

Rom for medvirkning?

Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn

Berit Bae

Sammendrag

Lov om barnehager slår fast at barn skal ha rett til medvirkning (§3), og rammeplanen gir retningslinjer for hvordan dette skal forstås. Opplevelser av at det finnes mennesker rundt barna som deler deres engasjement og prøver å forstå, er grunnleggende for at barn kan medvirke som subjekter ut fra egne premisser. Men ikke alle samspillserfaringer bidrar like konstruktivt i denne retningen. Hensikten med artikkelen er å drøfte hvordan kvalitative aspekter ved voksen-barn samspill skaper forutsetninger for barns deltagelse. Med utgangspunkt i en undersøkelse av dialoger mellom førskolelærer og barn, drøftes barnehagekonteksten som bakgrunn for samspill, og det pekes på utfordringer barn og voksne står overfor når de skal komme inn i konstruktivt samspill. Kvalitative aspekter ved samspillsmønstre som gir ulikt rom for barns medvirkning beskrives. Avslutningsvis diskuteres noen sentrale aspekter opp mot annen forskning.

Forskningsbakgrunn

Mange har de siste årene rettet interessen mot barns medvirkning i barnehagesammenheng, og begrepet kan oppfattes på mange forskjellige måter og medføre ulike resultater i barnehagepedagogisk praksis (Bae 2006, 2009a). Eksempelvis har Kjørholt (2005) pekt på at barns deltagelse kan praktiseres slik at individualisme og manglende fellesskapsorientering blir resultatet. Barn kan også oppfattes som så selvstendige at voksnes ansvar for beskyttelse og omsorg kommer i bakgrunnen. Denne oppfatning kan gå

på bekostning av barns mulighet til å være ansvarsfri, og at det er legitimt å være ubestemt eller usikker (Eide & Winger 2006). Flere har foretatt drøftinger i lys av artikler om Barnekonvensjonen (Woodhead 2005, Bae 2006, Kjørholt 2008b), og beskrevet dilemmaer ved praktiseringen av medvirkningsprinsipper i barnehager (Eide & Winger 2006). Andre har analysert valgmuligheter i barnehager i lys av markedsliberalistiske tendenser (Seland 2006, Kjørholt 2008a), eller drøftet medvirkningsperspektiver i lys av barnehagepersonalets oppfatninger og pedagogiske praksis (Sandvik 2007, Johannesen & Sandvik 2008).

Empiriske studier av interaksjon har kastet lys over barns medvirkning og innflytelse i ulike barnehagesituasjoner, for eksempel i garderoben (Bjerke 2001, Gillund 2006), ved måltidet (Ødegård Eriksen 2006), i samlingen (Emilson 2007), og i frilekssituasjoner (Emilson & Folkesson 2006, Sheridan & Samuelsson 2001). En konklusjon man kan trekke fra disse studiene, er at rommet for barnehagebarns medvirkning og innflytelse varierer avhengig av voksnes samspillsmåter. I tråd med andre finner Emilson (2008) at kommunikasjonshandlinger preget av intersubjektivitet mellom pedagoger og barn, gir det beste utgangspunkt for barns deltagelse og innflytelse.

Denne oversikten viser at det er mange måter å nærme seg medvirkningsproblematikken på. Som argumentert for andre steder (Bae 2006), ser jeg på barns rett til medvirkning som et relasjonelt fenomen, som har sammenheng med måter å leve på i et sosialt fellesskap, og ikke som en ensidig individualistisk rettighet. Det handler om at barn har rett til å bli sett og hørt som likeverdige subjekter, innenfor rammen av det fellesskapet de lever i. Studier av interaksjon mellom voksne og barn kan derfor være med å belyse realiseringen av barns medvirkning i ulike kontekster. I denne artikkelen er fokus rettet mot samspill i barnehager, og jeg skal avgrense meg til å drøfte følgende problemstillinger: a) hva kjennetegner barnehager som kontekst for samspill, og b) hva er sentrale kvaliteter ved samspill mellom voksne og barn som gir rom for barns medvirkning? Som bakgrunn beskrives først hovedtrekkene ved den barnehageundersøkelsen som legges til grunn for drøftingene.

En mikro-etnografisk barnehageundersøkelse

Som empirisk utgangspunkt for å drøfte problemstillingene skal jeg løfte fram noen analyser fra en mikroetnografisk undersøkelse av dialoger mellom førskolelærer og barn (Bae 2004). Teoretisk har forskningsarbeidet vært inspirert fra teori om relasjoner som kontekst for opplevelse og utvik-

ling av selvverdi (Schibbye 2002). Anerkjennelsesbegrepet har fungert som et overordnet og veiledende begrep (*sensitizing concept*). Anerkjennelse slik det konseptualiseres innenfor dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye 2002), forstås som en grunnleggende holdning hvor andre møtes som likeverdige subjekter, med rett til å være eksperter i forhold til egen opplevelsesverden. Anerkjennelse kan ikke reduseres til en metode, kommunikasjonsteknikk eller utdeling av ros, men er et prosessuelt fenomen som kommer til uttrykk blant annet gjennom sentrale samspillsmåter som å lytte og det å prøve å skifte perspektiv. Å møte anerkjennelse antas å skape forutsetninger for at individer får tillit til egne tanker og opplevelser og dermed styrket selvfølelse. Avledet fra denne relasjonsforståelsen har problemstillinger i min undersøkelse vært rettet mot å identifisere kvalitative aspekter ved voksen-barn relasjonen i barnehager som skaper forutsetning for at barn får tillit til egne tanker og opplevelser (Bae 1992, 1996, 2004). I likhet med annen barnehageforskning (for eksempel Dyblie Nielsen 2000) kan analysene sies å bygge på en abduktiv logikk, i den betydningen at de har vært skrevet fram i en dialektikk mellom teoretiske relasjonsbegreper, deltagende observasjon og et filmet videomateriale.

Metodologisk bygger undersøkelsen både på etnografisk og fenomenologisk forskning, og en viktig intensjon har vært å skape praksisnær kunnskap. Empirisk er den basert på deltagende observasjon over lengre tid, i 2 små barnehager i Oslo. Barnehagene ble valgt ut fra at førskolelærerne var blant øvingslærergruppen tilknyttet Høgskolen i Oslo. Den ene barnehagen ligger sentralt i Oslo, den andre i en veletablert drabantby, øst i Oslo. Observasjonsmaterialet er samlet inn ved hjelp av et bærbart videokamera, pluss intervjuer med førskolelærerne. Datainnsamlingen foregikk i tre dagers perioder ca en gang i måneden, fra september til april, med veksling mellom de to barnehagene. Tre forskjellige kontekster med ulik struktur og innhold, nemlig samlingsstund, måltidet og frileksperioden, ble valgt som situasjoner for opptak. Når det gjaldt utvalget av barn, ble de barna som begynte nye i barnehagen det aktuelle året, valgt som fokus-barn. Dette resulterte i 8 barn i den ene barnehagen og 6 barn i den andre barnehagen, til sammen 14 barn i alderen 3 til 6 år.

