

NORDISK BARNEHAGEFORSKNING 2012

Nordisk Børnehøveforskning
Norrænar Leikskólarannsóknir
Nordic Early Childhood Education Research

Pohjoismainen Varhaiskasvatustutkimus
Nordisk Förskoleforskning
www.nordiskbarnehageforskning.no

ISSN 1890-9167

VOL 5 NR 4 SID 1-21

Små barns medvirkning i samlingsstunder

Brit Eide, Ellen Os og Ingrid Pramling Samuelsson

Institutt for førskolelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge

Title: Young children's participation during circle time.

Abstract: In day schedules of early childhood education, circle time has traditionally been one of the core situations. According to the Convention on the Rights of the Child, children should be given opportunity to influence their everyday life. This article presents an analysis of circle time in 8 toddler groups. The focus of the analysis is children's opportunities to participate and take part in the process of decision-making during circle time. The results indicate that the toddlers take part in community of the group, but their opportunities to influence are limited.

Keywords: Circletime; Participation; Toddler groups.

Email: brit.eide@lui.hio.no, elen.os@lui.hio.no, ingrid.pramling@ped.gu.se

Peer-reviewed article: Sent to reviewers January 2011, Accepted October 2011, Pre-print 28 January, Published 4 June 2012, Revised 18 October 2012

Forskningen som blir presentert her inngår i prosjektet "Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"¹, og er basert på videoobservasjoner av 8 samlingsstunder i ulike barnehager. Samlingsstunden står sentralt i barnehagens hverdag og har gjort det siden barnehagevirksomheten startet. Den er både preget av tradisjon og struktur. Fokus i denne analysen er et av de målene fra rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som er overgripende og som blir oftest referert i førskolelæreres planer for virksomheten (J.-E. Johansson & Pramling Samuelsson, manus). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det:

Barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale. Den pedagogiske virksomheten må organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning. Slik kan barn bli motiverte til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 14)

Medvirkning i barnehagens praksis, slik vi tolker det, krever både deltakelse og medbestemmelse, noe vi vil fokusere på i analysen av dataene. Spørsmålet vi stiller oss i denne artikkelen er: På hvilke måter framtrer små barns deltakelse, medvirkning og medbestemmelse i samlingsstunder?

SAMLINGSSTUND I BARNEHAGEN

Samlingsstund hører til barnehagens tradisjon, og utgjør dermed en del av barnehagens karakter. Likevel har det i de siste tiårene blitt stilt spørsmål ved samlingsstundens berettigelse. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at den siste reviderte rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) ikke nevner samlingsstund eksplisitt som en innholds-komponent eller som en oppgave barnehagen skal ivareta. Innholdet i barnehagen skal omfatte både omsorg, lek og læring. Det som sies er at barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. "De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet"

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Samlingsstunden vil være en formell læringsstusjon.

Selve begrepet samlingsstund tilsier også at dette er en gruppeaktivitet. Sønstabø (1978, s. 15) definerte samlingsstund som en måte å organisere barnegruppen på: "Organisatorisk er samlingsstunden en gruppesituasjon der alle barna på avdelingen, eller grupper av barn, er samlet sammen med en eller flere voksne, slik at de deltar i felles aktiviteter."

Rubinstein Reich (1993, s. 15) tok i sin definisjon i tillegg med at dette ofte skjedde i en sirkel, at det var et moment som gjentok seg i barnehagevirksomheten og som hadde sin bestemte plass og bestemte tid. Svensson (2009) var oppatt av at samlingsstunden skulle vekke interesse for å lære. Hun skrev i abstraktet til doktoravhandlingen sin: "En god pedagogisk samlingsstusjon möjliggör att barnen på bästa sätt blir medverkande i en integrerad lek- och lärandesituation der de kan arbeta med stimulerande uppgifter som väcker intresset för lärande". Utvalget i hennes undersøkelse var førskoleklasser, altså store førskolebarn. Man kan derfor stille spørsmål om de samme prosesser og målsettinger er aktuelle for barna i vårt utvalg som består av barn under tre år.

Vårt forskningsarbeid omfatter ulike aspekter ved barns hverdagsliv i 9 småbarnsgrupper. Ikke upåvirket av det som kan synes som samlingsstundens svekkede status, ble vi ganske forbausset over at alle barnehagene hadde samlingsstund som en del av sitt dagsprogram. Enda mer overrasket ble vi da vi så den glede og entusiasme de fleste barna viste i samlingsstundene. De deltok i sang- og bevegelsesleker. Eventyr og regler ble ofte mottatt med høy grad av oppmerksomhet blandet med begeistring som kunne ytre seg i alt fra glade utrop til at de sammen med førskolelærer sa ordene i en regle. Dette satte i gang en refleksjonsprosess hos oss. Hva var det med samlingsstunden som frambrakte en slik interesse og begeistring? Barna var aktive, men hva preget deltakelses- og medvirkningsprosessen i samlingsstunden? Med dette utgangspunktet valgte vi å se nærmere på småbarnas deltakelse og medvirkning i samlingsstundene i vårt materiale.

TRADISJON: ET LITE HISTORISK TILBAKEBLIKK
Samlingsstunden har en lang tradisjon i de nordiske barnehagene og har sine røtter helt tilbake

til de tidlige Fröbel-barnehagene (Balke, 1997; J.-E. Johansson, 1983). I følge Balke (1997, s. 259) var samlingsstund eller "ring" et obligatorisk element som gav pedagogen muligheter til å styre barnas virksomhet og presentere sine interessesentra for barna eller ta opp deres aktuelle interesser. Innholdet kunne bestå av gruppesamtaler, høytlesing, sang, fingerleker og sangleker, og kunne være en introduksjon til utflukter eller nye temaer. Videre kunne man i samlingsstunden gi muligheter til at barna fikk bearbeide sine opplevelser. Balke understreker at samlingsstunden kunne bære preg av ritualisert samvær.

Stund preget av høytid

I noen kilder blir samlingsstunden sett som en stund preget av høytid. Derfor ble det også stilt spesielle krav til rammene rundt den.

I hver barnehage bør det finnes en plass hvor også det ytre gir preg av høytid, og der man en stund daglig samler barna. Plassen skal selvfølgelig alltid være den samme og nær pianoet, og den skal være vakker, omsorgsfullt ordnet med et vakkert bilde som tiltaler barn, et maleri, en blomst eller vase med friske blomster eller grønt. Alt annet som distraherer bør ryddes unna. Da har vi de ytre betingelser for å skape en stund med stillhet og samling. (Sandels & Moberg, 1947, ref. i Balke, 1997, s. 259).

Slik vi leser dette, legges det vekt på en ytre struktur og rutine som har til hensikt å samle barnas konsentrasjon med utgangspunkt i noe vakkert. Dette er også gjort av omsorg for barna og ut fra hva som tiltaler dem. Pedagogen legger til rette og planlegger miljøet først og fremst med tanke på barna. Dette kan man kjenne igjen som et av barnehagens grunnleggende prinsipper; et barnetilpasset miljø, selv om diskusjonene og oppfatningene om hva det innebærer kan variere fra tid til annen. Derfor ville sannsynligvis også sitatet ovenfor passe dårlig som en beskrivelse av situasjonen rundt samlingsstunden i de fleste barnehager i dagens Norge. Den kan heller gi assosiasjoner til samlingsstund i for eksempel dagens barnehager i Japan, som også har røtter tilbake til Fröbel, og hvor pianoet, det estetiske og grundig planlegging står sentralt (Eide & Hoaas, 2005).

Det som er skrevet om samlingsstunden er gjerne skrevet med tanke på de "store" barnehagebarna ettersom få barn under tre år gikk i bar-

nehage. Det har gått lang tid før barnehager for barn under tre år ble utbygget i særlig grad i Norge. På slutten av nittensekstallet ble det likevel også rettet oppmerksomhet mot samlingsstunder i småbarnsgrupper.

Samlingsstund i småbarnsgrupper eller "barnekrybber"

I 1969, da Forsøksrådet for skoleverket ga ut boka: "Førskolebarnet", fantes det, som sagt, ikke så mange barnehageplasser for barn under tre år. Det fantes noen heldagsinstitusjoner som ble kalt småbarnsstuer eller barnekrybber og en del daghjem som hadde sped- og småbarnsavdelinger. Denne boka beskriver blant annet hvordan dagsprogrammet i barnehagen bør være for de ulike aldersgruppene. I dagsprogrammet for barn i alderen 1 ½ –3 år, blir samlingsstunden nevnt som en daglig foreteelse. Hele gruppa bør være med, og samlingsstunden kan vare fra 5 til 15 minutter, hvor stillesitting og bevegelse avløser hverandre. Innholdet kan være sang, musikk, fortelling, bevegelsesleker og enkle hukommelsesleker. Mye bruk av flanellograf, billedmaterieell og gjenstander, kan utvide barnas begrepsområde (Forsøksrådet for skoleverket, 1969).

Dette var konkrete anbefalinger for hvordan en samlingsstund burde være for denne aldersgruppa i datidens småbarnsavdelinger. Det blir ikke sagt noe om hvor den skulle finne sted, men det fokuseres mer på bruk av tid, innhold og arbeidsmåter. Boka bygger på teori om barns utvikling og utviklingspsykologi som var rådende i barnehagepedagogikken på den tiden. Med utgangspunkt i den teorien ligger det også en barnesentrering i og med at man legger vekt på å tilrettelegge både innholdet og arbeidsmåtene i forhold til det man oppfatter som disse barnas utviklingsnivå. Samtidig ligger det en undertone om at det er pedagogen som leder samlingsstunden på en "god" måte slik at det passer barna, altså en klar voksenstyring ut fra en idé om at pedagogen vet hva som er bra for barn. For å kunne møte barna på en tilfredsstillende måte vil det være aktuelt å ha kunnskap om barna. Hvilken kunnskap som er mest relevant, vil imidlertid kunne være gjenstand for diskusjon og variere over tid.

Samlingsstundens status

Samlingsstundens status og plass i barnehagen har endret seg over tid. I 1979 sammenligner Haug samlingsstunden i barnehagen med en skoletime: "Dette er den situasjonen i barnehagen

som er mest lik ein vanleg skoletime. Det er oftest førskolelæraren som leier samlingsstunda. Dette fordi den vert opplevd som noko av det viktigaste som skjer i løpet av dagen." (Haug, 1979, s. 24). Ut fra vårt kjennskap til barnehager på den tiden er vi enige med Haug i at samlingsstunden stod sterkt og var viktig i barnehagene. Sønstabø (1978) gjennomførte en undersøkelse hvor hun belyste samlingsstunden både gjennom observasjon av aktiviteter, emner og barnas oppmerksomhet. Hun fant blant annet at samtale beslagla en vesentlig del av samlingsstundene og at i disse samtalen var barna mindre oppmerksomme sammenlignet med andre aktiviteter: I samtaler var barna ofte passive og lyttende. Hun trekker en parallell til *Barnstugeutredningen* i Sverige (SOU, 1972, s. 188) hvor det blant annet hevdes at gruppesamtalen kan virke talehemmende. Hun stiller spørsmål om hvor klokt det er å legge stor vekt på aktiviteter der en aktiviserer ett og ett barn, mens alle de andre sitter og venter (Sønstabø, 1978, s. 50). Sønstabøs forskning og *Barnstugeutredningens* vektlegging av dialogpedagogikk, bidro til at samlingsstunden mistet litt av sin status både i barnehagene og førskolelærerutdanningene.

