as citizens: literacies for social participation. *Early Years* 27(2): 119–130
- Qvortrup, J. 2010. Om børns rettigheder i voksensamfundet. I: A.T. Kjørholt, red. *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Universitetsforlaget: Oslo
- Rasmussen, K. og S. Broström. 1982. *En nødvendig pædagogik*. Børn & Unge: København
- Seland, M. 2009. Det moderne barn og den fleksible barnehagen. Avhandling (ph.d.). NTNU
- Straume, I.S. 2009. Politikken og det imaginære: Cornelius Castriades' bidrag til et politisk danningsbegrep. Avhandling (ph.d.). Universitetet i Oslo
- Stray, J.H. 2010. *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget: Bergen
- Sutton-Smith, B. 1986. *Toys as culture*. Gardner Press: New York
- Tilley, C., red. 2009. *Ethnography and Material Culture*. Sage: London
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press: Cambridge
- Ødegaard, E.E. 2007. Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Doktorgradsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Ødegaard, E.E. 2011. Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I: T. Korsvold, red. *Barndom – barnehage – inkludering*, s. 130–150. Fagbokforlaget: Bergen
- Øksnes, M. 2011. Lekens inkluderende muligheter: et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I: T. Korsvold, red. *Barndom – barnehage – inkludering*, s. 173–194. Fagbokforlaget: Bergen
- Østrem, S. et al. 2009. Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Høgskolen i Vestfold: Tønsberg

Artikkel 3:

Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen.

Publisert i *Utbildning & Demokrati* 22(2), 37-57.

Utbildning & Demokrati

Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik

Nr 2 2013

Utbildning & Demokrati

Utbildning & Demokrati

Education & Democracy

ng & Demokrati

Utbildning & Demokrati

Utbildning & Demokrati

ucation & Democracy

Utbildning & Demokrati

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 tilbod 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 sær-

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

skilte aktivitetar er oftast små og lukka. I tillegg til desse definerte 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 skjerme 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 resultatane 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 motsetningar 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 demo-

kratisk 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 dannelsingsarena. 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 dannelsingsarena for demokratiske borgarar tradisjonar tilbake til John Dewey. Den demokratiske dannelsende 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 Rancièr kallar politioorden (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 høyrte 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, valsistem 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 vektlegg. 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 tjuke 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). Samtaler var oftast relatert til observasjonane mine, og var eit forsøk på å skjønne handlingane til dei involverte aktørane (Gulløv & Højlund 2003). Observasjonar og samtalar blei skrivne for hand, medan eg var i barnehagane, og blei transkriberte til reinskrevne 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 båsaner 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 lydtemparane som i andre barnehagar ligg i vegger og dørar.

På spørsmål om kva dei vaksne gjer i barnehagen, nemner alle barna i dei strukturerte samtalanane 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 rundt omkring «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 rutineane, 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 «båsan» i første etasje. Alt dette utan at ein opna eller lukka dørrar. 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 deltakingismåtar 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 deltakingismåtar 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 usynleggjering 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. Tolkninga 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 bomgøymle¹. 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 gøymmer 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 gøymeleik 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 bomgøymse 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 gøymeleiken; 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. Barne-

hage 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-meleik gjer. Leiken står fram som sentral deltakings- og ytringsforma for barn, både i demokratiperspektiv og i barneperspektiv.

Note

1. Bomgøymsele er ein gøyme 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.

Kjelder

- 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 – tidsskrift 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): Disaggregating 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.

Artikkel 4:

“I am not angry in the kindergarten”. Interruptive anger as democratic participation in Norwegian kindergartens.

In press in *Contemporary Issues of Early Childhood* 15(4)

25 November 2013

Dear Ms Torunn Grindheim,

- **Manuscript Tracking No: 12066**

“I am not angry in the kindergarten!” -Interruptive anger as democratic participation in Norwegian kindergartens

We are pleased to inform you that your paper has been accepted for publication in CIEC. Your paper will be published in **CIEC Volume 15 Issue 4**. This is the fourth issue for 2014.

We will be in touch closer to the time as there may be some minor changes as we move into the proofing and publishing phase. Following that the next correspondence you will receive will be the proofs from the publisher. We expect publication to be around August 2014.

Thank you for your consideration and work and your scholarly contribution to CIEC.

Sincerely,
Professor Nicola Yelland and Professor Sue Grieshaber
(Editors)

EDITORS
Professor **Nicola Yelland**, School of Education,
Victoria University, PO Box 14228, Melbourne, Victoria 8001, Australia, Nicola.yelland@vu.edu.au

Professor **Sue Grieshaber**, Chair Professor of Early Childhood Studies, Head of Department of Early Childhood Education, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, gsusan@ied.edu.hk

12066 CIEC REVISED MANUSCRIPT

Author:

Liv Torunn Grindheim
Bergen University College
Faculty of education
Post box 7030
N- 5020 Bergen
E-mail: ltg@hib.no
Phone: +4755585935/+4795730324

Liv Torunn Grindheim is a PhD-student at Norwegian Centre for Child Research (NOSEB), NTNU Norway, employed by the University College of Bergen. The aim of her PhD project is to identify conditions for children's democratic participation as represented by joining communities of peers, in three Norwegian kindergartens.

The author hereby confirms that the text is original and has not been published or submitted elsewhere.

“I am not angry in the kindergarten!”

- *Interruptive anger as democratic participation in Norwegian kindergartens*

ABSTRACT: This paper calls into question the idyllic picture of Norwegian kindergartens where harmonious and joyful interaction is the preferred and normal way to participate. If taking children’s right to democratic participation and freedom of expression seriously, however, anger can be seen as a legitimate way of participating. Conflicts of interest, contradictory perspectives and children’s resistance to adjusting to settled conventions are understood as important aspects of democratic participation. Episodes from fieldwork indicate that children who communicate what they regard as disrespect or injustice through anger are more often considered to be aggressive children who need to modify their emotions than communicators presenting an important message. This response to anger can be seen as a limiting condition for children’s democratic participation. Children in kindergarten get angry and so interrupt this understanding of how children are supposed to interact and participate. In relations among children, however, anger seems to be more accepted. Nevertheless, anger appears to present both a temporary threat to friendship and the possibility of being heard.