Hverdagslig samspill ved måltidet, i samlingen og i frileken, ble filmet gjennom året, noe som resulterte i totalt 60 timers videofilmet råmateriale. Dette ble analysert i mange trinn (Bae 2005, 2007). Mens feltarbeidet pågikk ble opptakene spilt igjennom, og det ble laget en type løpende protokoll over hendelsesforløp, aktiviteter, samtaleemner, og andre ting som intuitivt trådte fram. I neste omgang ble tenkning om *delprosesser*

(Schibbye 2002:105) brukt for å detaljanalysere korte samspillssekvenser innenfor en relasjon. Grunntanken i delprosessanalysen er at i en interaksjonssekvens (delprosess) kommuniseres ulike aspekter samtidig. Et aspekt er temaet/innholdet som er i fokus for samhandlingen, som gjerne formidles verbalt og/eller ut fra handlinger. Parallelt kommuniseres også opplevelseskvalitet, formidlet via metakommunikative signaler som for eksempel stemme, tonefall, blick og lignende. Ved å kombinere fortolkning av verbal, non-verbal og handlingsmessig kommunikasjon, kan man fortolke hvilke posisjoner samspillspartnerne inntar i forhold til hverandre, rundt det temaet som er i fokus.

Totalt 730 samspillssekvenser (delprosesser) ble transkribert og analysert i detalj. Dette materialet har blitt bearbeidet og skrevet fram ut fra ulike problemstillinger (Bae 1992, 2004, 2005, 2009b). I denne framstillingen bruker jeg utvalgte deler i den hensikt å belyse kommunikasjonsmessige forhold som skaper premisser for barns deltagelse i samspill.

Jeg skriver ut fra en kritisk fortolkende tilnærming. I fortolkende forskning er intensjonen å skape mening eller ”... at skabe *forståelse*, give et perspektiv, markere en synsmåde, påpege sammenhænge, henlede opmærksomheden på bestemte ting osv” som Kjørerup (1997:12) sier. Det kritiske aspektet kommer inn ved at samspillet ikke bare gies mening ut fra praktikernes eller ”innsidernes” erfaringshorisont, men også analyseres i lys av relasjonsteoretiske begreper, som bringes inn utenfra. Hensikten med de kritisk fortolkende analysene er at de skal fungere bevisstgjørende i forhold til eksisterende praksis.

Framstillingen baseres altså på transkriberte og fortolkede dialogeksempler (se også Bae 2008). Det kan være en ”risiko” forbundet med å bruke praksisnære eksempler som dokumentasjon i forskning. Fordi barns stemme og uttrykksmåte gies relativt sett lite autoritet i vårt samfunn, kan eksemplene bli lest som morsomme illustrasjoner, og ikke som en empirinær gjengivelse av meningsskapende prosesser barnehagebarn deltar i ut fra sine forutsetninger. Min hensikt med å konkretisere med henvisning til eksempler, er ikke for å ”krydre” teksten, eller for å gi oppskrifter som skal kopieres. Eksemplifiseringen er ment som bidrag til å skjerpe oppmerksomheten mot hvordan barn i barnehage uttrykker sin subjektivitet i møte med voksne.

Barnehager som kontekst for samspill mellom voksne og barn

En barnehagenær forståelse

Basert på ulike analyser i min undersøkelse, kan konteksten som samspillet er nedfelt i, sies å være preget av *mangfold og flytende overganger*: mellom individ og gruppe, mellom ulike tema i samspillet, og mellom barn med forskjellig bakgrunn.

Dialog og samspill i en barnehagekontekst er kjennetegnet ved at flere enn to deltar, det Gjems (2007:15) kaller *flerpersonsdialoger*. I og med at samspillet alltid er nedfelt i en gruppekontekst med et eller flere barn i nærheten, vil det som et øyeblikk er en henvendelse til et barn, sekunder senere kunne innebære en interaksjon med flere. Det er ikke slik at individuell kontakt foregår i et rom og gruppekontakt i et annet. I samspillet mellom voksne og barn i barnehager er det flytende overganger mellom fokus på individet og på gruppen.

Også innholdet i samspillet kan veksle med sekunders mellomrom, fra det ene øyeblikket å være for eksempel en kunnskapssamtale, til i neste øyeblikk å dreie seg om praktisk samarbeid rundt noe barna trenger hjelp til. Eller det kan være at grensesetting avløses av en lekende humoristisk interaksjon. Dermed kan samspillet ut fra en voksen posisjon virke springende eller flyktig. Ut fra barns posisjon er dette deres daglige og gjentakende samspillskontekst, hvor de skaper mening og bygger opp selvverdi.

Hvis rammeplanens intensjoner om at alle barn i barnehager skal få medvirke ut fra sine egne forutsetninger, skal bli realisert, er det nødvendig å ta utgangspunkt i en forståelse som er forankret nettopp i barnehagen som sosial kontekst. Ellers kan forståelsen av samspill lett bli assosiert med verbal utveksling mellom to personer som forfølger et tema over tid. I samspill og dialog med barn i barnehager spiller ulike typer kroppslige og non-verbale kommunikasjons-signaler en vesentlig rolle for dialogforløp og meningsskaping. En barnehagenær forståelse av samspill inkluderer også å være oppmerksom på at *ting*, for eksempel leker, matpapir, materiale etc., spiller en viktig rolle i barns initiativ og deltagelse.

I norske barnehagegrupper er ca 1/3 av barna mellom 1 og 3 år. De yngste barnehagebarna har ikke så mange ord, men de kommuniserer aktivt langs andre kanaler. Gitt at man ikke bare fokuserer på det ”mangelfulle” verbale språket, men ser og fortolker barns andre kommunikasjonsut-

trykk på velvillig måter, kan de bli møtt som likeverdige dialogpartnere fra tidlig i livet (Sandvik 2007, Johannesen & Sandvik 2008).

I de fleste barnehager er det barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Også de har rett til å delta som likeverdige subjekter, og bli møtt av førskolelærer og barnehagepersonale som ser deres ressurser og kommunikasjonsferdigheter, på tross av at det norske språket ikke er så godt utviklet. Tilsvarende har barn med nedsatt funksjonsevne også rett til å komme inn i dialogisk samspill hvor de kjenner at de blir forstått ut fra sine forutsetninger, og ikke primært ut fra eventuelle funksjonsvansker de måtte ha.