Samlingsstunden har blitt kritisert både i svensk og norsk faglitteratur for en del år tilbake (jf. Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1978). Det har siden vært et diskusjonstema i norsk førskolelærerutdanning om samlingsstundens berettigelse og om verdien av samlingsstunden som en lærings situasjon for barna osv. Dette temaet har dukket opp også i forbindelse med diskusjoner om en løsere strukturering av barnehagedagen. I tillegg har senere forskning, hvor barnehagebarn har vært informanter, konkludert med at samlingsstund ikke er så populær blant en del store barn i barnehagen (Eide & Winger, 2003a; Indrebø Næs & Mordal, 1997; Søbstad, 2004). Det samme ble også bekreftet av barna i barnehagen som Åberg og Lenz Taguchi (2006) refererer til. Selv om det her var litt større barn som uttalte seg, skulle man kanskje tro at dette til sammen hadde svekket samlingsstundens plass i barnehagen. Det kan likevel tyde på at tradisjon og barnehagekultur kanskje varer ved, til tross for ny informasjon og kritiske innvendinger.

Rubinstein Reich (1993) mener at samlingsstunden også har viktige funksjoner for personalet. For det første gir den struktur og orden i arbeidsdagen, for det andre legitimerer den yrkesrollen og for det tredje gir den samlings-

stundslederen bekreftelse. Ut fra dette perspektivet blir samlingsstunden viktig for de voksne i barnehagen, ikke minst førskolelærerne. Dette stemmer med det Haug (1979) hevder, at samlingsstunden er det viktigste som skjer i løpet av dagen, i hvert fall ut fra pedagogenes synsvinkel.

I følge Kärby (1990) hadde førskolelærerne som mål for samlingsstunden delvis å gi barna en gruppefølelse og delvis at barna skulle lære. Emilson (2007) hevder at i løpet av de par siste tiårene har målet med samlingsstundene endret seg fra å ha en sosial og kulturell funksjon til å bidra til at barn skal lære akademiske fag for å forberede seg til skolen. Dermed kan også sammenligning av samlingsstund med en skoletime være relevant også for de minste barna selv om kanskje gjennomføringen og settingen er annerledes. Kanskje bidrar fokusendringen til å gi samlingsstunden en høyere status igjen?

I sin doktorgradsavhandling ser Bjørnstad (2009) en klar sammenheng mellom samlingsstunden i seksåringenes klasserom på skolen og samlingsstunden i barnehagen. Hun forsket blant annet på samlingsstunder i førskoleklasser i Sverige og Norge, og hevder de ikke kan relateres direkte til enten skolesetting eller barnehagesetting med deres tilhørende praksistradisjoner. Samlingsstundene i disse klassene for seksåringer, hadde elementer fra begge praksiser. Men hun påpeker at dette er den aktiviteten som kan knyttes mest direkte fra barnehagen til skolen. Dette er også i tråd med Davidsson (2000) som i sin studie av samarbeid mellom barnhage og skole, hevder at samlingsstunden er den virksomheten hvor førskolelærere og grunnskolelærere best kan møtes ettersom det er den aktiviteten i barnehagen som ligner mest på skolens praksis både i forhold til struktur og på måten å møte barn i et innhold.

Samlingsstundens status i barnehagen har tydeligvis vært noe skiftende. For tiden ser det ut til at den er i ferd med bli viktigere enn på lenge, både i forskning og barnehagepraksis. To doktorgradsarbeider, som blant annet fokuserer på samlingsstunden i barnehager (Emilson, 2008; Rubinstein Reich, 1993) og to som fokuserer på samlingsstund i førskoleklasser (Bjørnstad, 2009; Svensson, 2009), forteller at denne type voksenstyrte aktivitet er aktuell også i forskningssammenheng. I tillegg er det nylig gitt ut en bok med tittelen: *Magiske samlingsstunder* (Brendeland, 2009) for førskolelærere og studenter, noe som tilsier at dette er også et tema som er interessant for personalet i barnehagene.

Dette stemmer også med vårt forskningsmateriale hvor alle barnehagene hadde samlingsstund på sine dagsplaner. I evalueringsrapporten "Alle teller mer" skriver Østrem et al. (2009, s. 175) at samlingsstunder med toåringer er en form for lærings situasjon som både kan imøtekomme barns interesser og engasjement og fungere som arena for kulturformidling.

LEDELSE OG ROM FOR MEDVIRKNING

Samlingsstunden er en voksenstyrt aktivitet. Dermed har den som leder denne aktiviteten, stor makt og innflytelse på situasjonen både i kraft av å være leder og i kraft av å være voksen. Forholdet mellom voksne og barn i barnehagen kan karakteriseres som asymmetrisk (Bae, 1996, s. 147; Østrem, 2007). Dette gir den voksne et spesielt ansvar:

Den voksnes ansvar i den asymmetriske relasjonen til barnet består ikke å sette grenser, men å hjelpe barnet til å orientere seg innenfor de grensene vi som mennesker ikke kan forhandle med og på den måten bistå barnet i dets søken etter et meningsfylt liv. (Østrem, 2007, s. 11)

Østrem (2007) mener videre at barnehagen skal bistå barn i å orientere seg aktivt, kritisk og ansvarlig innenfor den virkeligheten de er en del av, altså hverdagen i barnehagen. Samlingsstunden er en del av hverdagen i barnehagen. Det vil derfor være vesentlig å gå nærmere inn på hvordan førskolelæreren praktiserer dette ansvaret. Brendeland (2009, s. 17) beskriver oppgaven å lede en samlingsstund slik: "Det er ingen lett oppgave å innta rollen som guru og ledende sjonglør av innspill fra liten og stor. Samtidig skal man være forvalter av kunnskap som helst skal formidles på fantasifullt vis." Til tross for at dette kan være en vanskelig oppgave, mener hun at dette er noe som alle kan lære gjennom prøving og feiling. For egen del vil vi understreke at i tillegg til erfaringer, er kunnskaper, og evne og vilje til å se og lytte til barna, nødvendige forutsetninger for å kunne ivareta barna i samlingsstunder. Etter hvert vil man kunne bli en god leder og formidler som også lar barna medvirke. Å gi barna muligheter for medvirkning i samlingsstunden, er en av utfordringene vi så i vårt materiale. Erfarne førskolelærere vet som oftest noe om hva barn er interessert i og hvordan de kan få deres oppmerksomhet. Dette bygger på

deres kunnskaper om barn, men det handler også om å skape seg et handlings- og innholds repertoar i forhold til den aktuelle aldersgruppen. Dette kan sammenlignes med ”triks” tryllekunstneren eller skuespilleren har lært seg om hvordan fascinere sitt publikum. I seriøse pedagogiske sammenhenger er det uærbødig å kalle noe for ”triks”, men målet er tilnærmet det samme. Både tryllekunstneren og førskolelæreren ønsker å skape felles fokus med barna gjennom det de gjør. Og når de har greid det, har de til hensikt å formidle et budskap, eller få forsamlingen til å oppleve noe eller gjøre noe. Det kan handle om å overraske, forbløffe, leve seg inn i, kjenne seg igjen i, skape undring, refleksjon osv. Dette bidrar også til å strukturere en samlingsstund. Man bruker dette for å føre eller forføre barna. Dersom dette blir den mest vanlige måten å lede en samlingsstund på, kan det bli lite rom for barnas muligheter for å påvirke innholdet i samlingen, selv om barna kan la seg fascinere av og ”elske” slike magiske situasjoner (jf. Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 133). I denne type samlingsstunder har den som leder svært stor makt og bestemmer både innhold og struktur. Førskolelæreren kan spille sammen med barna, men har likevel ”bukten og begge endene”. I sin ytterste konsekvens kan det være snakk om manipulering av barn gjennom høy grad av kontroll. Spørsmålet er om det er mulig å lede en samlingsstund med småbarn på en måte der lederen ikke bare bruker sine virkemidler for å kontrollere barn, men også bruker dem for å åpne opp for en kommunikasjon der det er rom for barnas bidrag. Erfaringer med kunstformidling til barn under tre år tyder på at gjensidighet i kommunikasjonen ikke synes å medføre mindre oppmerksomhet fra barnas side; tvert i mot synes det å være en forutsetning for den gode kunstformidling (Hernes, et al., 2010, s. 39).

Ettersom samlingsstunden er en gruppeaktivitet som ideelt sett bygger på fellesskap og samhold, er det interessant å se nærmere på hvordan barn kan medvirke til fellesskapet i samlingsstunder. Å slippe kontrollen og gi barn muligheter til å medvirke i en samlingsstund, kan by på en del utfordringer, særlig når det gjelder de aller minste barna i barnehagen (Østrem, et al., 2009, s. 133). Store barn kan delta i planlegging av en samlingsstund (jf. Åberg & Lenz Taguchi, 2006), men for barn under tre år kan det være vanskeligere å planlegge noe som skal skje i fremtiden.

En alternativ måte for å fremme barns medvirkning, kan være å observere barna og se hva de er interessert i og la det påvirke samlingsstundens innhold og arbeidsmåter. På den måten medvirker barna indirekte i planleggingsprosessen. På den annen side kan det være vanskelig å vite akkurat hva som fanger barna, men observasjoner av barn i denne alderen viser gjerne at de skifter aktiviteter ofte og går fra det ene til det andre som fanger deres oppmerksomhet (Eide, 2008b; Röthle, 2005). Kanskje handler det om at barn under tre år ikke på samme måte har underordnet seg konvensjonelle sedvaner og regler for hva som henger sammen og hva som ikke henger sammen og derfor utfordrer vår logikk (Hernes, et al., 2010, s. 74 og 152).

I gjennomføringen av samlingsstunden bør det være mulig for barna å medvirke. For det første kan medvirkning komme til uttrykk ved at det blir tilrettelagt slik at alle barna kan delta i fellesskapet, at alle blir sett og at stoffet og aktivitetene er planlagt slik at det blir tatt hensyn til barnas forutsetninger. For det andre kan dette handle om at det enkelte barnet og gruppa spontant får muligheter til å påvirke det som skjer i øyeblikket uten at det nødvendigvis er planlagt. Begge disse aspektene ved medvirkning vil vi se etter i vårt materiale fra samlingsstunder i småbarnsgrupper.

STRUKTUR

I planleggingen av en samlingsstund vil man blant annet tenke i strukturer. Struktur kan både være styrt utenfra og innenfra. Ytre struktur har med fysisk plassering å gjøre som hvordan barna er plassert i forhold til hverandre og i forhold til den som leder samlingen. Plassering av voksne og barn kan bidra til å manifestere maktforhold. Balke (1997) skrev om ”ringen”, altså at alle var plassert slik at de så hverandre. Fysisk plassering av deltakerne vil kunne bidra til å strukturere innholdet og ikke minst maktforholdet. Dersom man sitter i en ring, kan det være et signal om at alle er like viktige. Dersom barna sitter i en halvsirkel og den voksne sitter foran denne halvsirkelen, blir hun eller han mer synlig og får indirekte en mer tydelig lederposisjon. I de tilfellene hvor lederen sitter på en høy ”voksen stol” og barna sitter på lave barnestoler eller puter på gulvet, blir maktforskjellen enda tydeligere. Dersom småbarna sitter tripp-trappstoler med bøylor under samlingsstunden, vil deres muligheter til å velge hvor de skal rette fokus re-

duseres, og de mister de mulighetene for å bevege seg bort. Særlig når det gjelder småbarn, vil reell medvirkning være avhengig av at voksne er sensitive overfor det barna uttrykker både gjennom mimikk, bevegelser og verbale ytringer. Tilnærming og tilbaketrekking vil kunne si noe om barnas interesse for samlingsstundens innhold (jf. Østrem, et al., 2009, s. 134).

Den indre strukturen kan både handle om hvordan førskolelæreren leder samlingsstunden, hvordan hun kommuniserer og samspiller med barna. Måten man arbeider med innholdet på kan også ha en klar struktur. Turtakingsprinsippet brukes ofte som en strukturerende faktor og realiseres gjerne gjennom ulike leker og ritualer. Ett og ett barn trekker en lapp eller en figur som for eksempel indikerer en bestemt sang. Navnesanger der alle barnas navn plasseres inn, bygger også på et turtakingsprinsipp. Dette kan ytterligere understrekes og tydeliggjøres ved at en tromme sendes rundt og barna får spille på den etter hvert som deres navn synges. At alle får fokus på seg og gjør noe i gruppa gjennom bestemte regler for turtaking, er en form for styring som førskolelæreren bruker for å skape en rutine som innebærer at alle blir husket og verdsatt på lik linje.

