

## Barnefellesskap som demokratisk dannelsingsarena

Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen?

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

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

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

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

*Email:* liv.torunn.grindheim@hib.no

*Peer-reviewed article:* Published August 2011

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

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

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

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

#### BARNEFELLESKAPET, BORGARSKAP I BARNESTORLEIK?

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

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

LEIK SOM FORHANDLINGSARENA FOR  
BARN MEDVERKNAD

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

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

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

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

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

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

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

#### METODE, MATERIALE OG ANALYSE

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

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

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

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

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

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

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

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

#### FORHANDLINGAR I LEIKEN

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

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

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

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

*Roger (6 år) får tak i sjørøvaren til Simon.*

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

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

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

*Per (5 år): "Nei"*

*Den vaksne "Kven er sjef?"*

*Simon (5 år): "Eg er sjef"*

*Dei andre barna og den vaksne blir samde om at det er ein av playmo-figurane som er sjefen, og det er ikkje Simon (5 år) sin playmo-figur.*

*Simon (5 år) syng "Dididi, blekksprut, blekksprut". Simon sin blekksprut sym på "havet".*

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

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

*Simon (5 år) angrip skuta med blekkspruten.*

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

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

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

*Simon (5 år) gret.*

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

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

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

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

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

*Svein (4 år): "Eg har supermannball"*

*Per (5 år): "Han er liten"*

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

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

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

*Svein (4 år) gret meir*

*Per (5 år) og Jens (5 år) ler av han.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Svein (4 år): "Det blir kjempegøy"*  
*Dei spring ut i lag. [Observasjon 3]*

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

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

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

*Kjell (4 år), Svein (5 år), Yngve (5 år) og Mats (5 år) er i grovgarderoben. Dei leiker med bilar, i tillegg til barnehage-bilane har Kjell (4 år) med seg ein bil heimanfrå.*  
*Mats (5 år) vil gjerne låne bilen til Kjell (den er kul og litt stor og frå McDonald).*  
*Kjell (4 år) seier nei.*  
*Yngve (5 år), Svein (5 år) og Kjell (4 år) set bilane på rekkje.*  
*Svein (5 år) sender ein bil av garde. Den kræsjar i veggen.*  
*Svein, Yngve, Kjell og Mats kræsjar bilrekkja, etter tur*  
*Yngve (5 år) brukar bilen til Kjell (4 år), noko som fører til protestar frå Kjell, og Kjell får bilen sin tilbake.*  
*Litt etter brukar Yngve (5 år) bilen til Kjell (4 år), igjen.*  
*Kjell(4 år): "Den er min". Kjell får bilen tilbake og parkerer den.*  
*Litt etter brukar Svein (5 år) bilen, han køyrer den oppover veggen.*  
*Kjell (4 år) uttrykkjer at han er redd for at bilen blir øydelagt, og får den tilbake.*  
*Kjell (4 år) får ein vaksen til å hente "bilteppe" (golvteppe med vegar og hus).*  
*Kjell (4 år) legg teppet på golvet.*  
*Svein (5 år), Mats (5 år) og Yngve (5 år) seier dei ikkje vil leike meir med bilar.*  
*Kjell (4 år): "Då har eg ingen å leike med"*  
*Ein vaksen spør om Yngve (5 år) og Mats (5 år) vil leik med Kjell (4 år) (Svein er gått utav rommet). Dei seier dei vil leike ein annan stad og med noko anna – dei vil ikkje leike med bilar.*  
*Den vaksne leiker med Kjell (4 år). [Observasjon 4]*

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

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

#### DRØFTING

##### *Reifiserte mønster for medverknad i leik*

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Kva viser dette om høve til medverknad i barnefellesskapet?*

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

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

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

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

#### AVSLUTNING

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

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

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

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

#### LITTERATUR

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

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