KEYWORDS: Norwegian kindergartens, idyllising, democratic participation, anger

Introduction

The title of this paper is a quote from a conversation with Siri, who is three years old. I was doing my fieldwork in her kindergarten. As she described her morning to me, sitting on the sofa in the resting room in her kindergarten, she told me that she had been angry with her mother. “*And what do you do if you are angry in the kindergarten?*”, I asked. She looked at me in astonishment and answered firmly, “*I am not angry in the kindergarten!*”. It struck me that she was often smiling, laughing and playing, but seldom angry. Her statement of the obvious – that she would not to be angry in the kindergarten triggered my interest regarding which emotional expressions are validated in kindergartens and how this happens.

To identify which emotional expressions are validated in kindergartens I started by taking a closer look at the Norwegian Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (FP) (Ministry of Education and Research, 2011), assuming that this plan could be seen as a cultural reification of validated emotions. This plan apply to all kindergarten settings, and this phase of a child’s education and care is seen as separate from mainstream schooling, which starts the year a child turns six. I searched for the word ‘anger’ in the 65-page FP, with no result. Conversely, the word ‘joy’ or ‘enjoy’ is mentioned 24 times. In the first Norwegian FP (Ministry of Children and Family Affairs, 1997), joy and humour and democratic values are presented with equal emphasis. To get a broader impression of the

contextual view of anger, I also searched on Google for ‘angry’ and ‘children’, both in Norwegian and English. The search results revealed a range of programmes for modifying the behaviour of angry children. The legitimacy of the whole range of emotions involved in communication are seldom taken into account in these programmes; an impression which is reinforced by the work of Mari Pettersvold and Solveig Østrem (2012). In these programmes anger is more often presented as just an emotion, individualised as the personal characteristics of ‘aggressive’ children who need therapeutic help, than as part of communication or participation. The FP’s one-sided emphasis on joy as regards emotions, Google’s search results and Siri’s astonishment at my stupid question confirm my view that anger is not considered a valid emotion in Norwegian kindergartens. Communication that involves interruptive anger clashes with the preferred emotions of humour and joy.

The overall aim of my study was to learn about conditions for democratic participation in kindergartens. The FP states that children are entitled to democratic participation in the kindergartens. Referring to article 13 of the UN Convention on the Rights of the Child (1989), children have “freedom of expression” “either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child's choice” (p.4) when it comes to ways of expressing their will. According to my understanding of children’s right to participate in democratic education, conflicts of interests, contradictory perspectives and children’s resistance to adjusting to settled conventions are parts of democratic participation. Resistance or conflict might easily involve anger. Validations of joy and humour might present a limiting condition for participation involving resistance or conflict. In spite of enjoyable experiences, interaction with happy and smiling children and a deep conviction of the well-being of joy and laughter, my aim is therefor to challenge existing idyllic societies in kindergartens, which might risk limiting ways of democratic participation. This challenge will be addressed in the following discussion structured around the question; *How is anger constituted as a (non) validated emotion in participation among adults and children, and in participation among peers?*

Validated emotions in Kindergartens

Eli Åm (1989), in her pioneer works on children’s play and perspectives in Norwegian kindergartens, found that interactions that could be interpreted as conflicts among children were short-lived; the next day, the children would again be playing together as friends. Conflicts seem to occur quite often among children in kindergarten, and resistance or conflict may easily involve anger. The question of how to relate to others’ and one’s own anger can be

seen as reifications of cultural relational patterns of emotional scenarios. William Corsaro's (2003) cross-cultural study indicates that different strategies are employed for solving conflicts by middle-class American, African-American and Italian children. He relates these differences to wider cultural contexts and ideals related to ways of expressing emotions.

Cultural differences in the need to regulate anger and the privilege of happiness or joy seem to be cultural patterns in some cultures. For example, Reesa Sorin's (2001; 2003) study on the childhood educational institutions of New South Wales, Australia, indicates that emotions such as happiness are validated, but not emotions such as anger or fear. Jolyn Blank and Jenifer Jasinski Schneider's (Florida, USA) (2011) research suggests that conflict is a cultural invention, in which emotions such as anger are to be regulated, preferably through self-control. They discuss how the apology ritual "enacts a particular kind of language socialization in the early years that privileges emotional regulation and sees conflict as destructive" (p. 209). Another researcher, Anette Boye Koch (2012), discusses how happiness is seen as a significant sign of well-being in Danish kindergartens. She links this expectation to the socio-historical context and the idea of the Apollonian child: spontaneously innocent, playing, smiling and laughing (Jenks, 2005). This pattern is confirmed in Norwegian research as well. Gunnvor Løkken (1996) highlights the happy community of toddlers playing together in Norwegian kindergartens, and Frode Søbstad (2006) focuses on the importance of joy and humour in Norwegian kindergartens. This may indicate that the regulation of anger can thereby be understood as a way to achieve a greater sense of well-being. In her analysis of co-narratives among children and practitioners in Norway, Elin Eriksen Ødegaard (2006, 2007) concluded that the communicative aspect of interruptive emotions like anger, fear, loss and desire is often overlooked. Emotions seem to be more closely linked to well-being, therefore, then to communication. In order to challenge the conditions for democratic participation connected to the cultural idyllisation of childhood images, it is interesting to consider how the validations of emotions are constituted in kindergartens in the everyday life of children.