De tre gruppene som er nevnt over, vil lett bli sett som ressursvake og/eller uinteressante dialogpartnere, hvis man innsnevrer forståelsen av samspill til primært å gjelde verbal utveksling. I et slikt perspektiv vil realiseringen av deres rett til å medvirke som likeverdige subjekter, bli undergravd. Likedan vil en oppfatning som primært fokuserer på et gjennomsnittsbarn beskrevet ut fra teoretiske stadier, lett føre til at alle forskjellene som eksisterer i en barnehagegruppe, blir oppfattet som vanskeligheter. Resultatet kan bli det som Haug (2000) og blant andre Nordin-Hultmann (2004) peker på: at flere og flere barn blir definert som problem.

Ut fra en tenkning om barn som subjekt med rett til medvirkning, blir voksne og barn samspillspartnere, som veksler mellom å ta tur. I og med at samspillet foregår i en gruppekontekst, vil det i praksis bety at også voksne innimellom "må vente på tur", i betydningen være i stand til å innta en observerende og lyttende posisjon i forhold til barnas kommunikasjon med hverandre. Formuleringen *veksle* utfordrer en vanlig oppfatning om at barn i barnehager må lære å *vente* på tur, implisitt at voksne kontrollerer barnas initiativ. Å se barn og voksne som partnere som veksler på å ta tur, understreker barns subjektstatus.

Samspill i barnehager kommer til uttrykk ikke bare gjennom samtaler, men i varierte aktiviteter og gjennom ulike kommunikasjonskanaler, som for eksempel i *sang- og bevegelsesleker*. Her er framdriften avhengig av at ulike deltagere veksler om å ta tur, parallelt med at hvert barn tidvis er i fokus, og andre ganger er observatører til de andres deltagelse i sangen/bevegelsene. Særlig blant de yngste barna, hvor den kroppslige utfoldelsen er særlig viktig for meningsskaping og samhörighet, kan sang- og bevegelsesleker fungere konstruktivt for alle barnas mulighet til å delta ut fra egne premisser.

Barns måte å henvende seg og tilpasse seg i samspill

En utfordring som barnehagebarn står overfor, er at de må mestre å komme inn i samspill med andre barn og voksne. De må være klar på hvem de henvender seg til, kunne ta tur og følge opp egen intensjon (Schaffer 1984, 1996). Analyser basert på interaksjonsprosesser i barnehager illustrerer hvordan barn mestrer dette (Gjems 2007, Ødegård 2006, Bae 2007). I egen undersøkelse gikk jeg gjennom de 730 transkriberte dialogprosesser for å se hvordan de startet.¹ Etter en grovsortering av kommunikasjonsmåter barn tar i bruk for å få den voksnes oppmerksomhet, kom jeg fram til det jeg kaller *oppmerksomhetsmarkører*.

Blant de viktigste verbale oppmerksomhetsmarkører barna (mellom 3 og 6) bruker, er *navnet på den personen de henvender seg til* eller de bruker et *pronomen som du*, eller *det* parallelt med at de peker eller tar på noe. Det var også vanlig at de brukte spesielle uttrykk som f.eks, ”vet du hva?”, eller ”skal jeg si deg no”. Blant de non-verbale signalene som ofte forekom – gjerne sammen med uttrykkene ovenfor – var et tonefall som gikk opp, noe jeg kalte *inviterende tonefall*. *Berøring* i form av at barna tok på tingen de snakket om, eventuelt berørte førskolelærers hånd, arm og lignende, ble også anvendt for å få felles fokus. *Blikkontakt* var også vanlig. Likedan kunne de *lene kroppen framover* for å indikere at de gjerne ville delta. Blant de yngste barna i barnehagen vil kroppslige handlinger og non-verbale kommunikasjonssignaler, som for eksempel peking, blikkontakt og berøring, spille en enda større rolle.

Barn tar også i bruk *konkrete ting rundt seg for å engasjere andre* i samspill. Det kan for eksempel være appelsinbåter, briobroer, påskekyllinger, fargestifter, matpapir, salamipølser, enhjørninger, julekalendere eller lignende. Henvendelser gjennom ulike gjenstander kan være lett å overse eller bagatellisere. Men nettopp de konkrete tingene barn retter oppmerksomheten mot, kan utgjøre *inngangsporten* til hva de er opptatt av. Er ikke personalet i barnehager fokusert i forhold til slike signaler, vil en del samspillsmuligheter med barn gå hus forbi.

Mange ganger knytter barn *lekende-humoristiske* kommunikasjonssignaler til initiativet sitt. Ut fra mine observasjoner synes ikke barn å reservere lek til spesielle tider eller steder i barnehagen (Bae 1996). De bringer inn lekende aspekter i alle typer aktiviteter og situasjoner, eksempelvis under påkledningen eller ved måltidet (Bae 2009a, 2009b). Slik jeg

¹ Se Bae (2004), kapittel 5 for en detaljert beskrivelse.

ser det, utgjør lekende–humoristiske aspekter en viktig del av deres måte å relatere seg til andre.

Barn kan også spontant begynne å delta i samtaler ved at de kommer inn med en assosiasjon, uten at de forbereder andre på sammenhengen. Dette er et fenomen Wood, McMahan og Cranstoun (1980:56) kaller ”chaining”². En slik ”påheking” eller sammenlenking kan ved første øyekast virke helt tilfeldig, og uten sammenheng til den pågående samtalen. Men når man analyserer forløpet i dialoger og ser hvordan barns innspill lenker seg sammen, så blir det imidlertid tydelig at de har festet seg ved et ord og tenkt videre ut fra det. Fra deres perspektiv gir deltagelsen mening.

Analyser av dialogen mellom førskolelærer og barn dokumenterer at barn også er i stand til å reagere kommunikasjonsmessig adekvat på førskolelærers invitasjoner eller signal om avrunding av dialoger. Som invitasjon bruker voksne ofte navnet sammen med blikkontakt og *inviterende tonefall*. Måten hun signaliserer at det er et annet barns tur, er ved å bruke et tonefall som går ned, noe jeg kaller *avrundende* eller *konkluderende tonefall*.³ Når førskolelærer, etter å ha lyttet til et bidrag fra et av barna, sier ”Akkurat”, med et klart nedadgående tonefall, samtidig som hun tar blikket til seg, synes barn å fange opp at nå er det tid for avrunding. Uten at det blir sagt eksplisitt med ord, kan de for eksempel gå og sette seg, eller snu seg og vende blikket mot nestemann. Dialogen flyter videre, uten for mye brudd, påminning om regler eller annen grensesetting. Slik får barn støtte til å delta i samspillet på måter som er OK, både for dem selv og andre.