MEDVIRKNING, DELTAKELSE OG MEDBESTEMMELSE

Barn som likeverdige og aktive deltakere har stått i fokus en tid både gjennom FNs barnekonvensjon, i forskning og pedagogisk litteratur (jf. for eksempel Eide, 2008a; Eide & Winger, 1996, 2003b; Eide & Winger, 2005; Kjørholt, 1998, 2004, 2005; Kjørholt, Moss, & Clark, 2005; Lindahl, 2005; Moss, Clark, & Kjørholt, 2005). Dette har fått konsekvenser for norske barnehager. Barns rett til medvirkning er vedtatt i Lov om barnehager § 3, hvor det står at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. De skal jevnlig få muligheter til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Og barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Dette representerer et syn på barn som likeverdige subjekter som blir behandlet med respekt (E. Johansson, 2005; Kjørholt, 2005) eller som Palludan (2005) uttrykker det, gis muligheter til ”å sette spor”. I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) som er en forskrift til loven, blir det understreket at barne-

hagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og må vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden: ”Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk.” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13).

For å utdype og klargjøre hva denne paragrafen i Lov om barnehager innebærer i praksis, fikk Kunnskapsdepartementet utarbeidet et eget temahefte om barns medvirkning (Bae, Eide, Winger, & Kristoffersen, 2006). Bae (2006, s. 8) gir i temaheftet uttrykk for at en måte å oppfatte barns rett til medvirkning på, er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet. Når det gjelder barn, og særlig de minste barna, innebærer noe utover det å ta barnas verbale ytringer på alvor, nemlig å bidra til at barnas stemmer blir hørt. Det er nødvendig å være sensitiv overfor og forholde seg til alle de uttrykksmåtene som barna bruker for å kommunisere om sine opplevelser, intensjoner og vilje.

Personalet kan stå over for en del utfordringer i realiseringen av denne delen av loven. Østrem et al. (2009, s. 196) påpeker at medvirkning er et av de områdene i rammeplanen som synes mest krevende å sette ut i praksis samtidig som barnehagepersonalet i stor grad er overlatt til seg selv i arbeidet med å utvikle kunnskaper på feltet og utvikle en praksis som ivaretar barnas medvirkning. Et aspekt ved medvirkningsproblematikken som byr på en del dilemmaer, er å gi alle barn muligheter til medvirkning på samme tid (jf. Eide & Winger, 2006). Barnehager består av grupper av barn noe som innebærer at det ikke er *en* vilje og *en* stemme, men mange stemmer og viljer. Gruppestørrelsen ser ut til å være økende (jf. Riksrevisjonen, 2009, s. 60), og jo flere barn som er til stede samtidig, jo flere stemmer er det som, i følge barnehageloven, har rett til å bli hørt. Førskolelærere opplever at store grupper er et hinder for barnas medvirkning, mens mindre grupper medfører høyere grad av medvirkning (Østrem, et al., 2009, s. 131). I tillegg varierer barnas alder og bakgrunner. I en slik flerstemmighet skal personalet sørge for at alle barnas rett til medvirkning ivaretas, samtidig som enkelte barns ønsker kan stå i motsetning til gruppen som helhet.

En problemstilling i ledelse av samlingsstunder, er hvor grensene går mellom barns autonomi og fellesskapet. Når skal det handles til for-

del for gruppen og fellesskapet, og når skal det tas mest hensyn til individet? I ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13) uttrykkes dette dilemmaet slik: ”Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap, og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre.”

Som deltakere i et fellesskap er vi avhengige av hverandre, og alle må bidra ut fra sine forutsetninger for at fellesskapet skal fungere. Kjærholt, Moss og Clark (2005, s. 176) sier at å lytte til barn handler om å skape etiske møter og kulturer hvor en er åpen for andres perspektiver og følelser, både det uttalte og det uuttalte. Det siste er kanskje spesielt viktig i forhold til de minste barna i barnehagen. Det handler om å skape muligheter til slike møter gjennom hele barnehagehverdagen, og også la samlingsstundene omfatte slike møter. Men det å skape slike etiske møter bygd på fellesskap, ser ut til å være en krevende oppgave. Ifølge Østrem et al. (2009, s. 126) er hovedvekten lagt på enkeltbarnet og mindre på deltakelse i gruppen og innflytelse på fellesskapet når det arbeides med medvirkning i barnehager. Dette er en utfordring personalet står overfor (Eide & Winger, 2006).

Vi ser på barns medvirkning som todelt. *For det første* ser vi på medvirkning som barns muligheter til å virke med og delta i fellesskapet. Det innebærer å være inkludert i gruppa og få muligheter til å føle gruppetilhørighet og gruppeidentitet, og samtidig ha innflytelse på det som skjer i gruppa. *For det andre* handler medvirkning om at det enkelte barnet blir lyttet til, gis muligheter og blir oppfordret til å uttrykke sine ønsker, ideer og følelser. Barnas yringer blir tatt alvorlig av personalet og disse vil påvirke barnas hverdag i barnehagen avhengig av hvordan personalet vurderer barns autonomi i forhold til personalets ansvar for enkeltbarnet og gruppa (Eide, 2008a; Eide & Winger, 2006).

Småbarns muligheter til medvirkning i barnehagen

I barnekonvensjonen er det imidlertid ikke et absolutt krav at barns deltakelse er knyttet til å være med å ta beslutninger. Men den krever at de voksne skal ivareta barns perspektiv og ta hensyn til det når det tas beslutninger. Man kan da spørre seg hvorfor barnehager skal vektlegge barns medvirkning og medbestemmelse. En enkel forklaring er at barns deltaking i å ta avgjø-

relser har vist seg å ha mange fordeler (Adams & Ingham, 1998; Treseder & Smith, 1997; Willow, 1997). Fordelene omfatter en bedring av virksomhetens kvalitet gjennom at barns følelse av å eie og høre til øker, samt økt selvfølelse, empati og ansvar. Dette danner igjen grunnlag for medborgerskap og demokratisk deltakelse, og bidrar til å garantere og styrke demokratiet (Shier, 2001, s. 114). Samtidig foregår mange prosesser utenfor de voksnes kontroll. Barn seg imellom tar stadige avgjørelser i samspill med hverandre i barnehagens hverdag. De erfaringer barn får gjennom disse prosessene, har også betydning for barns utvikling av medborgerskap og deltakelse.

I de senere år har en del forskning rettet søkelyset mot barn under 3 år og deres muligheter til medvirkning. Ettersom det, så vidt vi kjenner til, ikke finnes forskning om småbarns muligheter til medvirkning i samlingsstunder, skal vi ta opp noen prosjekter som har rettet oppmerksomheten mot småbarns medvirkning i barnehager i andre situasjoner.

Gillund (2006, s. 111) har konsentrert seg om på- og avkledningssituasjoner i barnehagen. Hun mener blant annet at voksne som er oppmerksomme på barns uttrykk kan skape rom for barns medvirkning der barna ønsker det og ikke bare der personalet eventuelt har lagt opp til det. Hognestad (2007) har hatt spesielt fokus på ettåringer i lekesituasjoner og blant annet funnet at ettåringer trenger tid for å kunne handle. Hun påpeker:

Voksne må stoppe opp og ta hensyn til ettåringens tempo. Dette krever igjen sensitive voksne som kommuniserer på bølgelengde med ettåringen og som er villige til å gi ettåringene rom til at ettåringen får være i sin subjektive tid og danne smidige overganger fra subjektiv til reell tid. (Hognestad, 2007, s. 99f)

Men som allerede nevnt, er det ikke mulig å gi alle barn muligheter for medvirkning på samme tid. En fare kan være at enkelte barn får muligheter til å sette spor, mens andre barns spor ikke synes i hverdagen (Palludan, 2005). Ødegaards (2007) doktorgradsarbeid har blant annet fokus på små barns medvirkning gjennom lek i barnehagen. Hun skriver om en to år gammel gutt som i kraft av sin iver og lek, greier å få en dominerende posisjon i barnegruppen og på den måten oppnår fokus på sitt leketema, Kaptein Sabeltann. Denne gutten blir sett, får påvirke og

medvirke. Så kan man selvsagt stille spørsmål om det går utover de andre barna i gruppen eller om også de får være deltakere i leken ut fra sine forutsetninger?

I boka *"Små barn og medvirkning: Noen perspektiver"* stiller Johannesen og Sandvik (2008) spørsmål om rutiner i barnehagen. De hevder at: "Rutiner i barnehagen, og spesielt på småbarns-avdelinger, ser ut til å være et stort hinder for barns mulighet til medvirkning." (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 47). Samlingsstunden kan plasseres inn under rutiner ettersom det er vanlig at barnehager har den med som et element i sine dagsrytmer. Dette aktualiserer vår interesse for å gå inn i vårt datamateriale og se hvordan medvirkning eventuelt kommer til uttrykk i samlingsstundene i de barnegruppene vi har observert.

Bae (2010) har de siste årene vært leder for et større forsknings- og utviklingsprosjekt med tittelen: *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv: Fokus på de yngste i barnehagen*. Bae (2010, s. 35) stiller spørsmål om det kanskje er diskusjonene heller enn konklusjonene, som bidrar til at både barnehageansatte og folk i førskolelærerutdanningen bevisstgjør egne forståelsesrammer og væremåter i forhold til de yngste barnas medvirkning i barnehagen.

Med utgangspunkt i denne korte gjennomgangen av noe forskning når det gjelder småbarns medvirkning i barnehager, synes det ikke å være en selvfølge at små barn har muligheter til å medvirke dersom de ikke er omgitt av voksne som gir dem disse mulighetene. De minste trenger kompetente voksne både for å kunne medvirke i av- og påkledning og i lek. Dersom man ser på medvirkning som muligheter til å virke med i fellesskapet og være inkludert i gruppen, vil samlingsstunden kunne være en aktuell situasjon hvor dette vil kunne praktiseres. Men dersom man tenker på medbestemmelse og at barna under 3 år skal være med å ta fellesavgjørelser som får konsekvenser for fellesskapet, kan dette være vanskeligere å praktisere, særlig i store barnegrupper. På denne bakgrunn stiller vi spørsmålet: I hvilken grad og på hvilke måter framtrer små barns deltakelse, medvirkning og medbestemmelse i samlingsstunder?

DATAPRODUKSJON OG ANALYSE

Datamaterialet denne artikkelen bygger på, er samlet inn høsten 2006 og våren 2007. Vi samlet ulike typer data som for eksempel årsplaner,

oversikt over dagsrytmer, foto av fysisk miljø og observasjon ved hjelp av skriftlige notater og i form av videoopptak med fokus på hverdagen i småbarnsgrupper (jf. Os, 2007; Winger, 2007). I denne artikkelen skal vi kun konsentrere oss om samlingsstunder. Materialet vårt omfatter videoopptak av 8 samlingsstunder på 8 småbarnsavdelinger i ulike barnehager. Til sammen utgjør materialet 143 minutter videoopptak hvor lengden på hver samlingsstund varierer fra 5 til 39 minutter. Analysene er gjennomført ved at vi har studert opptakene og valgt ut sekvenser som vi vurderer som interessante ut fra problemstillingen.

For å plassere vårt materiale inn i en teoretisk sammenheng, har vi i analysen valgt å ta utgangspunkt i Shiers modell (2001) for deltakelse og medbestemmelse som ut fra FNs barnekonvensjon, har som mål å belyse og støtte barns deltakelse i beslutningsprosesser. Modellen skal bidra til å støtte opp under barns muligheter til deltakelse i beslutningsprosesser i tråd med Artikkel 12.1 i barnekonvensjonen. Nettopp artikkel 12 har blitt betraktet som en av de mest radikale artiklene, og er derfor en av artiklene som har vært mest diskutert og vært reist motforestillinger mot.