Theoretical framework

Before presenting the methods and experiences from fieldwork, I will set out the theoretical framework and concepts for analysing the experiences. The aim to learn about conditions for democratic participation requires a description of the conceptual understanding of democracy, democratic education and democratic participation.

Understanding of democracy is in line with my interpretation of Gert Biesta (2006; 2011). He states that the desire for a particular mode of human togetherness is, in short, a desire for democracy. Democracy can be looked upon as living together, under a variety of governments, but according to democratic values. Democracy is a way of life, something that we 'do' (Biesta & Lawy, 2006). Due to my understanding democracy as a way of life, where everyone participates and forms their community according to democratic values like equal worth of all humans and solidarity, is a utopia; every community must contend with inequality and intolerance to a greater or lesser degree. Nevertheless, living together according to democratic values is a guiding ideal for my research, which entails an on-going struggle to encourage governing of communities towards this ideal. Thereby conflicts of interests, contradictory perspectives and children's resistance to adjustment are central parts of democratic education (Østrem, 2012). Democracy is not a settled system or a defined way of governing a community. It is changeable and changing.

The concept of democratic education in this paper takes its departure from Etienne Wenger (1998). According to Wenger (1998), learning and education are social and mediated, and interwoven with the context of the present community. Following this view, children participating in Norwegian kindergartens will learn the democratic values which practitioners are instructed to instil according to the FP. But the FP emphasises democratic values in terms of equal worth of all humans, equality between sexes, solidarity, respect for life, tolerance, justice, and truth and honesty; at the same time, it emphasises joy and humour as validated emotions (Ministry of Education and Research, 2011). Attempts to limit ways of participation that involve emotions like anger are not in line with democratic values like solidarity, justice, truth and honesty. Children's contextual learning regarding the validation of emotions is thereby at odds with the democratic values stated in the FP and the emphasis on joy and humour in the same plan. The everyday life of the children is of major interest, therefore, as a source of knowledge about what and how emotions are validated, and how the validated emotions influence the ways of democratic participation in kindergartens. According to Wenger (1998), learning is connected to negotiation of meaning, as interaction of contextual participation and reification. Participation involves opportunities to be a part of the community, to contribute to it as an accepted member. Reification refers to both this process and its products, and can be abstract or concrete, symbolic or physical, conscious or unconscious. Reifications represent conditions for the involved children's and adult's ways of participation in the kindergarten. In this paper reifications represent implicit understanding of well-being and joy as the natural way of life for children. Wenger (1998) offers a framework

to capture contextual learning and to visualise how communities and ways to participate are constructed.

Biesta (2006) is critical of learning approaches like Wenger's (1998) when it comes to democratic education, mainly because these approaches describe how to educate children by participating in dialogues in already settled communities. To be socialised in an already existing community where ways of participation are defined beforehand (reified) requires adaption to communities of equals, Biesta (2006) argues. But democracy is not a static concept of socialisation; democracy is created and changes according to a range of different participants living together in their contexts, in a 'world of plurality and difference' (Biesta, 2006, p. 9). Biesta introduces 'a pedagogy of interruption' by focusing on participation that is not seen as appropriate (Biesta, 2010; Biesta, 2006). Interruptive anger as participation in an idyllising kindergarten might be ignored or sanctioned, in light of Wenger's theory. Ignoring or sanctioning participation involving anger may prevent conflicts of interests, contradictory perspectives or resistance that are of importance for expanding ways of participation and widening the community qualitatively toward a more democratic way of living together as unequal individuals. The concept of interruptive participation is therefore a key concept for analysing the experiences gained in the fieldwork. It is operationalized as participation that is ignored or sanctioned by practitioners or children as something that should not be done.

As negotiation of meaning is connected to both reification and participation, I presuppose that negotiations among children, and between children and adults, are ways to identify and challenge reifications, both through interruptive and not interruptive participation. Carl Cohen (1971) understands a democracy as a community in which everybody has the opportunity to influence decisions that are of importance for their life. He views this understanding as a utopian way of living together, but the ultimate goal is to challenge regulations that limit these opportunities. In this paper, the view that regulation is the reified understanding of precisely which emotions to validate, is challenged. According to Cohen (1971), different ways of participating, both quantitatively and qualitatively, can indicate the breadth, depth and range of democracy. Breadth is a quantitative factor that indicates how many of the individuals have a possibility to influence decisions. Breadth of democracy is crucial for all forms of democratic participation, because democracy depends on participation. Depth of democracy is due to how we participate; involvement in the on-going participation (qualitative factor). Range of democracy is related to the number of individuals who influence the decisions made in the processes as well as to whether the authenticity of their voices is taken into account. Democracy can be expanded by widening the community in

breadth, depth and according to range of democracy. Cohen (1971) relates democracy first and foremost to participation, but he does not problematise values that are interwoven in ways of participation. I agree with Biesta (2011), who states that democratic participation needs reference to democratic values.

This paper focuses on participation involving anger conceptualised both as participation as ‘interruptive anger’ and ‘range of democracy’, both with reference to democratic values. Observations from the field that indicate these ways of participation illustrate episodes of communication and relations placed in contexts. Therefore, emotional statements are made meaningful in dialogical contexts. Focusing on episodes involving anger might give a broader understanding of how anger is constituted as a (non-) validated emotion in participation among adults and children, and in participation among peers.