Utfordringer for førskolelærer

Også førskolelærer står overfor utfordringer når det gjelder å bidra til konstruktive flerpersons dialoger. En av dem er knyttet til at samspillet foregår i *et raskt tempo*. I min undersøkelse er den gjennomsnittlige tiden for hver interaksjon, (basert på 730 prosesser), 20 sekunder. Disse 20 sekundene kan inneholde mye forskjellig og være av ulik kvalitet opplevelsesmessig.

Et annet aspekt som trer fram, er at det er *hyppige skift i innholdet* i samspillet. Fire samspillstemaer går igjen i alle observasjonssituasjonene: *samtale, praktisk samarbeid, grensesetting og lekende-humoristisk samspill*. Innenfor samtalene kan temaet skifte fra for eksempel å fortelle his-

² Dette fenomenet er beskrevet og illustrert i Bae (1996:174–177).

³ Disse aspektene kommer også fram i nyere språkforskning (se bl.a. Gjems 2007), hvor det påpekes at intonasjon og bruk av tonefall brukes for å regulere forløpet av dialogen).

torier, til fokus på faktakunnskap eller det å dele mestring. Parallelt med at voksne og barn deltar i en samtale, enten det nå er i samling, ved måltidet eller i en frilekssituasjon, så kan det være at et barn vil ha hjelp til praktiske ting, eller noen er for høyrøstet/uroelig, og det trengs litt grensesetting. Det kan også være at barna sitter og leker med en ting eller legger merke til noe komisk, og spontant innbyr til et humoristisk-lekende samspill. I praksis betyr dette at førskolelærer må forholde seg til ulike intensjoner og samspillstemaer med sekunders mellomrom.

I tillegg til at samspillet foregår i høyt tempo med mye skift i innhold, kommer en annen utfordring knyttet til *individuelle forskjeller* i barns samspillsstil.⁴ Eksempelvis er enkelte barn meget uttrykksfulle når det gjelder å ta i bruk ulike oppmerksomhetsmarkører. De snakker med høy og tydelig stemme, bruker inviterende tonefall, samtidig som de berører og bruker kroppskommunikasjon for å få førskolelærerens oppmerksomhet. Andre barn trer fram med en mer ”forsiktig” og mindre robust stil. Det kan komme til uttrykk ved at de snakker med lav stemme, ikke er så tydelig eller aktiv i bruk av kroppsspråk, og trekker seg raskere tilbake. Slike forskjeller gjør at noen barn gjør seg lettere sett og hørt, mens andre kan ”forsvinne” og bli mindre synlige i gruppa. Individuelle forskjeller kan også ha sin forankring i at barn kommer fra en kulturbakgrunn med andre kommunikasjonskoder enn den norske.

Noe som er typisk for barn med en tydelig samspillsstil, er at når de bruker oppmerksomhetsmarkører, så går de ikke videre før de har fått den voksnes oppmerksomhet. Slik bidrar de selv til at dialogen blir godt synkronisert og preget av felles fokus, og får lettere bekreftende svar i forhold til sine innspill. Andre barn er raskere med å begynne å fortelle uavhengig av om de har fått den voksnes oppmerksomhet eller ikke. Dette fører ofte til at samspillet blir usynkronisert og ustemt, for eksempel ved at voksne ikke har fått med seg begynnelsen, og/eller at barnet blir irritert fordi de ikke føler seg hørt.

Oppsummeringsvis kan vi si at en barnehagenær forståelse av samspillet inkluderer å kunne se at kontakten veksler raskt mellom fokus på individ og på gruppen, mellom initiativ fra ulike barn, mellom forskjellige tema for interaksjon, og at non-verbale kommunikasjonssignaler spiller en stor rolle. I en slik samspillsatmosfære – og hvis alle barn skal få delta – utfordres de voksnes simultankapasitet og evne til å være tilstede i forhold til ulike barns oppmerksomhetsmarkører. I møte med barn som varierer i

⁴ For en detaljert beskrivelse og drøfting av dette, se Bae 2004, kapittel 9.

alder, samspillsstil, funksjonsevne og bakgrunn utfordres også forestillinger om det gjennomsnittlige barnet og utvikling gjennom fastlagte stadier. Ut fra disse kjennetegnene kan barnehager beskrives som krevende samspillskontekster, både i forhold til å være oppmerksomt tilstede, uttrykke sensitivitet, evne til desentrering og mental bevegelse fra de voksnes side.

De forhold som er beskrevet over, danner rammen for kontakten mellom personale og barn, og skaper i sin tur premisser både for barn og voksnes deltagelse. Hvordan varierer samspillet innenfor denne rammen? Er det mulig å identifisere kvalitative aspekter ved samspill hvor barn deltar aktivt og synes å bli møtt som likeverdige dialogpartnere? Og hva trer fram som sentrale kvaliteter i samspill som gir rom for barns medvirkning? I det følgende skal jeg belyse disse spørsmålene og kort beskrive noen aspekter som inngår i samspillsmønstre av ulik kvalitet.

Om romslige og trange samspillsmønstre

I forsøket på å skille ut dialogprosesser som varierte, kom jeg etter en del prøving og feiling (se også Bae 2005) fram til en grovinndeling. For å få fram kontraster i materialet ble de skilt i *romslige og trange mønstre*. Denne inndelingen ble brukt som forsøksvise redskap for å avdekke forskjeller mellom samspillsprosesser.

Fokus på prosesser

Mye pedagogisk og psykologisk tenkning har hatt fokus på enkeltindivider og egenskaper ved dem. Individorienterte forståelsesrammer innbyr til å beskrive og forstå samspillet ut fra at et individ *er* slik eller slik, eller *har* de eller de egenskapene. Fordi denne individ- og egenskaps-tenkningen har vært dominerende, kan det være vanskelig å feste oppmerksomheten på det som skjer underveis i samspill. Når relasjoner forstås ut fra et gjensidig og prosessuelt perspektiv, slik det gjøres i dialektisk relasjonsforståelse,⁵ rettes oppmerksomheten mot hvordan flere parter bidrar og er påvirkelige for hverandres innspill. En slik teoriramme gir mulighet for å se hvordan barn bidrar, samtidig som bildet av hva som foregår i relasjoner, blir komplekst og mangfoldig.

⁵ Se Schibbye(2002), særlig kapittel 1 og 2 for en grundig redegjørelse for dette teoretiske perspektivet.

Det er nødvendig å presisere at betegnelsene romslige og trange refererer til *kvaliteter ved samspillsprosesser og ikke til individuelle egenskaper* hos personer. Alle barna som ble fokusert i min undersøkelse, erfarte i varierende grad romslige og trange samspill. Tilsvarende ble begge førskolelærerne observert både i romslige og trange mønstre. Denne variasjonen peker mot at kvaliteten i samspillet ikke kan beskrives ut fra statiske egenskaper hos den enkelte voksne. Hvis man vil forstå hvordan samspillet skaper rom for barns medvirkning, må prosesser i samspillet legges til grunn.