Shiers modell for deltakelse i beslutningsprosesser, omfatter fem trinn som innebærer en progresjon i mulighetene for medbestemmelse: 1) barn blir lyttet til, 2) barn får støtte til å uttrykke sine standpunkter, 3) barns perspektiv blir tatt hensyn til, 4) barn deltar i avgjørelser, 5) barn deler makt og ansvar for avgjørelser. Trinnene gjelder både for organisasjoner og for individer. Disse trinnene har vi brukt som analysekategorier.

På hvert av de fem trinnene finnes tre nivåer som tilsvarer *åpenhet, muligheter og forpliktelses*. Om vi eksemplifiserer med trinn 1 så kan åpenhet bestå i at man spør seg selv: "Er jeg innstilt på å lytte til barna?" Videre på neste nivå, muligheter, så kan man spørre seg: "Arbeider jeg på en måte som gjør det mulig å lytte til barna?" Og til slutt forpliktelser: "Er det et overordnet, forpliktende mål at jeg skal lytte til barna?". Ytterligere et eksempel fra trinn 5: På det første nivået handler det om å åpne opp med å spørre seg: "Er jeg klar for å dele noe av min voksne makt med barna?" Videre på neste nivå, muligheter: "Fins det en prosedyre som bidrar til at barn og voksne deler muligheter og ansvar for å ta avgjørelser?" Og til slutt på nivå 3, forpliktelser: "Er det et overordnet, forpliktende mål at

voksne og barn deler makt og ansvar for å ta avgjørelser”.

Med utgangspunkt i Shiers modell har vi valgt å beskrive analysekategoriene ut fra to av nivåene; åpenhet og muligheter. Åpenhet handler om at pedagogen viser åpenhet i forhold til barnas ulike måter å delta på. Muligheter betyr at pedagoger arbeider på måter som gir barna muligheter til å delta. Det tredje nivået i Shiers modell som fokuserer på pedagogers ansvar for å møte barn som deltakere, ser vi som et overordnet mål som personalet i barnehagen må forholde seg til (jf. Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi tolker det som at pedagogen har en overordnet forpliktelse i forhold til alle punktene i Shiers modell, men tar ikke med nivå 3 i hans modell i analysene fordi det vil innebære en annen diskusjon som omhandler hvordan barnehagepersonalet forplikter seg i forhold til offentlige styringsdokumenter mer enn hvordan de møter barna i samlingsstunder.

Barnas muligheter til deltakelse og medvirkning i vårt datamateriale

I presentasjonen av våre data, beskriver vi innledningsvis analysekategoriene, hvordan vi forstår dem og på hvilken måte de blir brukt i analysen. Beskrivelsene av kategoriene er tilpasset aldersgruppens forutsetninger. Deretter presenterer vi sekvenser fra vårt materiale som kan plasseres under gjeldende kategori. Noen av kategoriene blir belyst av flere eksempler. De er ment som illustrasjoner på variasjoner av hvordan deltakelse og medbestemmelse ytrer seg i vårt materiale. Noen av sekvensene er eksempler på at barna får muligheter til deltakelse og medvirkning, mens andre er eksempler på det motsatte; at barn ikke deltar i avgjørelser eller at barn ikke deler makt på det aktuelle trinnet. I oppsummeringen og drøftingen vil vi løfte fram hva som ser ut til å virke inn på småbarns deltakelse, medvirkning og medbestemmelse i samlingsstundene i vårt materiale.

KATEGORI 1: BARN BLIR LYTTET TIL

Vår tolkning av denne kategorien er at pedagogen lytter til barna. Når det gjelder barn under tre år, er det ikke tilstrekkelig å være lydhør overfor det verbale, men også se og lytte til barnas ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Pedagogen arbeider på en måte som gjør det mulig å lytte til barna. Det innebærer at hun¹ gir barna anledning og tid til å uttrykke seg og viser sensitivitet

overfor de uttrykkene barna eksponerer. Hun skaper et felles fokus hvor alle blir inkludert.

Eksempel: Trekke figurer av en ”gullsekk”

Førskolelæreren hadde en diger sekk laget av ”gullstoff” som inneholdt mange gjenstander som barna kunne trekke. Før hun startet samlingen tente hun et stearinlys og introduserte samlingen med lav litt hemmelighetsfull stemme. Ett og ett barn trakk en figur / ting opp av gullsekken og sammen valgte de en sang som kunne assosieres med det aktuelle objektet.

Gjennom stemmebruk og rekvisitter skapte førskolelæreren en spesiell stemning og et felles fokus. Samlingsstunden var til en viss grad preget av den høytiden og magien som beskrives i eldre barnehagelitteratur (Sandels og Moberg, 1947, ref. i Balke, 1997, s. 259). Barna hadde i denne aktiviteten stort sett oppmerksomheten rettet mot det samme og det var tydelig at de kjente til denne aktiviteten og visste at hver enkelt av dem ville få sin tur. Denne måten å arbeide på innebærer at alle barna fikk lik sjanse til å delta, selv om de som fikk turen sin sist i noen tilfeller kunne bli litt urolige og i perioder miste det felles fokuset. De kunne rette oppmerksomheten sin mot noe annet som for eksempel andre barn. Det hendte at det ble litt prat og lek mellom barn som satt ved siden av hverandre. Dette ga førskolelæreren rom for. Men da det ble deres tur, rettet barna på ny oppmerksomheten mot førskolelæreren og gullsekken.

I vårt materiale var denne arbeidsmåten vanlig i barnehagene. Førskolelærerne skapte en struktur hvor det bærende elementet var at en og en var aktiv, men at alle fikk sin tur til å bli lyttet til og gjøre noe i fellesskapet. Slik turtaking var gjerne knyttet til noe konkret som at barna skulle trekke ting, figurer eller lapper med sanger på. Ellers kunne turtakingen bestå av at et musikkinstrument skulle sendes rundt eller lignende. Barna hadde tydelig lært systemet og visste hva som var forventet av dem. Når det var deres tur, fikk de også førskolelærernes fulle oppmerksomhet. Ventetiden kunne for noen barn bli litt lang spesielt i de gruppene det var mange barn².

1. I vårt materiale var alle lederne av samlingsstundene kvinner. Noen var førskolelærere og andre var assistenter. Vi har brukt yrkestitlene deres i denne framstillingen.

2. I vårt materiale variert gruppestørrelsen mellom 9 og 12 barn.

I denne tiden lyttet førskolelærerne kun til de barna som hadde tur, mens de andre barnas innspill ikke ble bemerket dersom de ikke forstyrret nevneverdig. Denne arbeidsmåten fungerer som et slags ritual for at alle skal bli hørt innenfor bestemte regler. Det ser ut som det er lite rom for spontanitet og andre impulser fra barna. Men vi erfarte likevel at noen barn skapte sitt eget handlingsrom ved å leke litt med tingene eller med barnet ved siden av. Et barn skapte for eksempel sitt eget handlingsrepertoar som kom til syne ved at hver gang de kom til et spesielt punkt i en sang, sprang hun fra plassen sin og stilte seg framfor en gutt i gruppa, så på han, smilte og klappet i hendene før hun sprang tilbake til plassen sin. De andre barna ble sittende på plassene sine. Å tillate at individer har slike handlingsrom innenfor gruppesettingen, handler slik vi ser det, også om å lytte til barn. Lederne ser det enkelte barnet og lar det handle ut fra sine forutsetninger og interesser innenfor settingen så lenge det ikke går ut over rammene samlingsstunden bygger på.

Eksempel: Felles fokus gjennom eventyr

Alt mens de var ute og lekte, annonserte assistenten som skulle ha samlingsstunda, at hun ville fortelle eventyret om Gullhår og de tre bjørnene. Vel plassert rundt bordet fulgte alle barna nøye med da hun fant fram figurer som representerte Gullhår og bjørnene. Noen reiste seg på fotbrettene på stolene sine for å se enda bedre. Så startet eventyret: "Det var en gang..." Det ble helt stille rundt bordet og fortelleren beveget på figurene og spilte et slags bordteater for barna. Barna fulgte nøye med og de kom med noen få kommentarer som for eksempel: "...sove..., sove der...". Når eventyret var fortalt, fikk barna lov til å holde figurene en liten stund. De rakk å hilse på dem før assistenten puttet dem ned i posen igjen.

Når innholdet og aktivitetene er tilpasset barna, deres alder og interesser, kan det bygge opp under fellesskapet. Her skapte lederen et felles fokus gjennom å dramatisere et eventyr. Ut fra konsentrasjonen, stillheten og noen få kommentarer, var det tydelig at barna gjennom dette fikk en felles opplevelse omkring noe de var interessert i. Det virket også som det var stas å få holde figurene litt i etterkant. Her lyttet hun til barna, men det var tydelig at barna gjerne ville ha lekt med figurene lengre, altså var hennes lytting noe begrenset. Assistenten framtrer videre som en

tydelig leder som tar ansvar, som veksler mellom å skape nysgjerrighet hos barna, og får dem interessert i det hun vil formidle. Hun lytter til det barna har å komme med og blir med på deres "innspill", gir barna muligheter til å delta på den måten som de ønsker. Men hun setter også grenser for barnas lek med figurene.

Å lytte til fortellinger, forekom i to av barnehagene. Om det ble skapt et felles fokus var avhengig av ledernes valg av fortelling, hvilke formidlingsmåter de valgte og hvilket samspill de hadde med barna. Det var tydelig at bruk av figurer og konkrete fenget barna. Men barns interesse for ting, går utover det å bare se på dem. De gir uttrykk for at de ønsker å holde dem, ta på dem og gjerne leke med dem. For at barna skal kunne gjøre det, trenger de tid. Det fikk de ikke fikk i dette tilfellet.

Eksempel: Felles fokus gjennom sang med høyt volum

Åtte barn og en assistent satt på gulvet på madrasser og førskolelæreren satt foran dem på en stol og spilte på tromme. De sang en afrikansk vekselsang hvor førskolelæreren sang en strofe som assistenten og barna gjentok. De sang først veldig høyt, så veldig lavt og så veldig høyt igjen og sluttet så av i "vanlig" høyde. Alle barna deltok og så ut til å gjøre det med stor iver og en god del latter spesielt når det var høyt volum.

Felles fokus gjennom sang og bevegelser var svært utbredt i samlingsstundene i småbarnsgruppene. Dette var en arbeidsmåte og et innhold som tydelig i mange tilfeller ga barna og personalet felles glede, spesielt der lederen for samlingen viste høy grad av engasjement og var opptatt av å se situasjonen fra barnas synsvinkel og deres sans for humor.

Eksempel: Fikk forlate samlingsstunden

Det så i starten av samlingsstunden ut til at alle barna så nær som ett, ønsker å delta i fellesskapet i samlingsstunden. Det barnet som så ut til ikke å ville delta, gråt og vred seg på stolen. Assistenten, som ledet samlingen, startet med en felles sang: "Morn, morn, jeg heter..." samtidig som en tromme ble sendt rundt slik at det barnet som ble sunget om, spilte på tromma. Barnet som gråt fikk tromma først, sluttet å gråte, prøvde å slå på tromma. Tromma falt ned og et annet barn tok den opp. Barnet begynte å gråte igjen. Dette var et

barn som hadde lite verbalt språk. Da foreslo en annen i personalet at barnet heller skulle få sette seg til bordet og spise borte i kjøkkenavdelingen (ute av synet for de som hadde samling) sammen med en av de voksne. Barnet fikk gå, sluttet å gråte og samlingen fortsatte uten ham.