Method, fieldwork and analysis

Practitioners in kindergartens work to balance children’s more or less contradictory rights: children’s right to influence their everyday life due to age and maturity, and their right to protection and care as more vulnerable members of our society respecting the best interests of the child and democratic values (UN Convention on the Rights of the Child, 1989, art. 3, 6, 16, and 19; Ministry of Education and Research, 2011). Following this, it is of great importance to focus on relations among children and adults when it comes to democratic participation, as most Norwegian researchers who engage in this area do (Bae, 2009; Børhaug, 2010; Grindland, 2011; Jansen & Fennefoss, 2012; Kjørholt, 2010; Ødegaard, 2012). The point of departure for my research is relations among peers, not only to identify more varied conditions for children’s participation and to contribute to research from another angle, but also because these relations seem to be of importance for children (Corsaro, 2003; Søbstad, 2004; Østrem et al., 2009). They appear to be troubled more often than interactions or participations in child-adult relations (Frønes, 2006). Researchers visualise how children make patterns, routines and rules for interaction (Corsaro, 2003; Grindheim, 2011; Löfdahl, 2006; Skånfors, 2010). Most of children’s time in kindergarten is spent in interactions with other children. The serious consideration of children’s agency and right to participate in their everyday life also involves these relations. But children are always participating in and are part of both children’s and adults’ culture, which are intricately interwoven in different ways across space and time (Corsaro, 2009). The interconnection of relations among children, and

implicit understanding of proper ways to participate ‘handed over’ in negotiations between children and adults are of interest in this paper.

The empirical material is constructed from experiences from ethnographically-inspired fieldwork (Hammersley & Atkinson, 2007). Siri’s kindergarten was one of three in an urban area of Norway, where my fieldwork took place. The involved kindergartens differ in terms of organisation and architecture, but all of them have approximately the same number of children and are located in urban areas. The fieldwork started in 2008, in the first kindergarten, and ended in the third kindergarten at the end of January 2012. Altogether, 69 days were spent in the three kindergartens.

Log, manual observations as thick descriptions and more or less structured conversations with the participants were the main methods for preserving experiences (Denzin & Lincoln, 2008). The oldest children were mainly the subjects of observation and interaction. In addition, both these children and the practitioners joined in with more or less structured conversations. The conversations were most often related to observed events and represent an attempt to understand why the involved parties participated the way they did. The observations and conversations were written by hand. Most often, this hand-written text was transferred to computer files as thick descriptions and written reflections the same day or evening. Local documents, such as information for parents, plans for the week, month or year, overviews of how they structured their days and how they divided the children into settled groups, were also collected. In total, there is approximately the same amount of text from kindergartens 2 and 3, and somewhat more from kindergarten 1.

The observations that were of interest for my research question, *How is anger constituted as a (non) validated emotion in participation among adults and children, and in participation among peers*, were categorised as participation relevant for the ‘range of democracy’ (Cohen, 1971) and ‘interruptive anger’ (Biesta, 2010; Biesta, 2006), both with reference to democratic values. The episodes are split into episodes of anger in interactions among practitioners and children, and in interactions among children. Adopting a bottom-up perspective for analysis (Nilsen, 2005), the episodes involving anger in participation among adults and children are all episodes where the adults used the word anger or angry. I do not focus on the participating child’s register of emotions; it is the response to assumed anger that is of central interest. Cultural and established ways of participation are assumed to be carried by adults, who are socialised in ways of interacting and what emotions to validate. The episodes of interactions among children entail my interpretation of anger as the involved emotion. I was present at the scene and the episodes are observations where anger was easy to

identify from my Norwegian cultural perspective; the episodes involve outspoken conspicuous contradictions, ‘deadly’ seriousness and harsh utterances or movements. I also interpret these episodes as conflicts. Anger and conflict can also be camouflaged and hard to identify, therefore going undetected as material for this analysis. Quotes from conversations with children and practitioners serve to illustrate which emotions are validated and reveal the underlying notion of anger as something to be avoided. Some of these quotes are answers to questions I put to both children and practitioners regarding anger and emotions. There are also quotes from conversations with practitioners in which anger was mentioned in the context of wider reflections or questions such as: what are the most important tasks of kindergartens? In the episodes and quotes selected, all three kindergartens are represented, and a time span ranging from early in my fieldwork to the final days.

Anger in children-adult relations

In order to analyse how reified ways to participate (Wenger, 1998) are validated in communication involving children and adults, two episodes were selected in which the adults referred to the reaction/participation of the children as anger. Both episodes are from Siri’s kindergarten, where children seldom expressed any anger. The first episode took place in the playground:

A bicycle train carrying a conductor and six children met a challenge crossing a bridge. The bridge was also a ramp in front of one of the entrances to the kindergarten. It required great effort, strength and cooperation to get the train onto the bridge – all the children had to either push or lift the bicycles simultaneously. As the train was placed on the bridge, the conductor, who had his place on the train, waited patiently as all the other children negotiated where and by whom to sit. It was almost time to run the bicycle train down the bridge – I understood this to be the best part of the game – when a member of staff wanted to use the door. Since the bicycle train was in her way, she pushed it down the bridge. The conductor protested by crying out loudly: “No!”. The practitioner addressed the conductor: “Someone has to use the door! Don’t get angry about it!”

The way the conductor protested in anger is interpreted as a way of participation that is interruptive (Biesta, 2010). It disturbs the common understanding of how children are supposed to participate. The sense of injustice the child communicated in the event of an adult using the ramp, without waiting for her turn, and the disrespect this showed for the hard work

of the children cooperating to get their train on the 'track' were not taken into account. Justice and respect are mentioned as democratic values in the FP. Due to the limited 'range of democracy' that exists in the kindergarten, the authenticity of this child's voice on this issue that was of special interest to him was not taken into account (Cohen, 1971) - even though his reaction could be understood in light of democratic values. The same expression is evident in the second episode:

Some children and one practitioner were playing hide-and-seek outdoors. The children were arguing about who was going to be "it". Ole had been "it" the previous times but the children said he had been doing it wrong, and so Ole was chosen to be "it" once more. They decided to strengthen their arguments with a game of "rock-paper-scissors". Ole did not know how to play "rock-paper-scissors". His face darkened and he turned around and left the scene. The practitioner said: "I will show you! Don't be angry about it!" Ole came back and the argument was resolved.