Noen kjennetegn ved romslige samspillsmønstre

Som betegnelsen antyder, er det i de romslige prosessene rom for barn til å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger. Dette kommuniseres blant annet gjennom *lyttende samspillsmåter* fra den voksnes side, hvor det barna kommer med blir tatt imot med *forståelse og velvillig fortolkning*. Et eksempel er en jente som begeistret forteller at hun har vært på tur med pappa til Tyskland og kjørt *radioaktiv bil*. Førskolelærer svarer med å dele hennes begeistring med korte, innlevende kommentarer. Hun korrigerer ikke formuleringen om radioaktiv bil, men lytter oppmerksomt til det hun har å fortelle. Deres ca 20 sekunders samspill er preget av opplevelsesmessig samstemthet. Jeg fortolker dialogen slik at førskolelærers fokuserte tilstedeværelse og opplevelsesmessige nærvær skaper forutsetninger for at jenta erfarer at hun og hennes opplevelse er av verdi. Hun får støtte til å tre fram for de andre barna, som en som har noe interessant å fortelle, og er verdt å lytte til. Den voksnes lyttende og mottagelige samspillsmåter skaper forutsetning for at jenta deltar i fellesskapet ut fra egne forutsetninger, og knytter positive følelser til deltagelsen.

Lyttende og mottagelige samspillsmåter kommer også til uttrykk ved at førskolelærer prøver å forstå barns opplevelser og perspektiv, uten at dette blir sagt eksplisitt. Flere har problematisert hvordan barns perspektiv kan forstås (Hallden 2003), og diskutert om det er mulig for en voksen å ta deres perspektiv (Johansson 2003). Jeg følger andre som påpeker forsiktighet og begrensninger i voksnes mulighet til å ta barns perspektiv, og at det er sentralt å være klar over forskjeller, og ikke ta for gitt at man forstår. I romslige prosesser kan voksnes forsøk på å forstå kommuniseres ved at det barn sier blir gjentatt på velvillige måter. Det hender også at førskolelærer stiller oppklarende spørsmål for å sjekke at hun har oppfattet riktig. Både undrende gjentakelser og oppklarende spørsmål kan tolkes som uttrykk for at den voksne ikke automatisk tar sitt eget perspektiv for gitt.

Når en følger forløpet i en del romslige samtaler, observeres *bevegelighet* og *skifte av posisjon*, i betydningen at førskolelærer og barn ikke trer fram som låst i visse roller. Eksempelvis er det i romslige samtaler en del spørsmål fra barn så vel som fra voksne, mens det i trange samtaler primært er den voksne som stiller spørsmål. Barnas spørsmål kan dreie seg om mye forskjellig. Mens de leser en bok i samlingen kommer for eksempel følgende spørsmål: ”Er det i Amerika eller i Afrika at det finnes løvetenner?” Førskolelærer sjekker at jenta mener løver – avventer bekreftende svar fra henne – og begynner å dele kunnskap om løver. Underveis i samtalen assosierer jenta til at hennes foreldre har vært både i Afrika og Amerika, og det gies rom for hennes bidrag. Begge deltar aktivt, og de veksler posisjon angående hvem som deler kunnskap.

Perspektivskifte kan også kommuniseres mer eksplisitt. Et eksempel på det er når førskolelærer – etter å ha lyttet til ulike barn som har heftet seg på en samtale med utgangspunkt i en globus – sier: ”Dere, nå må *jeg* få si hvorfor jeg tok ned globusen!” med bestemt stemme og konstaterende tonefall. Her tydeliggjør hun sitt eget perspektiv: en intensjon om formidling av kunnskap. Ved denne klare og bestemte oppfordringen samler barna oppmerksomheten og lytter konsentrert når førskolelærer forteller om jordas bane rundt sola.

I en del situasjoner oppstår det mye støy eller uro, som nødvendiggjør markering av grenser. Når barna snakker i munnen på hverandre og det blir vanskelig å høre, sier førskolelærer for eksempel: ”Nå vil jeg høre på *Anders*”, med meget bestemt stemme og tonefall. Samtidig retter hun blikk og kroppsholdning mot det barnet hun vil lytte til. Gjennom denne kommunikasjonen trer hun tydelig fram, og tar ansvar for å samle både sin og de andre barnas oppmerksomhet. Det hender også at førskolelærerne tar i bruk humor, som for eksempel å banke på glasset, som om hun skal holde tale, for å dempe eventuell overdreven støy. Eller det kan være at hun appellerer til barnas forståelse for noe hun ikke liker. Det som er felles for romslige mønster rundt grensesetting, er at *førskolelærer trer fram som et tydelig subjekt*. Hun avgrenser sin oppmerksomhet og deler sin egen opplevelse i situasjonen, uten at det kommuniseres noen nedvurdering av barna. Denne måten står i motsetning til de trange mønstrene rundt grensesetting, hvor det er mer fokus på og negative definisjoner av barnas handlinger, og mindre på den voksnes opplevelse.⁶

⁶ I en artikkel med tittel ”Fra begrensning til avgrensning” drøfter Schibbye (1997) hvordan ulike former for grensesetting har sammenheng med syn på barn og voksnes selvrefleksivitet.

Andre situasjoner som innebærer skifte av perspektiv, er når førskolelærer oppdager at hun har misforstått, eller har vært for brå i en grensesettingsinteraksjon. En episode kan illustrere dette: Førskolelærer sitter og snakker med en gutt med minoritetsspråklig bakgrunn, og de har problemer med å forstå hverandre. Da kommer en annen gutt med samme minoritetsspråklige bakgrunnen løpende bort og blander seg inn i samtalen. Førskolelærer reagerer med å vifte han vekk samtidig som hun sier med irritert stemme: ”Ikke forstyrr – ser du ikke at jeg snakker med han!” Guttene svarer på denne kommunikasjonen med umiddelbart å trekke seg unna. Førskolelærer legger merke til hans tilbaketreking, inviterer han inn igjen med en inkluderende armbevegelse, samtidig som han oppfordres til å si det han hadde på hjertet. Jeg kaller denne samspillsmåten å ”hente seg inn igjen”.

I dette tilfellet viser det seg at han som kommer løpende hadde tenkt å være tolk mellom de to som strevde med å forstå hverandre! Det som ble oppfattet som en forstyrrelse fra den voksnes perspektiv, var altså fra hans perspektiv en intensjon om å hjelpe. Når han får mulighet til å komme inn på nytt, utvikles dialogen mellom dem på en konstruktiv måte. Med felles innsats får begge de minoritetsspråklige guttene uttrykt seg, og førskolelærer får støtte fra et barn til å forstå et annet. Posisjoner skifter angående hvem som bidrar med kunnskap av verdi for andre.