Dette barnet uttrykte seg gjennom kroppsspråk, gråt og urolige bevegelser at han ikke trivdes i situasjonen. Ettersom gutten gråt høyt, forstyrret han samlingsstunden. Det var ikke lederen av samlingsstunden som foreslo at han skulle få forlate samlingsstunden, men en annen av personalet som satt sammen med barna. Hun viste åpenhet overfor dette barnets uttrykk og lyttet på den måten til barnet. I hvilken grad hennes lytting var betinget av hensynet til det gråtende barnet eller om det var av hensyn til gjennomføringen av samlingsstunden og resten av gruppen, er et åpent spørsmål.

Analyse i forhold til kategori 1:

Barn blir lyttet til

I disse eksemplene ser vi at lederne av samlingsstundene viser åpenhet overfor barna og lytter til dem når barnas reaksjoner og innspill passer inn i lederens struktur og planer. Som vi har vært inne på, er samlingsstundene i vårt materiale en voksenledet gruppeaktivitet hvor 9–12 småbarn er til stede. Det kan stilles spørsmål ved hvilke muligheter personalet har til å se det enkelte barn og gi rom for dets spontanitet i denne settingen. Selv om lederne er åpne for å se enkeltbarn og føler seg forpliktet til det, kan kanskje mulighetene i samlingsstunden være noe begrenset. Det er en ganske krevende oppgave å skulle ha fokus på alle barna i gruppen, og på samme tid ivareta gruppen som helhet. I de fleste eksemplene er lederne åpne for barnas reaksjoner og forholder seg til dem, bortsett fra det siste eksemplet hvor en annen i personalet griper inn, slik at dette barnet også blir lyttet til. Et annet eksempel på at lederen ikke følger barnas ønsker, er når de gir uttrykk for at de gjerne skulle ha lekt lenger med eventyrfigurene. Hun definerer rammene for barnas lek gjennom å bestemme når figurene skal ryddes bort.

Lederne har valgt arbeidsmåter og innhold som innebærer muligheter for fellesskapsopplevelser gjennom sangleker, eventyr og turtaking. Innenfor dette mønsteret blir alle barna sett og

hørt. Men når noen barn ikke følger dette mønsteret, er det vanskeligere for barnet å bli hørt. Det virker som lederne viser åpenhet for å lytte til barna så lenge det faller inn i det mønsteret de har planlagt, med for eksempel turtaking, lytting til eventyr, og når de svarer på mer eller mindre lukkede spørsmål. De skaper muligheter for barna innenfor denne strukturen, men det som er utenfor rammene, overses. Det virker som om de føler forpliktelse for at alle skal bli sett og gir hver og en mulighet gjennom å velge en arbeidsmåte som for eksempel turtaking. En vilje til å inkludere alle i fellesskapet kommer også til uttrykk gjennom at lederne snakker om de barna som ikke er tilstede i gruppa. Men vi ser lite rom for det enkelte barnets spontanitet bortsett fra i noen tilfeller hvor barna skaper sitt eget handlingsrom innenfor denne strukturen, og lederne er romslige nok til å se gjennom fingrene med det. Vi tolker det som at barna blir sett som en del av en gruppe hvor alle blir gitt samme mulighet til å bli lyttet til gjennom den indre strukturen som er valgt for denne settingen.

KATEGORI 2: BARN FÅR STØTTE TIL Å UTTRYKKE SINE MENINGER

Vår tolkning av kategori to er at pedagogen viser åpenhet for å støtte barn i å komme med sine meninger både verbalt og gjennom kroppsspråk. Pedagogen arbeider på en slik måte at hun gir barna muligheter og oppfordrer dem til å komme med sine meninger. En reell støtte til småbarns meningsuttrykk, innebærer å gi dem tid nok til å uttrykke sine meninger.

Eksempel: "Hva finnes i skogen?"

Førskolelæreren reiste seg og sa: "Nå skal vi gå og danse litt." Alle ble med bort på gulvet. De tok hverandre i hendene og danset og sang. Barna skulle holde hverandre i hendene mens de sang refrenget og gjøre individuelle bevegelser mens verset ble sunget. Førskolelæreren spurte barna hva de trodde de ville finne i skogen og barna svarte: epler, gress, bjørner, pærer, rever og bananer. Forslagene til barna ble så utgangspunkt for de følgende versene i tur og orden.

Barna ble altså oppfordret til å gjøre sine egne bevegelser og komme med sine forslag til hva man kan finne i skogen. Og det gjorde de. Det var ikke mangel verken på forslag eller bevegelse. Førskolelæreren viste åpenhet for at barna

skulle komme med sine meninger. Hun hadde valgt en arbeidsmåte hvor dette var mulig. Hun ga barna muligheter til å svare, og det var også tydelig at hun forventet at barna skulle gjøre det. Men hun ga dem likevel begrensede muligheter. Hun ga dem bare muligheter til medvirkning innenfor rammene for denne sangleken. Det så ut som at barna var innforstått med disse rammene noe som også kunne gi barna en trygghet til å komme med sine forslag. Ingen barn kom med forslag om at de skulle leke en annen lek eller gjøre noe annet. Det understreker at barna er innforstått med rammene for deres meningsuttrykk.

Analyse i forhold til kategori 2:

Barn får støtte til å uttrykke sine meninger

Som det går fram av teksten, kan vi bare vise til ett eksempel i vårt materiale som kan sies å handle om denne kategorien. Det kan diskuteres om dette eksemplet egentlig handler om å gi barn støtte til å komme med sine meninger. Førskolelæreren stilte ingen åpne spørsmål om hva barna tenkte, mente eller ønsket. Det handlet bare om at barna ble oppmuntret til å komme med sine forslag til hva som fantes i skogen, altså noe hun hadde bestemt. Hun stilte kun spørsmål som hun lot barna svare på, hun forventet svar spørsmålene hun stilte, hun tok barnas svar alvorlig og forholdt seg til dem. Aktivitetene de gjorde sammen var tilpasset barna. Vi leser dette som at hun ledet barna ut fra kunnskap om, og kjennskap til, barna. Men gjennom mer undrende spørsmål og samtaler kan barna få støtte til å uttrykke sine meninger på egne premisser. I samtaler hvor førskolelærerne viser interesse for virkelig å se situasjoner, relasjoner og opplevelser fra barnas synsvinkel, vil barn sannsynligvis oppleve å få støtte til å uttrykke sine meninger på et mer eksistensielt nivå. Dette forekommer så å si ikke i vårt materiale fra samlingsstundene.

Det ser ut som samlingsstunden for småbarna ikke er en setting hvor de voksne støtter barna i å uttrykke ønsker og meninger. Dette står noe i kontrast til analyse av datamaterialet som omhandler andre situasjoner i de samme barnehagene. Det viser seg at måltidene i noen av barnehagene inneholder samtaler mellom voksne og barn hvor barna får tydelige muligheter til å komme med sine meninger og blir støttet på det (jf. Os, 2010).

KATEGORI 3: BARNES PERSPEKTIV BLIR TATT HENSYN TIL

Vår tolkning av kategori tre er at pedagogen viser åpenhet for ulike barns perspektiver både som enkeltindivider og som gruppe. Pedagogen arbeider på en slik måte at hun / han gir rom for og tar hensyn til ulike barns perspektiver.

Eksempel: Ligge på ryggen

I samlingsstunden sang de en sang hvor barna skulle legge seg på ryggen. Det var tydelig at det var vanskelig for noen av barna å skjønne forskjellen på å ligge på ryggen og å ligge på magen. Førskolelæreren gjentok: "ligge på ryggen", og hjalp dem som ikke greide det. Og da alle hadde lagt seg på ryggen, startet sangen igjen. Når alle hadde lagt seg på ryggen, skulle de reise seg fort og løpe omkring. De sang den tre ganger og det så ut til å være like morsomt hver gang. Barna lo høyt og sprang rundt i rommet. Kanskje var den felles løpingen på slutten av sangen som gjorde det så morsomt?

Vi leser denne situasjonen som at førskolelæreren kjente barna, tok deres perspektiv og hjalp dem som trengte hjelp samtidig som hun var åpen for hva barna syntes var morsomt og hva som fikk dem til å le. Barna forstod hva som var forventet av dem, de oppfylte forventningene og de gjorde det med latter og glede. De deltok i fellesskapet i gruppen. Måten førskolelæreren arbeidet på ga rom for ulike barns perspektiver, men likevel innenfor de rammene som hun hadde satt. Det virket også som hun bevisst la til rette for at barna skulle lære sanger og regler, få et godt forhold til musikk og bevegelse av egen kropp. I tillegg ble barna presentert for begreper som de tydelig ikke var helt fortrolige med i utgangspunktet. Hun så barnas perspektiver og oppfattet at de ikke skjønnte forskjellen mellom det å ligge på ryggen og på magen. De som da gjorde "feil", ble korrigert. Her brukte hun sin kunnskap om barns perspektiv for å hjelpe barna å lære hva som er "riktig". Men man stille spørsmål ved om denne måten å ta barns perspektiv på vil komme inn under definisjonen av å ta barns perspektiv i Shiers modell. Førskolelæreren var åpen for barns perspektiv og for at barna skulle lære seg hva som var "riktig", men ikke for å endre sitt eget voksenperspektiv.

Eksempel: Tronds hus

Barna satt i et slags amfi, og førskolelæreren som ledet samlingen, satt på kne på gulvet for-

an sammen med Trond. "Da skal vi se på huset til Trond," sier førskolelæreren og tar "huset" ned fra veggen og holder det opp foran barna. Bilder av Tronds familie er limt på huset.

Førskolelærer: "Hvem er det?" henvendt til Trond.

Trond: "Pappa."

Førskolelærer: "Pappa, ja, og hvem er det?"

Trond: "Mamma"

Førskolelærer: "Hvem er det da?"

Trond: "Mormor."

Førskolelærer: "Er det mormor og morfar?"

...Ja... og hvem er det?"

Trond svarer ikke med ord, men peker med hånda mot huset.

Førskolelærer: "Er det onkel Lars? ... (venter ikke på svar) Og så var det tante Line. Og her... se hva er det Trond har på seg her da? (fortsetter uten å vente på svar) Her har han på seg flytevest."

Trond: "Bade."

Førskolelærer: "Der tror jeg du har vært å bada. Bada du og kosa deg? ...Ja."

Trond: "Ja," peker med hånda mot bildet

Førskolelærer: "Og hvem er det, da? ...Er det onkel Tor? ...Og det var?... Er det mormor?"

...Og så var det oldemor og onkel Tor. Og hvem er det da? "

Trond: "Mari."

Førskolelærer: "Mari er lekevenninnen til

Trond hjemme... Det var et fint hus altså!

Hvilken farge er det på huset?"

Et barn: "Gult"

Førskolelærer: "Gult, ja. Hvilken farge er det på taket da? ... Er det rødt? ...Ja. ...Og det skal henge her i barnehagen på veggen. Skal jeg ta og henge det opp igjen?... Ja." Reiser seg og henger opp huset.

Her førte førskolelæreren en samtale med et enkelt barn, mens resten av gruppa så og hørte på. Det ene barnet deltok ut fra sin kompetanse. Førskolelæreren hadde hele tiden en spørrende form. Av og til ser det ut som hun ikke forventet å få svar, og andre ganger ga hun barnet liten tid til å tenke før hun selv svarte på spørsmålet. Samtalen var styrt gjennom en ganske fast struktur ved at førskolelærer bare stilte lukkede spørsmål som det kun fantes ett riktig svar på. Hun stilte spørsmål som hun selv visste svaret på, men lot barnet komme med de svarene han kunne. Dette er en form for deltakelse og medvirkning hvor de voksne bestemmer premissene

og barna bare har muligheter for å gå inn i de rammene som de voksne skaper. Det virket som om dette ene barnet trivdes med å være i sentrum selv om han ikke kunne svare på alle spørsmålene. Han visste at det handlet om han og hans familie noe han så ut til å være fornøyd med. I følge Åberg og Lenz Taguchi (2006, s. 45) er det vårt ansvar å synliggjøre hvert barn og dets interesser for andre ved at barn får være delaktige. Et vesentlig poeng er å velge et innhold som har verdi for barna. Trond fikk i dette tilfellet være delaktig, han pekte på bildene og sa av og til hvem som var på bildene, og han nevnte også at han badet på et av bildene. Men likevel fikk han bare delta på den måten som førskolelæreren tillot. Han fikk bare gjøre det som førskolelæreren hadde lagt opp til på forhånd. Trond gjorde ikke noe annet enn det hun hadde bestemt. Dermed hadde Trond liten innflytelse på det som skjedde i samlingsstunden. De andre barna fikk mest rollen som tilskuere. Bae (1996, s. 166-181) skriver at når personalet gir oppmerksomhet til ett barn i gruppen, blir det som regel lagt merke til av andre barn som er tilstede. Det skjer i denne situasjonen også, men det de ser er at det er den voksne som har definisjonsmakten. Her er det pedagogen som både bestemmer innholdet og strukturen, selv om hun indirekte tar barnets perspektiv.