Many children participated in different ways in this game; most of them smiling and laughing. There was no room for interruptive anger (Biesta, 2010), although it is easy to identify the unfairness of solving this particular conflict in a way that excluded Ole. He was the one detached from the others in the first place.

These episodes demonstrate interruptive participation due to anger as the involved emotion. To figure out the reasons why the child might be angry, or what he is trying to communicate, might possibly be the next step. Conversations with practitioners might indicate why anger is something to be avoided, and I present quotes from practitioners from all the three kindergartens. I asked what the most important tasks of kindergartens were. One of the answers was as follows:

"To help the children continue to develop as positive and happy humans. It is important that they are happy and have a good life. I am worried about those who don't seem to have a good life, those who are often angry. It worries me; it is not the way it should be."

Worries about those who are angry, who do not continue their development towards the ultimate goal of a happy life, indicate a reified understanding (Wenger, 1998) of the 'normal' child and a 'good life' in harmony and joy. Programmes for modifying anger, in the best interests of the child, are easy to distribute as long as this way of thinking is not challenged.

The practitioners in the three kindergartens all stated the importance of children unfolding all their emotions. It is often connected to psychological health and a good life.

I asked: “What do you think about children’s way of tackling emotions like anger, disappointment, etc.?”

Response: “It is important that the children are also allowed to be disappointed and angry. Adults have to approve all kinds of emotions. Then it is important to “move on” and not be stuck in this mood. Adults have got to help children to continue their way out of misery.”

The way out of misery was to become happy again. To solve or look closer into the reason why the child was disappointed or angry seems not to be the main focus. Another practitioner gave this answer:

“It is important that children are allowed to express themselves even if they are angry. We have to try to understand what they are expressing, and help them deal with the disappointment or help them express themselves in a more constructive way (in words)”.

These statements are read as expressions of an ideal of validating all kinds of emotions, but a good life is connected to being positive and happy, with short intervals of negative feelings of disappointment or anger. In the third kindergarten, anger was more outspoken, and the practitioners did not intervene as rapidly. According to their website, this kindergarten stresses the importance of helping and supporting children in building relations where both joy and anger are involved. In spite of this more liberal acceptance of anger, and some awareness of communicative aspects, no one mentioned anger in positive terms. Practitioners also told me that they did not like to be *“the angry, strict kindergarten teacher”*.

A paradox seems to emerge through talking to the practitioners: there are rhetorical indications of validations of all emotions, but in practice ‘good’ emotions seem to be the ultimate goal and represent ‘proper’ emotions for children. How to relate to one’s own or others’ anger seems to be a difficult exercise. According to my arguments, there might be at least two explanations: anger is often seen as just an emotion and therefore the communicative aspects are overlooked. In addition, a reified understanding (Wenger, 1998) of a good life is in joy and harmony, free from anger. Thereby the socio-historical context and the idea of the Apollonian child as spontaneously innocent, playing, smiling and laughing (Jenks, 2005), were also evident in my data. This reification laid the foundation for how the practitioners responded to children perceived to be expressing anger and thereby representing a threat to opportunities of participation, although the message communicated by the children can easily be traced to democratic values.

Anger among children

The way practitioners responded to participation which they classified as anger woke my curiosity as to how children responded to anger in their peer relations.

Anger as a threat to friendship

The following episode illustrates what might happen if anger is involved in a play session among friends:

John, Peter and Iselin were building a plane, a motorbike and a tower out of Lego in the constructing area in the kindergarten. It was indoors “free play” time, which meant that the children could choose where and with whom they wished to play. John pretended that his Lego plane was attacking Peter’s motorbike. He got too close and a part of the motorbike was destroyed. Peter yelled: “No!” I interpreted the situation as Peter being angry and upset. John: “I can help you rebuild it”. Peter: “No!” John sat quietly watching Peter repair his bike. One of the bricks was not pushed on well enough and fell off, which John then handed to Peter. Peter added the brick to his motorbike and drove it towards Iselin. Iselin: “Both of you should see my tower”. Peter put the Lego figure which was riding his bike on top of Iselin’s tower and started to argue with John about the height of the tower. While arguing, both the boys and Iselin continued building the tower. After a while, John moved his figure towards Peter’s figure: “We (their figures) are best friends, aren’t we?” Peter: “Yes”.

Peter did not tolerate John breaking his motorbike and John tried to make up for it by offering to help rebuild it. This interaction is viewed as falling within the ‘range of democratic participation’ (Cohen, 1971). The involved children had opportunities to engage in activities of importance to them, and both Peter and John respect the authenticity of each other’s voices. The message of the angry Peter who does not want any help is taken into account and so is the message of John who seeks a confirmation of their friendship. Anger as a mode of participation was accepted, but John had to find out whether he and Peter were still friends. Similar episodes indicate that if someone is angry with you, they might not be your friend any longer. There seems to be a reified understanding (Wenger, 1998) that anger is not common among friends. Anger thereby interrupts (Biesta, 2010) the cultural script of friendship. Concerns regarding friendship are often solved through play, like in this episode; Peter’s “yes” to whether their figures were best friends is understood as a confirmation of their

ongoing friendship. This way of responding to anger is in line with what the children told me when I asked what they did when they got angry in the kindergarten:

Ann: "If Heidi (her friend) and I are angry with each other, we split up. After a while, we become friends again". She showed me how they 'made faces' to become friends again. First sad faces answered with sad faces, then funny faces answered with funny faces and then they just have to laugh. When/if they both laughed, they were friends again.

It seems to be important to leave the angry friends in peace and then try to make contact again, often in playful or humorous ways.

Silje told me that if Eva (her friend) is angry with her, she doesn't want to play with her until "perhaps the following day". She told me about one day when she was angry with her friends: she left them and tried to find someone else to play with. She prefers to leave angry friends, "even though that may mean no one else to play with".