I en barnehagegruppe kjennetegnet av raske skift og variasjon, er det ikke alltid lett å fange opp de ulike barnas intensjoner. Det kan være at de voksne ikke er nærværende følelsesmessig, og i etterkant tar inn over seg at egen kommunikasjon fungerte ubehagelig for barnet opplevelsesmessig. Gjennom selvrefleksive samspillsmåter – som å hente seg inn igjen – kan imidlertid dialogprosesser endre kvalitet underveis. Jeg tolker det slik at voksnes selvrefleksivitet er en forutsetning for å holde det dialogiske rommet åpent for barns deltagelse.

Et kjennetegn ved de romslige dialogmønstre er at de ofte avrundes ved at barn setter seg på plassen sin, vender seg mot andre og lar initiativet gå videre. Når de samtidig kommuniserer tilfredshet og interesse med kroppsholdning og ansiktsuttrykk, kan det tolkes som at barnas engasjement og konsentrasjon opprettholdes.

Noen kjennetegn ved trange mønstre

I motsetning til de romslige samspillsprosessene, slutter de trange oftere ved at barn trekker oppmerksomheten til seg og blir tause, parallelt med at de ser ned, bort, vrir urolig på seg eller lignende. Ut fra slike non-verbale

signaler og kroppskommunikasjon gir det mening å si at barnas vitalitet dempes eller ”nulles ut”. Energien og lysten til deltagelse synes svekket.

Selv om rammen for konstruktiv dialog også er til stede innenfor trange mønster, i form av bruk av oppmerksomhetsmarkører, turtaking og lignende, så er *den opplevelsesmessige stemningen ”flatere” og fjernere*. Dette blir kommunisert gjennom et tonefall og stemmeleie som er mindre uttrykksfullt (engasjert) i forhold til det barna kommer med, kombinert med mindre fokusert kommunikasjon hva gjelder blikkontakt og kroppsholdning. Manglende uttrykksfullhet og ufokusert kommunikasjon fra den voksnes side synes å gi barn mindre støtte til å samle oppmerksomheten og delta i dialogen.

Individuelle forskjeller gjør at barn reagerer noe ulikt i trange prosesser. De som er mest robuste i sin samspillsstil, trekker seg ikke så lett, og prøver å engasjere den voksne på nytt, før de eventuelt gir seg. Men andre barn – for eksempel de som trer fram med en forsiktig og lavmælt samspillsstil – synes å være mer følsomme overfor førskolelærers kommunikasjon. Eksempelvis observeres at en lavmælt gutt stopper opp midt i en setning, når førskolelærer blir fjern og vender blikk og kroppsholdning bort fra han, for å snakke med et annet barn. Han tar ikke selv initiativ til å gjenoppta samtalen, men blir sittende å se på at dialogen går videre med andre barn. Ut fra variasjonen i en barnehagegruppe vil det alltid være noen som trenger mer støtte enn andre til å bli aktive deltagere i dialogen. Uten bevissthet om ulikheter i samspillsstil, kan de barna som trenger mest støtte, lettest falle ut av dialogen. Dermed minker deres mulighet for å delta og erfare at de har innflytelse i det sosiale fellesskapet de befinner seg i.

Parallelt med en ”flatere” stemning og mindre uttrykksfull kommunikasjon observeres mindre skifte av perspektiv og bevegelse i trange mønster. Det er mer faste roller mellom voksne og barn. Eksempler er når voksne stiller (lukkede) spørsmål, med forventning om spesielle svar, som ”Hvilken dag er det i dag?”, ”Hva heter munnen til fuglene?”, ”Eller hva kommer etter høsten?” Ut fra hva som skjer underveis, har jeg kalt slike prosesser for ”*på jakt etter riktig svar*”. Når barnas svar ikke stemmer med det førskolelærer tenker på, blir de tatt imot med et ”ja men ...”, og spørsmålet går videre til en annen. Dette mønstret kommuniserer at barnas svar ikke er godt nok. Det gir dessuten førskolelærer en dominerende rolle ved at initiativet ensidig blir liggende hos den voksne. Barna må tilpasse seg pedagogens spørsmål, og det er mindre rom for spontane innspill, hvor de hefter seg på samtalen. Denne rollefordelingen reduserer barns erfaringer av å ha innflytelse parallelt med at deltagelsen i dialogen minsker.

Diskusjon

Min undersøkelse viser at barnehager som kontekst for samspill preges av følgende kjennetegn: raske skift mellom individ og gruppe, mellom ulike barn og mellom forskjellige samhandlingstema parallelt med at non-verbale signaler spiller en viktig rolle for start, utvikling og avrundning av dialogen. Dessuten dokumenteres at barnehagebarn bruker oppmerksomhetsmarkører for å henvende seg og delta i samspillet, og at måten å bruke disse varierer mellom enkeltindivider. En barnehagenær forståelse av samspillet innebærer å være klar over disse kjennetegnene. De fortolkende analysene peker mot at denne konteksten kan romme samspillsprosesser mellom voksne og barn, hvor barn får mulighet til å delta og medvirke ut fra egne forutsetninger.

Oppmerksom og fokusert tilstedeværelse fra den voksnes side stiger fram som en sentral kvalitet i samspill hvor barn spontant bidrar. Andre viktige aspekter er skifte av perspektiv og velvillig fortolkning av barns innspill. Til sammen synes disse kvalitetene å skape gode forutsetninger for at barn deltar ut fra egne forutsetninger. Lignende kvaliteter gjenkjennes i andre undersøkelser, for eksempel hos Emilson (2008), som konkluderer med at særlig tre forhold fremmer barns innflytelse og deltagelse: a) at den voksne nærmer seg barns perspektiv; b) følelsesmessig nærvær og c) lekenhet fra den voksnes side. Dette er aspekter som også kommer til syne i romslige samspillsmønstre.

Opplevelsesmessig nærvær og uttrykksfullhet i voksnes kommunikasjon er andre kvaliteter som bidrar konstruktivt til at barn deler opplevelser og uttrykker seg i samspillet. Dette er i tråd med Månssons (2000) funn om at pedagogenes følelsesmessige uttrykksfullhet skaper forutsetning for hvor vitale barna blir i samspillet. Noe av det som skiller romslige mønstre fra de trange, er nettopp forskjeller i uttrykksfullhet og opplevelsesmessig nærvær fra den voksnes side. I de romslige mønstre formidles opplevelsesmessig nærvær gjennom verbale og non-verbale kommunikasjonssignaler som bekrefter barns innspill og støtter dem i å gå videre i dialogen. Dette står i motsetning til de trange mønstrene, som er kjennetegnet av opplevelsesmessig ”flathet”, fortolket ut fra tonefall, ansiktsuttrykk og stemme som virker uengasjert og fjern. Slike kvaliteter gir samspillet et utydeligere fokus, og barna synes å få mindre kommunikasjonsmessig støtte til å gå videre med sitt.