Analyse i forhold til kategori 3:

Barns perspektiv blir tatt hensyn til

Ut fra Shiers tanker ser det ut som førskolelærerne i begge disse eksemplene var åpne for barnas perspektiver, men ut fra egen synsvinkel. I det første tilfellet tar hun barnas perspektiv for å kunne tilpasse innholdet og arbeidsmåten i samlingsstunden på en slik måte at det kan fenge barna. Hun tar på den måten et gruppeperspektiv. I det andre tilfellet tar førskolelæreren et enkeltbarns perspektiv, men bare slik at det passer inn i hennes struktur. Hun lar barnet svare på en del lukkede spørsmål, men gir lite rom for barnets eget initiativ i samtalen. Førskolelærerne i begge eksemplene viser en åpenhet som er styrt og kontrollert både gjennom et ønske om at barna skal lære noe spesielt og gjennom en kommunikasjon preget av lukkede spørsmål. Arbeidsmåtene de har valgt begrenser deres muligheter til å ta barnas perspektiv. Det virker som de egentlig ikke er interessert i å høre hva barna tenker. Dette står, som tidligere nevnt, i kontrast til samtaler mellom voksne og barn f. eks. under måltidet i noen av barnehagene (jf. Os, 2010). Vi tolker

det derfor slik at i samlingsstundsettingen blir barns perspektiv tatt hensyn til i tilpassing av innhold og arbeidsmåter. Hensynet til gruppa ser ut til å være mer utpreget enn hensyn til individet. Satt på spissen, kan det kanskje se ut til at førskolelærerne tar barns perspektiv når det er i førskolelærernes interesse; altså når det kan være nyttig for deres gjennomføring av en ”god” samlingsstund. Men barnas perspektiv blir ikke brukt for å endre noe i barnas hverdag eller gi personalet ny innsikt i hva barna er opptatt av eller tenker. Det enkelte barns perspektiv blir lite ivaretatt i disse settingene.

KATEGORI 4: BARN DELTAR I AVGJØRELSE
Vår tolkning av kategori fire er at pedagogen viser åpenhet for at barna kan delta i avgjørelsesprosesser ved å spørre dem og være åpne for deres reaksjoner både verbalt og gjennom kroppsspråk. I denne sammenheng handler det også om å følge opp barnas innspill gjennom å la dem få betydning for det videre forløpet. Pedagoger arbeider på en slik måte at det er mulig for barna å delta i avgjørelser.

Eksempel: ”Nå kan vi ta eventyret”
Barna har satt seg rundt bordet for å ha samlingsstund. Per sier: ”Nå kan vi ta eventyret”. Assistenten svarer: ”... Ja, nå kan vi ta eventyret.” Hun legger et filtstykke på bordet hvor hun skal sette fram eventyrfigurene og begynner å fortelle...

Lederen er åpen for Pers ønske om å starte samlingsstunden med eventyrfortelling. Hennes måte å arbeide på gir også rom for dette. Det kan hende at dette var i tråd med det lederen hadde planlagt, og at Pers ønsker var identiske med lederens. Dersom det var tilfellet har ikke Pers deltakelse noe å si for den avgjørelsen som blir tatt. Ellers har vi få eller ingen eksempler på at barn tar del i avgjørelsesprosesser. Her kan lite utviklet verbalspråk spille en rolle. Men vi har et eksempel på at førskolelæreren overser barnas svar.

Eksempel: ”Bake, bake kake”
Førskolelæreren står ved enden av bordet og leder samlingen. Barna sitter ved bordet. Noen har ryggen til førskolelæreren. Hun spør: ”Skal vi ta ”Bake, bake, kake?” Et av barna sier: ”Nei.” Førskolelæreren spør igjen: ”Skal vi ta Bake, bake, kake, Jozef?” Han svarer:

”Nei, nei”. Førskolelæreren sier likevel regla og gjør bevegelser til. Få av barna deltar i regla.

Her oppfordrer førskolelæreren barna til å komme med sine meninger, og de svarer klart at de ikke vil si regla, men hun tar ikke konsekvensen av deres svar. Det får ingen betydning for det videre forløpet av samlingsstunden. De er ikke med på å ta avgjørelser. Selv om hun har stilt spørsmål om hva barna vil, lytter hun ikke og tar ikke svarene deres på alvor. Hun gir dem støtte til å uttale seg, men det kan se ut som den måten hun har valgt å arbeide på, hindrer henne i la dem delta i avgjørelser. Det virker som hun har en plan hun følger uansett hva barna svarer. Hennes egen fysiske plassering i forhold til gruppa appellerer heller ikke til felleskap og deltakelse. Flere av barna kan ikke se henne og hun kan heller ikke se ansiktene deres noe som innebærer at mulighetene for å tolke deres non-verbale uttrykk, reduseres.

*Analyse i forhold til kategori 4:
Barn deltari avgjørelser*

Det er uklart om lederne i disse to eksemplene er villige til å være åpne for barnas forslag til avgjørelser. I det siste tilfellet kan det i første omgang se ut som førskolelæreren er åpen fordi hun spør barna om hva de ønsker, men det er tydelig at hun ikke lar dem delta i avgjørelsen. I det første tilfellet passer sannsynligvis barnets forslag godt med det lederen har tenkt. Dette er de eneste to eksemplene vi har som omhandler denne kategorien, og de tyder på at barna i vårt materiale ikke deltar i avgjørelser i samlingsstunder. Det ser derfor ut som personalet ikke er åpne for at de små barna kan delta når beslutninger skal tas og heller ikke har valgt arbeidsmåter som gir dem muligheter for det. Dette kan være et typisk trekk ved samlingsstunder som setting. Personalet burde være like forpliktet til å følge opp barns rett til medvirkning her som i andre situasjoner. Men hvorfor er det slik? Kan det handle om tradisjoner for gjennomføring av samlingsstunder, barnas alder, eller kan det handle om personalets åpenhet og vilje til å se muligheter for å la småbarn delta i avgjørelser?

KATEGORI 5: BARN DELER MAKT OG ANSVAR FOR AVGJØRELSE

Vår tolkning av denne kategorien er at pedagogen viser at hun / han er åpen for å dele sin voks-

ne definisjonsmakt med barna gjennom språk og handling. Pedagogen arbeider på en slik måte at det er mulig for barna å dele makt og ansvar med pedagogen ut fra barnas forutsetninger. Pedagogen har arbeidsprosedyrer som utjevner makten i barnehagehverdagen. For barn under tre år er det kanskje noe begrenset hvilken makt og ansvar de kan være med å dele med personalet, men en åpenhet for å ta med småbarna i avgjørelsesprosesser, burde både være mulig og ønskelig. Dersom barnehagen skal være med å gi barna oppdragelse til demokrati, vil det være viktig at også de minste barna får erfaringer på dette området.

Det eneste eksemplet vi har under denne kategorien, viser at barna *ikke* deler makt og ansvar for avgjørelser.

Eksempel: "Nei, jeg vil spise", sier Emil

I en samlingsstund i en av barnehagene sa Emil at han ikke ville synge mer. Svaret han fikk var: "Vi synger ikke nå" (de sa fram en regel). Da reglen var slutt spurte assistenten som ledet samlingen, Emil om han hadde en sang han ville de skulle synge, men han ristet på hodet og sa: "Nei, jeg vil spise," hvorpå hun svarte: "Vi må gjøre oss ferdig, vet du. Jeg vet at du er misunnelig på han som sitter og spiser, men vi greier litt til." Hun fortsatte samlingsstunden tydelig ut fra det hun hadde planlagt.

Dette er et eksempel på at lederen ikke er åpen for å dele sin makt med barnet. Vi leser dette som at innholdet i hennes plan var viktigere enn dette barnets interesser og ønsker. Det ser også ut til at hun tillegger Emil en følelse av misunnelighet, uten at han på noen måte har antydning at han misunner et barn som sitter og spiser. Budskapet hans er klart og det gjentas etter en stund, noe som er en indikasjon på at det ikke er øyeblikkets innfall. Assistenten viste ikke åpenhet for å la dette barnet få innflytelse på det som skulle skje verken med ham eller med gruppa. Videre observasjon av denne situasjonen viser at få av barna deltar i det hun foreslår som fellesaktiviteter noe som er uvanlig i vårt materiale fra samlingsstundene. Det var ikke tydelig fokus på gruppefellesskapet bortsett fra at det var felles sang og regler med bevegelser som en del av barna deltok i. Men en helhetlig vurdering av denne samlingsstunden er at den inneholdt lite humor, glede og entusiasme. Som eksempel kan det nevnes at samme sang ("Morn, morn, morn, jeg heter...") ble gjentatt monotont 11 ganger.

Dette bidro sannsynligvis til at noen av barna ble ukonsentrerte. I alle fall så det ikke ut til å skape engasjement.

Analyse i forhold til kategori 5:

Barn deler makt og ansvar for avgjørelser

Denne kategorien er ikke synlig i vårt materiale. Vi har som nevnt, bare et eksempel på det motsatte. Mulige årsaker til det vil vi ta opp i drøftingen av resultatene av undersøkelsen.

OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNNENE

Iveren og entusiasmen vi erfarte at barna viste når det ble annonsert: "Nå er det samlingsstund!", leser vi som et uttrykk for at samlingsstunden er viktig for barna. Kanskje handler dette om medvirkning som fellesskapsopplevelse?

Fellesskap og turtaking

Undersøkelsen viser at alle barna ble sett og hørt i gruppene. Barn ble lyttet til når det var deres tur. Lederne av samlingene valgte arbeidsmåter hvor hvert enkelt barn ble sett og hørt i tur og orden. Rubinstein Reich (1993, s. 251) mener: "The person conducting circle time is hence facing a number of dilemmas which are resolved by resorting to different strategies." I vårt materiale var det tydelig at alle som ledet samlingsstunder, hadde valgt en eller annen form for turtaking for at alle barna i gruppen skulle bli sett og hørt i fellesskapet. Det så også ut som denne arbeidsmåten fungerte bra for dette formålet så lenge ikke barnegruppen ble for stor. Opplevelsen av å få lederens og gruppens oppmerksomhet i denne settingen, så ut til å være viktig for barna. Alle var inkludert, og det virket som om det var en selvfølge, både for barn og voksne, at alle barna skulle delta. Det var bare en samlingsstund der barn ikke ville delta. Barns medvirkning handler også om å bli inkludert i en gruppe og delta i gruppefellesskapet slik vi har vært inne på tidligere (jf. Eide, 2008a; Eide & Winger, 2006). Og det gir samlingsstunden en unik mulighet for.