The children were seldom angry with each other for long periods. The following day, there was usually a fresh start. This impression is stated above by Silje; if Eva was angry, they would perhaps start playing together again "the following day". It seems best to leave the scene if either you or your peers are angry, but most of the children admitted that they got angry, as do their peers, despite that anger seems to be a threat to friendship. Thus, children are interrupting the reified understanding of a 'normal child' smiling and laughing (Biesta, 2006). In matters relating to friendship, my experience has shown that, in keeping with the emphasis on joy and humour (Løkken, 1996; Søbstad, 2006), there seems to be a clear understanding that if you laugh together after being angry, the friendship is sealed.

Angry communication might limit participation opportunities

The next episode illustrates how hard it might be to get acceptance for messages also connected to values such as truth and honesty when angry:

Phil and Jacob were playing on the swings, located in the sand area outdoors in their kindergarten. They were jumping off as the swings swung fast and agreed that they were brave. Christian entered the scene. He brought a Pokemon figure. Jacob: "That one is mine". Christian held out the figure to Jacob who was still on the swing. Phil climbed down from his swing and walked towards Christian, saying: "Let me have a closer look, I will give it to Jacob afterwards". Jacob: "It is ok with me. Let him have a closer look". Phil took the Pokemon figure from Christian and handed it over to Jacob. Based on my interpretation, Christian got angry. His face darkened and he

yelled: "I wanted to give it to you (Jacob)!" Phil's action indicates that he thought Christian would keep the figure. My interpretation was that Christian got angry because he just wanted to give Jacob what he knew was his. After repeating his message of innocence several times and getting no response, he found a stone and acted as if he was going to throw it at Phil. Jacob: "You (Christian) are crazy". Phil: "Throw it (the stone), for real". Christian did not throw the stone. Jacob smiled, climbed down from his swing, found a stone and threw it towards Christian – though "missed" his target. Christian yelled out, appearing furious and afraid, and ran away, chased by Phil and Jacob.

As Christian was the one who got angry, it seems he could be hunted as a 'criminal', even though he just wanted to hand back Jacob's figure and did not throw the stone. As the injustice of the assumption that he was not going to return to Jacob what was his dawned on him, he got angry while proclaiming his innocence. As he got angry and also gestured that he might throw a stone, both he and his message appeared to be non-validated by Jacob and Phil, meaning he could be legitimately chased. Due to 'range of participation' the authenticity of his voice concerning matters of importance to him are not taken into account (Cohen, 1971). This impression is confirmed by statements from the children such as "we will not play with a child who quarrels" or "there was an angry girl in our kindergarten last year. I am glad she didn't join my group" (because I don't like to join in with angry people).

The practitioners also told me about children who have problems positioning themselves during play sessions among peers and explain it with statements such as "he is so angry". When angry, it seems harder to participate in and influence daily life among peers'. The children also informed me that they told the practitioners if someone was angry or, in the same breath as they mentioned angry, if someone was fighting, biting or kicking. The children told me that when they had been to tell the practitioners, the practitioners came to the scene and were angry; they scolded and said "I have told you this many times before!" According to the children, it is also important to be the first to tell the practitioners if you are involved in a quarrel: "They believe the ones who tell them first". The angriest ones are those deeply involved in the situation and hardly think of running to the practitioners. They, therefore, get the negative attention and the blame. An angry person can also be teased and hunted. Anger as participation seems to be associated with quarrels, fighting, biting and kicking, as well as negative involvement from practitioners. The children in the presented episodes neither fought nor harmed anyone; they are just angry and are communicating what they experience as disrespect or injustice. Connecting anger with violence might also blind us to violence that

is not connected with anger; it is Jacob who throws the stone, not the angry Christian. Anger might be a reaction to injustice, violation or difficult situations, things that should be improved to encourage the community towards a more democratic way of living together as unequal individuals.

Biesta (2010) stresses the importance of not preventing newcomers from making interruptive entrances into settled systems, even *before* it is clear what they present. Children, as newcomers who are not yet socialised into the existing reified understanding of 'proper' ways of participation, can make vital contributions of what conditions that are limiting ways of participation. Conditions like those elaborated here as the reification of humour and joy as validated emotions. This emphasis on specific emotions seems to deny children the right to express their will, even though the message may be of vital importance if they are to advance toward the ideal of living together in a society that values equality and plurality (Biesta, 2010). As long as inequality and intolerance exist in a community, involvement in conflicts related to the issue of injustice is to be welcomed.

Summing up and concluding remarks

Episodes from my fieldwork illustrate how anger and emotions are situated in communicational contexts, so anger can be a way to communicate injustice and disrespect. In episodes in which anger is expressed in the communication, greater focus is placed on the emotion than on the message the child is communicating. In cultural contexts in which the normal child is viewed as innocent, smiling and laughing, it is understandable that it is of great importance to stop or modify anger in the best interests of the child. This happens in spite of the fact that the communication in the presented observations could be conceptualised as participation in the sense of 'range of participation'; these outbursts are related to matters of importance for the involved children, but the authenticity in their voices is not recognized. Since they are communicating injustice and disrespect, vital information is being provided that challenges the conditions that limit the community's opportunities to come closer to a utopian way of living together, and to the formation of a culture that reflects democratic values such as justice and respect.

Anger is more often expressed in relations among peers than in child-adult relations. This can be explained in terms of children's immaturity and lack of socialisation as citizens. However, the reification of anger as something to be eradicated also influences the ways children solve their conflicts and the kind of conflicts that are at the children's core. Anger

may be a threat to friendship, and may end with a child being the loser and the one blamed for conflicts. On the other hand, children do get angry, thereby interrupting and challenging our cultural understanding of how to participate (Biesta, 2006; Biesta 2010). Conflicts often develop, especially among children. Nevertheless, the same children often start afresh the next morning, with new opportunities for joyful, sad and angry interactions. The range of programs developed to modify the behaviour of angry children also indicates that children's anger is hard to modify.