Bevegelse i rollefordeling og skifte av perspektiv er også viktige kvaliteter, som skaper gode forutsetninger for barns deltagelse. Disse as-

pektene bidrar til at det gies rom for at barn spontant hekter seg på samtalen med sine assosiasjoner og/eller spørsmål. Dermed skifter både innholdet i samtalen og posisjonene mellom partene underveis, og barn får mulighet til å oppleve at de har innflytelse. Interessant i denne sammenheng er barns måter å komme inn i samspillet, hvor verbale og non-verbale oppmerksomhetsmarkører og ting utgjør viktige ingredienser. Uten voksnes åpenhet og mentale fleksibilitet i forhold til slike invitasjoner blir det vanskeligere for barn å få delt og fulgt opp noe de er opptatt av. Hvordan voksne møter og følger opp barns initiativ blir dermed en vesentlig faktor for deres opplevelse av å bidra med sitt i fellesskapet.

I praksis blir det et vesentlig spørsmål om barnehagepersonalet har tilstrekkelig kunnskap om måten barnehagebarn tar i bruk kommunikasjonsferdigheter og inviterer til samspill på. I en hektisk barnehageatmosfære kan barns oppmerksomhetsmarkører og andre non-verbale signaler lett bli oversett, eller de kan bli oppfattet som uutviklede (barnslige) kommunikasjonsformer. Måten barn hekter seg på samtaler eller henleder oppmerksomheten på ting kan også bli opplevd som en forstyrrelse eller uvelkommen avbrytelse, som ikke hører hjemme i situasjonen, ut fra den voksnes perspektiv. Hvis samspillet preges av mye kontroll fra de voksnes side, og det legges mye vekt på regler for å holde orden på samspillet, kan mange av barns initiativ bli oversett eller stoppet. Tilsvarende vil barn tape muligheter for å oppleve å bli hørt og ha innflytelse i sitt barnehageliv. Manglende oppmerksomhet mot barns spontane bruk av oppmerksomhetsmarkører, eller lite velvillig fortolkning av deres initiativ, bidrar altså til at rommet for barns deltagelse og medvirkning innsnevres.

Barns deltagelse er kanskje på sitt aller mest vitale når de er engasjert i lek, og/eller tar i bruk lekende-humoristiske uttrykksformer i samspill med andre. Voksnes lekenhet og mentale fleksibilitet trer fram som en sentral kvalitet i prosesser hvor barn deltar aktivt med sine intensjoner, noe som dokumenteres i flere undersøkelser (Emilson 2008). Når voksne er mottagelige og svarer bekreftende på barns lekende initiativ, eller selv tar i bruk humoristiske kommunikasjonsformer – enten (non-)verbalt, kroppslig eller ved bruk av ting – blir det gjensidig veksling og deling av lystbetonte opplevelser. I slike prosesser trer barn fram som aktive deltagere som uttrykker sin subjektivitet og påvirker omgivelsene.

Betydningen av å ta barns lekende initiativ på alvor støttes også av Ødegårds (2006) analyser. Her dokumenteres hvordan en 2-årings vedvarende opptatthet av en spesiell lek og lekefigur etter hvert vant innpass hos førskolelærer. Ved at hun ble mottagelig og lot hans lekende initiativ på-

virke innholdet i barnehagen, skapte hun rom for at han fikk medvirke og oppleve å ha innflytelse i sin hverdag. Andre undersøkelser dokumenterer hvordan barn kan gjøre sin ”stemme” hørt gjennom humoristisk-lekende samspill i for eksempel garderoben (Bjerke 2001) og ved måltidet (Hildershavn 1999, Bae 2009b), forutsatt at voksne er i stand til å se og møte deres lekende initiativ.

Lek og lekende samspill kan fortolkes som en arena for praktisering av yrings- og uttrykksfrihet (Bae 2006). Med dette perspektivet blir verdsetting av lek/lekende samspill i barnehager sentralt, når det gjelder å skape rom for medvirkning. Samtidig viser undersøkelser at voksne regulerer og prøver å styre barns lek ut fra voksnes normer (Tullgren 2004). På denne bakgrunnen kan det være grunn til å diskutere om det er tilstrekkelig kunnskap innen fagfeltet og blant barnehagepersonale, om at lek og lekende-humoristisk samspill har potensialer for medvirkning?

Når det gjelder kvaliteter som begrenser barns deltagelse – illustrert i min undersøkelse gjennom trange mønster – kan også disse gjenfinnes i andre undersøkelser fra barnehager. Et aspekt som går igjen er det å stille lukkede spørsmål, det jeg har kalt ”på jakt etter riktig svar”. Dette samspillsmønstret begrenser barns svarmulighet og gir voksne en ensidig dominerende rolle i dialogen (Geekie & Raban 1994, Hughes & Westgate 1998, Gjems 2007).⁷ I og med at dette mønstret kommer fram i undersøkelser fra mange land, kan det sees som en form for pedagogisk prototyp (Bae 1992). Tendensen til å kontrollere dialogen gjennom lukkede spørsmål er en av de samspillsmåtene som må utfordres, hvis barn skal bli møtt som subjekt med rett til å medvirke ut fra egne forutsetninger.

Ut fra sin etnografiske studie skiller Palludan (2005) mellom to hovedmønstre for interaksjon, det hun kaller *utvekslingstonen* og *undervisningstonen*. Den første har likhetstrekk med det som kommer til uttrykk i romslige mønster, med initiativ og aktiv deltagelse fra både barn og voksne. Undervisningstonen ligner mer på trange mønster i den betydning at den voksne kontrollerer mer av premissene i samspillet. Det er mindre veksling av initiativ, og barna blir låst i en reaktiv rolle. En av Palludans konklusjoner er at det særlig er de minoritets-språklige barna som deltar i undervisningstonen, mens barna med dansk majoritetsspråklig bakgrunn erfarer mer av det hun kaller *utvekslingstonen*. Dette er forskjellig fra min undersøkelse, som ikke gir grunnlag for å si at barna med minoritetsspråk-

⁷ Se Bae (2004), kapittel 3 for en oppsummering av interaksjonsmønstre i pedagogiske sammenhenger.

lige bakgrunn erfarer mer trange mønstre enn de med mest norsk-etnisk bakgrunn.⁸

Drøftingene over peker mot at det trengs nye undersøkelser som analyserer aspekter ved samspill av ulik kvalitet, med barn i ulik alder, i forskjellige situasjoner og med ulik bakgrunn. Det vil kunne bidra til mer nyansert innsikt i hvordan barns medvirkning fremmes eller hemmes i dagligdags samspill i barnehager.