Hensyn til barneperspektiv

Barneperspektivet (jf. Sommer, Hundeide, & Pramling Samuelsson, 2010) ble tatt hensyn til gjennom at lederne valgte innhold og arbeidsmåter som var tilpasset den barnegruppen de ledet. Innholdet var i de aller fleste tilfellene godt tilpasset barna. Det kunne vi lese ut fra barnas konsentrasjon og felles fokus. Innholdet så ut til

å by på overraskelser, gjentakelser og vekke, eller bygge på, barnas interesser samtidig som det inneholdt kulturelle innslag i form av eventyr, sanger og leker. Kanskje dette også handler om god underholdning slik vi har vært inne på tidligere eller god formidling av kultur? I oppsummeringen av erfaringer med to omfattende forskningsprosjekter med kunst for barn under 3 år skriver Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010, s. 51–60) blant annet at gjenkjennelse er vesentlig for barna, både gjennom bevegelser, relasjoner, gjenstander og handlinger. De mener også at gjentakelse med passe grad av variasjon og overraskelse er viktig når man jobber med kunst sammen med barn. Vi så at dette i stor grad også gjaldt i samlingsstundene. I de gruppene der barna så ut til å ha høy grad av felles fokus, hadde lederne lagt vekt på de nevnte kvalitetene. Barneperspektivet var tydelig tatt hensyn til, spesielt i forhold til gruppen, men også noe i forhold til enkeltbarn som eventuelt trengte hjelp til å forstå begreper osv. I et tilfelle var også et enkeltbarn i fokus gjennom en samtale hvor barnet deltok. Men denne samtalen var preget av lukkede spørsmål. Det ble heller ikke lagt vekt på å inkludere andre barn i samtalen omkring dette barnet.

Klar voksenstyring og få muligheter for barna til medbestemmelse

Som vi har sett i vårt materiale, ble det gitt lite rom for barnas medbestemmelse og muligheter til å få innvirkning på å ta avgjørelser som kan få konsekvenser for enkeltbarnet og gruppen og deres hverdagsliv i barnehagen. Kanskje dette ligger i samlingsstundens struktur? Som vi har vært inne på er dette en voksenstyrt gruppeaktivitet. Forløpet er derfor både avhengig av karakteristika ved gruppen, gruppestørrelse og av den som leder og dermed også den ytre strukturen.

Den fysiske plasseringen, hvordan lederen og gruppa var plassert i forhold til hverandre, kan virke inn, slik vi tidligere har vært inne på. I vår undersøkelse varierte dette. Noen satt i en ring, andre i en halvsirkel, andre igjen langs en vegg, noen i en trapp, en slags amfi, og andre hulter til bulter i garderoben. Altså var den ytre strukturen i vår undersøkelse i de fleste tilfeller ganske forskjellig fra beskrivelsen av tidligere tiders samlingsstunder (jf. Balke, 1997). Hvor mye den fysiske plasseringen hadde å si for barnas muligheter til medvirkning vet vi ikke, men en ring hvor alle satt i samme høyde og kunne se hverandre så ut til å fungere best.

Sønstebø (1978) kritiserte samlingsstunden blant annet fordi det ble lagt vekt på samtaler med enkeltbarn, mens resten av gruppa ble passive lyttere. Dette så vi noe av også i vårt materiale (se eksemplet med Tronds hus). Ifølge Bae (1996) vil det som oftest være andre barn som følger med enkeltbarn er i fokus, og som også sannsynligvis vil lære noe av det de ser. De vil gjennom å observere hvordan andre barn blir møtt, få erfaringer med hvordan personalet møter barn i dialoger, og hva preger deres forhold. De vil også gjøre erfaringer med hvordan personalet møter barn i liknende settinger. Små barn kan sannsynligvis annamme hva som skjer i slike samspillsituasjoner. I følge Haugen (2005), som viser til Stern, vil barn fra de er ganske små være i stand til å vite hvilke voksne som er i stand til å møte dem på deres følelser eller greier å tone seg inn mot barnet. Slike erfaringer kan være av betydning for om barn får, og bruker, muligheter til å være medvirkende. Uten voksne som anerkjenner og respekterer barna og lytter til dem, vil ikke barna ha muligheter til deltakelse på denne måten.

Vi fant som nevnt, en klar voksenstyring i vårt materiale. Men kanskje nettopp denne klare voksenstyringen, ga barna en trygghet i at de visste at ”snart blir det min tur også”. Ivarsson (2003) beskriver i sin avhandling hvordan man i småbarnavdelningen leker ”Tingeling-toget går” (en sanglek der ett og ett barn kobler seg på samtidig som man synger hvert barns navn og later som man er et tog hvor vognene kobles på). Dette kan ses som en kulturell rutine med mål om å skape et ”vi”, der alle får være med. Samme dag legger hun merke til at barna selv leker samme lek, men nå får ikke alle være med for nå er det barnas posisjoner og makt som bestemmer hvem som kan delta. Man kan tolke det som at intensjonen om at samlingsstunden i form av sanglek skal skape en følelse av at alle utgjør ett ”vi”, forutsetter den voksnes deltakelse. Men selv om voksne deltar, betyr ikke det nødvendigvis at barna ikke kan medvirke. Innenfor kunstformidling der uttrykket ofte er planlagt for eksempel gjennom en teater- eller danseforestilling, finnes det erfaringer for at selv om forløpet er bestemt på forhånd, kan det gis muligheter for barns medvirkning. Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010, s. 62) hevder: ”Kunst for barn i denne aldersgruppen kan gjerne også basere seg på aktiviteter som gir barn opplevelse av å ha innflytelse på det som skjer.” Risikoen ved å slippe barn til kan være at de voksne mis-

ter kontrollen, og at kanskje et enkelt barn overtar og at dette svekker fellesskapet. Voksne kan da oppleve dilemmaer knyttet til hensyn til ett barn versus hensyn til gruppen som forventer og ønsker at forestillingen skal gå videre. I følge Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010, s. 92) krever slike situasjoner at de voksne tar ansvar som ledere (jf. asymmetrien i forholdet mellom voksne og barn) og bidrar til at fellesskapet opprettholdes. På den ene siden handler det om å gi rom for barns innspill. På den andre siden handler det om at de voksne ikke abdiserer slik at barna ikke får noen å spille med. For at det skal være mulig å *delta* og *medvirke* og ikke bare *ta* og *virke*, må det også være noen å spille med.

Det ser ut som det er få muligheter til spontane innspill fra barna i samlingsstundene. Unntaket var når enkelte barn skapte sine egne handlingsrom til tross for den indre strukturen som lederne hadde planlagt og gjennomførte. Disse individuelle handlingsrommene oppstod i øyeblikket når for eksempel to barn lekte sammen, kanskje med en gjenstand, kommuniserte med hverandre eller når et barn spontant spratt opp når de sang et bestemt refreng, sprang bort til et annet barn stod foran ham, smilte, klappet i hendene satte seg like fort igjen når refrenget var over. Dette var små hendelser som lederne ikke fokuserte på. Hun tillot at det skjedde, men barna som gjorde det, ble ikke sett og lyttet til i de øyeblikkene av lederne. Dette kan minne om "romslige mønster" som Bae (2004, s. 100) skriver om i sin doktorgradsavhandling, hvor førskolelærer i samspill med barna gir rom for deres ulike måter å være på i samspillet. Men sammenlignet med romslige mønster, var den store forskjellen at de voksne i våre observasjoner i samlingsstunder overså samspillet barna hadde med hverandre. Hun tillot det indirekte, men uten å gi oppmerksomhet. Lederne i vårt materiale viste en klar tendens til ikke å oppgi kontrollen og anerkjente på den måten ikke barnas samspill med hverandre. Altså savnes det Bae (1996, s. 147; 2004, s. 34) beskriver som åpenhet, og det at de voksne oppgir egen kontroll og definisjonsmakt i samlingsstunder.

De enkelte barns perspektiv ble ikke tatt hensyn til på en slik måte at det fikk innflytelse på det som skulle skje videre i samlingen eller barnehagehverdagen. Barns perspektiv ble tatt hensyn til når det var til nytte for lederen og det hun hadde planlagt. Det var ingen tydelige tegn på at barna deltok i avgjørelser og heller ikke at de delte makt og ansvar for å ta avgjørelser i sam-

lingsstundene. Dette er i tråd med Svensson (2009, s. 53f) som refererer til Giddens og Foucault, og hevder: "En maktrelasjon kan eksempelvis pågå mellom barn og lærere, där de vuxna innhar makten att bestämma form, struktur, arbetssätt och innehåll i samlingen utan att barnen får möjligheter att vara delaktiga i de beslut som berör dem själva."

Altså er ikke dette noe nytt fenomen. Og man kan da spørre hvorfor det ser ut til å ha en tendens til å bli slik? Er dette en samspillsituasjon hvor de voksne har anledning til å vise sin makt og gjør det? Kan denne tendensen brytes til tross for tradisjonen med sterk voksenstyring av samlingsstunder? Og hva må eventuelt til for at det skal kunne skje? Emilson (2007) fant at barns innflytelse i samlingsstunder var begrenset også i hennes forskning, og hun hevder videre at den voksnes kontroll i samlingsstundsituasjoner varierte avhengig av førskolelærernes holdninger. Endringer vil derfor kanskje forutsette at førskolelærerne har en anerkjennende holdning overfor enkeltbarna og gruppa og deres muligheter for medvirkning og deltakelse i avgjørelsesprosesser?

Dersom bare samlingsstunden skulle være en indikator på i hvilken grad småbarn har muligheter til å være med å bestemme eller ha innflytelse på barnehagehverdagen sin, ville vi ha kommet fram til ganske nedslående resultat av vår undersøkelse. Men samlingsstundene utgjør en forholdsvis liten del av barnehagedagen i vårt materiale selv om varigheten varierer noe. Muligheter til å medvirke er forhåpentligvis større i andre situasjoner. På den annen side kan det stilles spørsmål ved om Shiers modell er egnet som utgangspunkt for analysene av vårt materiale. Kanskje ligger det så mange føringer og forutsetninger for at en gruppeaktivitet for barn under tre år skal kunne gjennomføres, blant annet når det gjelder voksenstyring, at spesielt den siste kategorien er uaktuell. Altså kan også funnene i materialet i stor grad være preget av analysekategoriene vi har valgt.

Ut fra våre analyser, ser samlingsstundene ut til å være en situasjon der det enkelte barn i liten grad har muligheter for å være med å bestemme hva som skal skje, ta ansvar for avgjørelser og dele makten med de voksne. På dette grunnlaget kan det stilles spørsmål ved om samlingsstunden har gått ut på dato? Eller har den kanskje i sin nåværende form en annen funksjon? Vårt inntrykk er at samlingsstunden, tross barnas manglende medvirkning, er en god situasjon for

småbarns opplevelse av tilhørighet i en gruppe og opplevelse av gruppefelleskap. Videre ser det ut til å være en gunstig situasjon for å få kjennskap til og få del i kulturelle uttrykk som eventyr, sanger, leker og musikk.

Videre muligheter for ”gode” samlingsstunder for småbarn?

Med utgangspunkt i tidligere forskning og våre resultater, mener vi at samlingsstunder har en plass i framtidens småbarnsgrupper. Samtidig finnes det et utviklingspotensial med hensyn til barns deltakelse og medbestemmelsesmuligheter. Rammene er viktige. Samlingsstunder for små barn bør foregå i små grupper (jf. Østrem, et al., 2009, s. 131), ha en fast plass hvor alle sitter på samme nivå og kan ha god blikk-kontakt med hverandre.