In children's everyday life, the conditions for democratic participation are envisioned as reified cultural patterns emphasising humour and joy; and ideas of the normal child as innocent, smiling and laughing are constituted through the validation of emotions in interaction involving children and practitioners, and involving peers. In a broader context, these practices may disregard the citizen's right to influence their everyday life and their freedom to influence the situation or express their will. Although the well-being indicated by laughter, joy and humour are important, emphasis on these aspects of communication should not limit justice and respect. In addition, the link between anger and violence that is emerging from the research may also blind us to violence that is not connected with anger. Given children's right to participate and express their will, it would be more appropriate to develop ways of solving the conflicts and listening to the message of the child, rather than trying to modify their anger. Thus, the reified conditions for participation in the established and taken-for-granted community are interrupted by children getting angry about what they perceive to be unjust and disrespectful treatment. Interruptive anger is to be welcomed as a means of encouraging ways of living together in justice, fairness and equity.

Acknowledgements

The author is grateful to Professor Vebjørng Tingstad and Professor Elin Eriksen Ødegaard for their contributions to her research.

References

- Bae, B. (2009). Children's right to participate—challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal*, 17(3), 391-406.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy:*

Colorado: Paradigm.

- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education* (30), 141-153. doi: 10.1007/s11217-011-9220-4
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. doi: 10.1080/03057640500490981
- Blank, J., & Schneider, J.J. (2011). 'Use Your Words: 'reconsidering the language of conflict in the early years. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 198-211.
- Børhaug, K. (2010). Medverknad for born i barnehagen - meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), 9-23.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. The University of Georgia Press Athens.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry.
- Corsaro, W.A. (2009). Peer Culture. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave (p.301-315).
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 75-90.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Jansen, K. E., & Fennefoss, A. T. (2012). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. In B. Bae (Ed.), *Medvirkning i barnehagen: potensiale i det uforutsette* (p. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. London: Routledge.
- Kjørholt, A.T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? In A.T. Kjørholt (ed.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* (p. 152-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koch, A.B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn - Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 5 (2), 1-26.

- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in preschool *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 77-88. doi: 10.1177/1476718X06059791
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Ministry of Children and Family Affairs. (1997). *Framework Plan for Kindergartens Q-0903 B*. Oslo: Akademika As.
- Ministry of Education and Research (2005). Act no. 64 of 17 June 2005 concerning Kindergartens. (Barnehageloven). Oslo: Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research (2011). Framework plan for the content and tasks of kindergarten. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Nilsen, R.D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117-135.
- Office of United Nations High Commissioner for Human Rights. (1989). *The UN Convention on the Rights of the Child*. Geneva, Switzerland.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 41-52.
- Sorin, R. (2001). *Responding to the fears of early childhood – an investigation of perception and practice in emotion education*. Doctoral thesis. Wollongong, NSW: University of Wollongong.
- Sorin, R. (2003). Validating young children's feelings and experiences of fear. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 80-89.
- Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten*. DMMHs publikasjonsserie. Trondheim: DMMH.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*: Cambridge University Press.
- Ødegaard, E.E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26(1), 79-92.
- Ødegaard, E.E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns voksnes samtalefortellinger*: PhD – thesis. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ødegaard, Elin Eriksen (2012). Piracy in Policy: Children Influencing Early Childhood Policy

in Norway. I: Debates on Early Childhood Policies and Practices - Global Snapshots of Pedagogical Thinking and Encounters. Routledge (p. 27-37).

Østrem, S; Bjar, H; Føsker, L.I.R.; Hogsnes, H.D.; Jansen, T.T.; Nordtømme, S, & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*: Høgskolen i Vestfold.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Brev til foreldre

Spørsmål om deltaking i forskingsprosjekt

Eg er tilsett som stipendiat i prosjektet *Barnehagen som dannelsesarena* ved Høgskulen i Bergen. Innanfor dette prosjektet skal eg forske på vilkår for demokratisk danning i barnehagen. Målet for prosjektet mitt er å få større innsikt i korleis barn skapar måtar å delta på eller medverke, i sine barnefellesskap, og vilkår for utforming av slike fellesskap i barnehagen. Det er gjort lite forskning på dette området og innsikt i slike forhold ser eg som nyttig for utvikling av barnehagen.

Som ein del av dette arbeidet ynskjer eg å gjennomføre eit feltarbeid i denne barnehagen. Ynskjer mitt er å lære av barn og vaksne for slik å få kjennskap til kvardagslivet i barnehagen, men eg fokuserar på relasjonar, organisering, situasjonar og aktivitetar, framfor enkeltpersonar. Feltarbeidet kjem til å bli gjennomført ved hjelp av meir eller mindre deltakande observasjonar, og uformelle samtaler med barn og vaksne, samt innsamling av "lokale dokument" som til dømes vekeplanar, periodeplanar, informasjonsskriv til foreldre osv. Eg vil også gjennomføre planlagde samtaler/intervju med barn og vaksne for å få innsikt i tenking bak og refleksjonar rundt det eg ser og opplever i barnehagen. Eg ynskjer å vera til stade i barnehagens kvardagsliv utan å involvere meg i personalet sine arbeidsoppgåver eller måten dei blir gjennomførte på, eller gripe inn i det pedagogiske opplegget.

Alle feltnotat, observasjonar og referat frå samtaler blir lagra anonymt. Det blir ikkje tatt bilete av barna eller brukt anna elektronisk utstyr som kan gjera det mogeleg å spore tilbake til enkeltbarn. I skriftleg og munnleg formidling av resultat vil både enkeltpersonar og barnehagen bli kamouflert og anonymisert. Eg er også underlagt teieplikt og vil fylgje etiske retningslinjer for forskning, og vera særskilt varsam i forhold til barna.