Avslutning

Nordiske barnehager har bygget inn prinsipper om barns deltagelse og innflytelse i lover og læreplaner. Realiseringen av tenkningen om barn som subjekt med rett til medvirkning, forutsetter forandringer i tradisjonelle voksenroller. Artikkelen viser at hvis barnehagebarns samspillserfaringer skal bli i tråd med prinsipper om medvirkning, forutsetter det både årvåken tilstedeværelse, sensitivitet og evne til å skifte perspektiv fra de voksnes side, parallelt med oppmerksomhet mot individuelle forskjeller i kommunikasjonsstil og bakgrunn. Mange forhold i praksis kan være med å gjøre det problematisk å skape slike samspillsbetingelser i barnehager. Resultater fra nyere forskning kan imidlertid fungere som oppmerksomhetsledende redskap og bidra til bevisstgjøring, når det gjelder realiseringen av barns rett til medvirkning i praksis.

Litteratur

- Bae, B. 1992. Relasjon som vågestykke. I: B. Bae & Waastad, J. E., red. *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget: 33–60.
- Bae, B. 1996. *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling, HiO-rapport 2004 nr. 25. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. 2005. Troubling the identity of a researcher: Methodological and ethical questions in co-operating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood Education* 6 (3): 283–291, www.worlds.co.uk/ciec
- Bae, B. 2006. Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I: B. Bae, Eide, B., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 6–27.

⁸ Disse forskjellene kan skyldes mange ting, inkludert ulik bakgrunn når det gjelder teori og metodologi i de to studiene. Det kan også ha sammenheng med at den aktuelle barnehagen i min undersøkelse i mange år hadde jobbet aktivt med inkludering av barn med minoritetspråklig bakgrunn.

- Bae, B. 2007. – det flyktige som gjentar seg – fokus på mikroprosesser i hverdagslivet. I: N. Winger, red. *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. HiO-rapport 2007 nr. 19. Oslo: Høgskolen i Oslo: 130–143.
- Bae, B. 2008. Drøfting av samspillseksempler – demokratiske møtepunkter mellom teori og praksis? I: T. M. Guldal, Lillemyr, O. F., Løkken, G., Naastad, N. & Rønning, F., red. *FoU i Praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim 19. og 20. april 2007*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag: 43–53.
- Bae, B. 2009a. Children's right to participate. Challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Research Journal* 17(3) (under trykking).
- Bae, B. 2009b. Samspill mellom voksne og barn ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning* 2 (1), 3–15, www.nordiskbarnehageforskning.no
- Bae, B. 2009c. Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle utvikling – samarbeid mellom teori og praksis, *Tidsskriftet FoU i Praksis* 3 (1): 21–36.
- Bjerke, L. 2001. *Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen*. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Eide, B. & Winger, N. 2006. Dilemmaer ved barns medvirkning. I: B. Bae, Eide, B., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 28–50.
- Emilson, A. & Folkesson, A.-M. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 176 (3–4): 219–238.
- Emilson, A. 2008. *Det ønskværde barnet*. Göteborg Studies in Studies in Educational Sciences 268. Göteborgs Universitet.
- Emilson, A. 2007. Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood* 39 (1): 11–38.
- Geekie, P. & Raban, B. 1994. Learning language at home and school. I: C. Gallaway & Richards, B., red. *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 153–180.
- Gillund, M. 2006. *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. HiO-masteroppgave 2006, nr 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gjems, L. 2007. *Hva lærer barn når de forteller?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Halldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2): 12–23.
- Haug, P. 2000. Bryt etablerte forestillinger. *Pedagogiska Magasinet* 2: 29–34.
- Hildershavn, A.-M. 1999. *På sporet av barns humorskapning i barnehagen*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hughes, M., & Westgate, D. 1998. Teachers and other adults as talk partners for pupils in nursery and reception classes. I: M. Woodhead, Faulkner, D. & Littleton, K., red. *Cultural Worlds of Early Childhood*. London: Routledge, The Open University: 214–222.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. 2008. *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Johansson, E. 2003. Att nærma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2): 42–57.
- Kjørholt, A. T. 2005. The competent child and "the right to be oneself": reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: A. Clark, Kjørholt, A. T. & Moss, P., red. *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press: 151–173.

- Kjørholt, A. T. 2008a. Children as new citizens: In the best interests of the child? I: A. James & James, A., red. *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. Chippenham: Palgrave Macmillan: 14–37.
- Kjørholt, A. T. 2008b. Retten til lek og fritid. I: N. Høstmælingen, Kjørholt, E. S. & Sandberg, K., red. *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget: 219–231.
- Kjørup, S. 1997. *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Månsson, A. 2000. *Möten som formar. Interaksjonsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngste barnen i et genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Nilsen, R. D. 2000. *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Doktoravhandling. Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.
- Nordin-Hultman, E. 2004. *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber Forlag.
- Palludan, C. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sandvik, N. 2007. De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn 1*: 27–45.
- Schaffer, H. R. 1984. *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press.
- Schaffer, H. R. 1996. *Social Development*. Oxford: Blackwells Publishers.
- Schibbye, A.-L. L. 1997. Fra begrensning til avgrensning, synspunkter på grensesetting og barns utvikling av selvrefleksjon. I: J. Jacobsen, red. *Refleksive læreprosesser*. København: Forlaget Politisk Revy: 135–147.
- Schibbye, A.-L. L. 2002. *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. 2006. Det moderne barn og den fleksible barnehagen. Paper. BIN-Norden konferanse., Lysebu 20–22.oktober 2006.
- Sheridan, S, & Samuelsson, I P. 2001. Children's conceptions of participation and influence in preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood 2* (2): 164–194
www.worlds.co.uk/ciec
- Tullgren, C. 2004. *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barne*. PhD-dissertation. Malmö: Malmö Högskola.
- Wood, D., McMahon, R. L. & Cranstoun, Y. 1980. *Working with under Fives*. London: Grant McIntyre.
- Woodhead, M. 2005. Early childhood development: A question of rights? *International Journal of Early Childhood 37* (3): 79–98.
- Ødegaard, E. 2006. Kaptein Andreas og hans mannskap – drøfting av en datakonstruksjon om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn 1*: 67–89.

Berit Bae
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Postboks 4, St. Olavs Plass
NO-0130 Oslo, Norge
e-post: Berit.Bae@lu.hio.no