Walch (1987) hevder at dess bedre og mer nøyaktig en samlingsstund er planlagt, dess mindre sjanse har barna til å innvirke på det som skjer der. Dette kan vi ikke ubetinget slutte oss til. Detaljerte planer kan, på den ene siden, være en hindring for barnas medvirkning og medbestemmelse. Men det kommer an på planens kvalitet og i hvilken grad den ivaretar barnas interesser. Planlegging av samlingsstunder ut fra barnas interesser, humor og deres perspektiver er mulig og ønskelig for at de voksne skal kunne bidra med noe som engasjerer og inspirerer barna, og for å sikre at alle barna får muligheter til deltakelse og medvirkning. Dette krever både god kunnskap om og kjennskap til barna. Innholdskompetanse eller kompetanse i ulike fagområder vil også være avgjørende. Førskolelærere som har et stort repertoar av sanger, fortellinger, leker, kunnskaper i naturfag, matematikk osv. vil kunne gjenkjenne fagområder i observasjoner av barnas lek, aktiviteter og samtaler, og bruke denne kompetansen når hun skal sette opp planer for samlingsstundene. Planer er grunnlaget for førskolelærerens refleksjoner rundt valg av innhold og arbeidsmåter og hennes forberedelser. Å få barn engasjerte og interesserte i samlingsstunden i kombinasjon med førskolelærerens evne til å lede, er en didaktisk kompetanse som ikke skiller seg fra å arbeide med andre innholdsaspekter i barnehagen. Pramling Samuelsson og Carlsson (2008) mener at profesjonens didaktiske kjerne ligger i både å greie å ha en retning på arbeidet (få barn fokusert på noe) og ha en åpenhet for å invitere hvert

enkelt barn til å delta ut fra deres erfaringer og muligheter.

Dette krever også *fleksible planer* som lett kan endres underveis. Men for at noe skal kunne endres, må det finnes en plan i utgangspunktet. Av respekt for barna er det nødvendig at førskolelæreren har tenkt gjennom og tatt noen avgjørelser om innhold, arbeidsmåter og organisering på forhånd. Førskolelæreren trenger et fokus samtidig som hun må være åpen for barnas innspill dersom en voksenledet samlingsstund skal gi rom for virkelig samspill, og dermed barnas deltakelse og medvirkning. Uansett hvor god planen er i utgangspunktet, vil førskolelæreren måtte være innstilt på at den kan bli endret eller forkastet i prosessen for å kunne ivareta barnas muligheter for å kunne medvirke og påvirke det som skjer. Samspill med barna er en nødvendig faktor for å gi dem muligheter til å medvirke. I gjennomføring av samlingsstunder trenger førskolelærere kompetanse knyttet til samspill med barn, samt vilje og evne til å være nærværende og sensitive overfor barna. Dette er nødvendig for at samlingsstundene skal oppleves gode for barn og voksne.

I et intervju stiller Sandvik seg kritisk til tradisjonell didaktisk tenking og mener at man ikke kan planlegge hva andre skal lære eller hvordan de skal lære det (Kolle, Ulla, & Larsen, 2010, s. 75). Det kan vi til dels være enige i, men likevel ser vi nytten av å være godt forberedt gjennom å ha godt kjennskap til barnegruppen, barnas interesser og ha god innholdskompetanse i form av å kunne sanger, fortellinger, leker osv. Det kan jo være at en god plan, sammen med høy grad av kunnskap, bidrar til at voksne opplever en trygghet som medfører at de ikke trenger å fastholde en streng kontroll i kommunikasjonen med barna?

Steinnes (2006, ref. i Kolle, et al., 2010, s. 72) viser til en barnehage hvor man transformerte samlingsstunden til å bli morgenmøter hvor barna var ledere og personalet reflekterte kritisk over egen rolle som medskapere av kunnskap og kultur sammen med barna. Vi er usikre på dette vil være den sikreste måten å legge til rette for barns muligheter til medvirkning på. Vil *alle* barna få bedre muligheter til å medvirke og være medbestemmende dersom det er barn som er ledere? Det Ivarsson (2003) fant var jo det motsatte.

I møte mellom gruppa, enkeltbarnet og førskolelæreren kreves det åpenhet for at alt kan skje. Dette forutsetter også anerkjennelse av en-

keltbarnet og gruppa slik Bae (2004, s. 75f) beskriver det i sin avhandling. Emilson hevder:

To promote young children's influence in circle time, teachers should not have full control over the what and how of communication. Instead, control should be maintained by adopting a permissive and playful manner that requires sensitive responsiveness on the part of the teacher who really endeavours to come close to the child's perspective and its life-world (Emilson, 2007, s. 36).

Dette innebærer at førskolelæreren unngår å ha full kontroll, men heller stoler på at barna også har verdifulle bidrag å komme med som er like viktige for gruppa som hennes egne forslag. Denne måten å arbeide på krever vilje og evne hos førskolelæreren til å være sensitiv og åpen overfor barns tanker og deres måter å uttrykke seg på, og til å nærme seg dem på en leken måte.

Selv om målet om medvirkning kan være vanskelig å realisere i arbeidet med små barn, kan det være at våre kulturelle forestillinger om småbarn er med på å opprettholde en praksis der våre egne forestillinger blir tatt for gitt og ikke sjekket ut i forhold til virkelighetens barn (Hernes, et al., 2010, s. 65). Det blir ofte hevdet at små barn mangler verbal-språk og at det derfor kan være problematisk å forstå hva det er de vil kommunisere. Dette er en forenkling, og en undervurdering av små barn. Mange barn under tre år har et godt utviklet verbal-språk og er i stand til å uttrykke seg klart om hva de ønsker. I tillegg er de verbale ferdighetene i stadig utvikling, særlig dersom barna får muligheter til å anvende språket. Aukrust (1992) fant at småbarn er i stand til å gå inn i relativt komplekse samtaler dersom de voksne legger forholdene til rette for det. I vårt observasjonsmateriale i prosjektet, har vi flere eksempler på at barna er med på å planlegge bursdagsfeiring, hva de skal gjøre når de kommer ut, hvem de skal leke med osv. Men det skjer ikke i samlingsstunden.

En endring mot mer medvirkning i samlingsstunden forutsetter en bevissthet hos førskolelærerne. Uten den kan det være lett å falle tilbake til tradisjoner der de voksne er formidlere og barna er mottakere. Grunnlaget for endring ligger i at både barn og voksne er aktive subjekter i samspill med hverandre. Det forutsetter at førskolelærerne, som har definisjonsmakten, gir barna muligheter til å påvirke det som skjer, noe som igjen forutsetter at hun ser småbarns res-

surser. Å la barna være med å ta avgjørelser som handler om deres eget hverdagsliv i barnehagen, også i samlingsstundene, krever bevisst vilje og innsats fra førskolelærernes side, noe som var lite synlig i vårt datamateriale. Dette er en utfordring for førskolelærere å gripe fatt i. Dersom de våger å ta utfordringen, kan samlingsstunden revitaliseres. Den kan da vise seg å medføre uante muligheter når det gjelder deltakelse, medvirkning og medbestemmelse for den enkelte, og når det gjelder glede og fellesskap i gruppen – selv for de aller minste barna i barnehagen.

NOTE

1. Dette forskningsprosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo (HiO) og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), omkring noen sentrale spørsmål innen barnehage- og barneomsorgsforskning. Prosjektet har hatt finansiell støtte fra Norges Forskningsråd for perioden 2006-2010. Høgskolen i Oslo og Akershus har bidratt med delfinansiering. Videre informasjon om prosjektet se: Winger, N. (red): Forskning i små barn hverdagsliv i barnehagen” Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer. *HiO-rapport 2007 nr. 19* og Eide, B. J. og Winger, N. (red): Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen. 2. delrapport fra prosjektet: ”Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder”, *HiO-rapport 2008 nr. 18*.

REFERANSER

- Adams, E., & Ingham, S. (1998). *Changing places: Children's participation in environmental planning*. London: The Children's Society.
- Aukrust, V. G. (1992). *Fortellinger fra stellerrommet: To-åringer i barnehage: En studie av språkbruk: Innhold og struktur*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Unipub.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehager. In B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Eds.), *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2010). De yngste barnas medvirkning: Tilnærminger og utfordringer i et praksisrettet FoU-prosjekt. *Første steg* (3), 32–35.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Balke, E. (1997). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E. (2009). *Seksåringenes klasseromsaktiviteter: En kvalitativ studie av norske førsteklaser og svenske förskoleklasser*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Brendeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen: En symbol för integration mellan förskola och grundskola* (Rapport nr. 8). Borås: Institutionen för pedagogik.
- Eide, B. J. (2008a). Barns medvirkning: Eksempler fra lekesituasjoner i barnehagen. *Barnehagefolk* (1), 43–62.
- Eide, B. J. (2008b). Dagsrytme: Og hva gjør småbarn innenfor barnehagehverdagens tidsrammer? In B. Eide & N. Winger (Eds.), *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen: 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere: Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"* (HIO-rapport nr. 18). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Eide, B. J., & Hoaas, G. (2005). Dagens japanske barnehager/daghjem: Sett gjennom våre briller. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(5), 264–378.
- Eide, B. J., & Winger, N. (1996). *Kompetente barn og kvalifiserte pedagoger i den nye småskolen*. Oslo: Cappelen.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003a). Barns inntrykk fra barnehage. *Upublisert manus*.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003b). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn: Metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. In A. Clark, A. T. Kjærholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. In B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Eds.), *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2008). *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen: 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"* (HIO-rapport nr. 18). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11–38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1969). *Førskolebarnet: Forsøk og reform i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Haug, P. (1979). *Barnehagen: For barn?* Oslo: Samlaget.
- Haugen, S. (2005). Det dialogiske. In M. Røthle, S. Haugen & G. Løkken (Eds.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum: Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen.
- Hognestad, K. (2007). *Ettåringens medvirkning i barnehagen: Et kritisk blikk på møter mellom mennesker* (HIO-rapport nr. 11). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Indrebø Næs, T., & Mordal, T. L. (1997). *Barns trivsel i barnehagen*. Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Ivarsson, P.-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johansson, E. (2005). Children's integrity: A marginalised right. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 109–124.
- Johansson, J.-E. (1983). *Svensk förskola: En tillbakablick*. Stockholm: Liber.
- Johansson, J.-E., & Pramling Samuelsson, I. (manus). *Läroplaner i småbarnsgrupper i Norge*.
- Kjærholt, A. T. (1998). Barnehagen som arena for endringsprosesser i det moderne samfunnet: Barns rettigheter og perspektiver. In I. Selmer-Olsen (Ed.), *Den Offentlige og private barndommen: Retorikk, realiteter og idealer* (Vol. 1). Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Kjærholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society*. Trondheim: Department of Education/Norwegian Centre for Child Research: Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.
- Kjærholt, 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. Kjærholt & P. Moss (Eds.), *Beyond lis-*

- tening: *Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Kjørholt, A. T., Moss, P., & Clark, A. (2005). Beyond listening: Future prospects. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Kolle, T., Ulla, B., & Larsen, A. S. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon: Inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Akademika.
- Kärby, G. (1990). *Lek och inlärning ur barnperspektiv: Del 2: Intervjuer med barnen*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringing. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 33–47.
- Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005). Introduction. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. In N. Winger (Ed.), "*Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*": Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer. Oslo: Høgskolen i Oslo (HiO-rapport 2007 nr. 19).
- Os, E. (2010). *Together and participation: Meditation of peer-relations in toddlergroups*. Paper presented at the XXVI OMEP-world congress, Göteborg, Sweden.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pramling Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*. Dokument nr. 3:13 (2008–2009). Oslo: Riksrevisjonen.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Röthle, M. (2005). Møtet med de lekende barna. In S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Eds.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Sommer, D., Hundeide, K., & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- SOU. (1972). *Förskolan del 1*. Stockholm: Liber.
- Svensson, A. S. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Sønstabø, E. C. (1978). *Samlingsstunden i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Treseder, P., & Smith, P. G. (1997). *Empowering children & young people: Training manual: Promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children.
- Walch, J. (1987). *Förskolan-demokratins vagg? Samling, pedagogisk strukturering och administrativ planering i förskolearbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Willow, C. (1997). *Hear! Hear! Children and young people's participation in local democracy*. London: Local Government Information Unit.
- Winger, N. (Ed.). (2007). "*Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*": Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer (HiO-rapport nr 19). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena: Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogikk*, 27(3), 277–290.
- Østrem, S., Bjar, H., Føkser, 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*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.