Eg har bakgrunn som førskulelærer i barnehage og høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Bergen.

Dersom du vil vite meir om meg eller prosjektet kan eg nåast på telefon 55585935/95730324, eller på e-post ltg@hib.no. For å kunne gjennomføre feltarbeidet i barnehagen treng er foreldra sitt samtykke. Eg håpar de vil bidra til prosjektet og skrive under på svarslippen nedanfor. Du har rett til å trekke barnet ditt frå prosjektet når som helst, utan å måtte grunngje avgjersla.

Venleg helsing Liv Torunn Grindheim

.....
Eg har mottatt informasjon og gjer tillating til at mitt/mine barn deltek i studien *Barnefellesskapet i den institusjonaliserte barndommen. Ein studie av vilkår for demokratisk danning i barnefellesskapet i barnehagen*, leia av Liv Torunn Grindheim.

Namnet til barnet/barna:

Stad Dato

Foreldre/foresatte si underskrift

Vedlegg 2: Brev til personale

Spørsmål om deltaking i forskingsprosjekt

Eg er tilsett som stipendiat i prosjektet *Barnehagen som dannelsesarena* ved Høgskulen i Bergen, i frå 1.10.2010 til 30.09.2014. Innanfor dette prosjektet skal eg forske på vilkår for demokratisk danning i barnehagen. Målet for prosjektet mitt er å få større innsikt i korleis barn skapar måtar å delta på eller medverke, i sine barnefellesskap, og vilkår for utforming av slike fellesskap i barnehagen. Det er gjort lite forskning på dette området og innsikt i slike forhold ser eg som nyttig for utvikling av barnehagen.

Som ein del av dette arbeidet ynskjer eg å gjennomføre eit feltarbeid i barnehagen dykkar. Ynskjer mitt er å lære av barn og vaksne for slik å få kjennskap til kvardagslivet i barnehagen, men eg fokuserar på relasjonar, organisering, situasjonar og aktivitetar, framfor enkeltpersonar. Feltarbeidet kjem til å bli gjennomført ved hjelp av meir eller mindre deltakande observasjonar, og uformelle samtaler med barn og vaksne, samt innsamling av "lokale dokument" som til dømes vekeplanar, periodeplanar, informasjonsskriv til foreldre osv. Eg vil også gjennomføre planlagde samtaler/intervju med barn og vaksne for å få innsikt i tenking bak og refleksjonar rundt det eg ser og opplever i barnehagen. Eg ynskjer å vera til stade i barnehagens kvardagsliv utan å involvere meg i personalet sine arbeidsoppgåver eller måten dei blir gjennomførte på, eller gripe inn i det pedagogiske opplegget.

Alle feltnotat, observasjonar og referat frå samtaler blir lagra anonymt. Det blir ikkje tatt bilete av barna eller brukt anna elektronisk utstyr som kan gjera det mogeleg å spore tilbake til enkeltbarn. I skriftleg og munnleg formidling av resultat vil både enkeltpersonar og barnehagen bli kamouflert og anonymisert. Eg er også underlagt taushetsplikt og vil fylgje etiske retningslinjer for forskning.

Eg har bakgrunn som førskulelærer i barnehagen og høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Bergen.

Dersom du vil vite meir om meg eller prosjektet kan eg nåast på telefon 55585935/95730324, eller på e-post ltg@hib.no. Eg håpar du vil bidra til prosjektet og skrive under på svarslippen nedanfor. Du har rett til å trekke deg frå prosjektet når som helst, utan å måtte grunngje avgjersla.

Venleg helsing Liv Torunn Grindheim

.....
Eg har mottatt informasjon og er villig til å delta i studien *Barnefellesskapet i den institusjonaliserte barndommen. Ein studie av vilkår for demokratisk danning i barnefellesskapet i barnehagen*, leia av Liv Torunn Grindheim.

Stad

Dato

Namn/signatur

Vedlegg 3: Døme på samtaleguide, personale

Intervjuguide vaksne

1. kva likar du best å gjera saman med barna?
2. Kva er mest slitsamt?
3. Grupper/gruppedeling: korleis er det blitt avgjort kva barn som er på dei ulike gruppene?
(Kva synes du om måten barna blir organiserte på?)
4. kva reglar finns det for barna på avdelinga, kvifor er desse reglane der?
5. kva trur du barna har lyst til å vera med å avgjere, styre sjølve?
6. korleis trur du det oppleves annleis for barn om vaksne er i nærleiken eller med på det som skjer?
7. kva tenkjer du om barns forvaltning av kjensler som sinne, skuffelsar osv... "det fleksible barnet"

Lydnivå?

Korleis blir barn informert om at det er gruppetid og eventuelt kva som skal skje?

Har barnehagen ynskje om at eg skal sei noko om kva eg har sett?

Vedlegg 4: Døme på samtaleguide, barn

Intervjuguide barna

Har du gått i andre barnehagar enn denne?

Kva likar du å gjera i ute/inne i barnehagen? Kvifor?

Kva likar du ikkje å gjera i barnehagen? Kvifor ikkje?

Er du på XXXXXXXXXX?

Kva synes du om gruppedelingar? Bordplasseringa? Samlingsstunda? Kva gjer du om du blir svolten, tørst, kald eller varm?

Kven likar du å leike/vera med?

Eg såg du vart sint/lei deg her om dagen då du måtte/ikkje fekk. Kvifor/kva ville du? Kva gjer du når du blir sint/lei deg i barnehagen?

Kva bestemmer du i barnehagen?

Kva synes du, du skulle fått lov til å bestemme meir over?

Kva slags reglar er det i denne barnehagen; inne, ute, på tur, (på ulike rom?)

Kva gjer dei vaksne i barnehagen? Kan dei vaksne leike? Kva anna kan dei? Kva skjer om du ikkje fylgjer beskjedane/reglane?