

## Demokratiske samtaler i barnehagen?

Kristin Rydjord Tholin & Turid Thorsby Jansen, Høgskolen i Vestfold, Norge

*Title:* Democratic dialogues in early childhood education?

*Abstract:* We examine what democracy-promoting practices may be in early childhood education. From an understanding of democracy as multifaceted we have studied how teachers lead planned conversations which enable children to present themselves and their interests. The issue discussed being: How can the teacher create conditions for conversations that are characterized by democracy promoting practices? The research is based on theoretical studies of democracy and conversations and video observations of conversations between teachers and children in two early childhood education institutions. The results are presented four themes: The preschool teachers' emphasis on common experiences, their ability to make different voices distinct, show a listening participation and their daring when encountering the unexpected. Analysis shows that conversations in connections with projects can have a potential to promote practices characterized by democracy, but this seems demanding.

*Keywords:* Children's participation; Multifaceted democracy; Democracy-promoting practices conversations; Listening; encountering the unexpected; Common experiences; Early childhood education

*Email:* kristin.r.tholin@hive.no; turid.t.jansen@hive.no

*Peer-reviewed article:* Published August 2011

Denne artikkelen tar utgangspunkt i planlagte samtaler i tilknytning til prosjektarbeid, og om disse samtalene kan preges av demokratifremmende praksiser. Vi har kalt forskningsarbeidet *Å ha noe å snakke om*. Ifølge Hans Skjervheim (1996, s.72) er det grunnleggende at man er "saman om noko tredje", det han omtaler som *sakstilhøvet*, for at fellesskapet kan oppleves som en felles verden. Studien handler om samtaler i tilknytning til prosjekter om ulike faglige temaer og spørsmål som førskolelærer og barn arbeider sammen om. Samtalene omtales som *prosjektsamtaler* og er inspirert av Reggio Emilia filosofiens tanker om prosjektarbeid: "The word 'project' evokes the idea of a dynamic process, an itinerary. It is sensitive to the rhythms of communication and incorporates the significance and timing of children's investigation and research" (Dahlberg & Moss. 2006, s.106). Prosjektarbeid kjennetegnes av skapende og utforskende prosesser, og *itinerary* kan forstås som en metafor for både arbeidet og samtalene i den forbindelse. Rytmen i kommunikasjonen er åpen for at det uventede kan skje, som på reiser

selv om turen er forberedt. Vi undersøker om det å gjøre noe sammen i prosjekter bidrar til at barn har noe å snakke sammen om i prosjektsamtalene som kan gi barn demokratiske erfaringer.

Barnehagen er fylt av mange forskjellige samtaler. Noen finner sted i uformelle lærings situasjoner som under lek, måltid, påkledning og på tur, andre i formelle lærings situasjoner, som i tilknytning til arbeid med temaer, prosjekter og fagområder, i samlingsstunder og på barnemøter. En samtale forstår vi som en intersubjektiv situasjon der to eller flere samhandler om ett felles innhold gjennom ulike former for kommunikasjon. I denne sammenhengen er vi opptatt av hvordan førskolelærerne kan skape *vilkår* for barns deltakelse i samtalen. Hvordan forbereder de seg til dette? Hvordan tar førskolelærerne hensyn til ulike betingelser underveis i samtalen som fremmer barnas deltakelse? Studien konsentreres om de planlagte samtalene, vel vitende om at det skjer mange spennende samtaler i spontane "her og nå" situasjoner i barnehagen. Problemstillingen er *Hvordan kan førskolelære-*

*ren skape vilkår for prosjektsamtaler som preges av demokratifremmende praksiser?*

Barnehagen er en samfunnsinstitusjon som skal utføre et oppdrag på vegne av samfunnet der barn skal få ”innsikt i og erfaring med å være deltaker i et demokratisk samfunn” (Kunnskapsdepartementet [KD], 2011). Slik vi ser det, gir barnehageloven § 3 om barns rett til medvirkning, føringer mot en demokratisk praksis og den stiller krav til førskolelæreren om at barns medvirkning blir satt ut i livet. Men styringsdokumenter fortolkes og praktiseres på forskjellige måter. Ifølge evaluering av arbeid med rammeplanen (Østrem et al., 2009) er det stor variasjon i hvordan medvirkning forstås, og hvordan personalet arbeider for å realisere intensjoner i rammeplanen. Medvirkning framstår som ett av de områdene i rammeplanen det er mest krevende å omsette i praksis (Østrem et al., 2009). Det ser ut til å være en tendens i retning av at barnehagens arbeid med medvirkning fokuserer på enkeltindividet og på barns rett til å gjøre individuelle valg. Det er mindre oppmerksomhet rettet mot det å oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Intensjonen med barns medvirkning er, slik vi forstår det, at de skal være aktive deltakere i ulike gruppefelleskap, og derigjennom påvirke og få innflytelse på innholdet i barnehagen. Barn som *deltakere* er et sentralt stikkord. Konsentrasjon mot enkeltindividets valgmuligheter i barnehagen kan være en avsporing fra verdier som ligger til grunn for tankegangen om barns medborgerskap.

Både Berit Baes (2009) og Anette Emilsons (2008) forskning om barns innflytelse på samtaler i barnehagen har inspirert oss og påvirket forskningsprosjektet. Baes undersøkelser av dialoger mellom førskolelærere og barn, viser hvordan kvaliteter i samspillmønstre skaper rom for barns deltakelse og medvirkning. Gjennom observasjon av samlingsstunder diskuterer Emilson (2008) førskolelærerens betydning for om barn får innflytelse i pedagogiske situasjoner. Disse studiene får fram den betydningen *samtalene* har i barnehagen og *førskolelærernes* viktige rolle med tanke på barns innflytelse.

For å gi en bakgrunn for drøftinger av funnene, presenteres først noen perspektiver på demokrati og samtaler i tilknytning til barnehagekonteksten. Dernest gjennomgår vi de metodologiske tilnærmingene og resultater fra prosjektet. Resultater kobles opp mot drøftinger og teoretiske implikasjoner for arbeid i barneha-

gen på dette området. Forskningsarbeidet dokumenterer at føringen om å gi barn demokratiske erfaringer er krevende og kanskje bare glimtvis oppnåelige.

#### TEORETISKE TILNÆRMINGER: DEMOKRATIFREMMENDE PRAKSISER

Ifølge rammeplan for barnehagen skal barn få mulighet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (KD, 2011). Hvordan skal man forstå barnehagen som en demokratisk arena? Det eksisterer flere tilnærminger og forståelser av demokrati, og i det følgende vil vi presentere våre perspektiver. John Dewey er en sentral bidragsyter til vår vektlegging og betraktning om demokrati og fellesskap. Hans bok ”Democracy and Education” fra 1916 er stadig aktuell. Ifølge Dewey er ”demokrati mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en felles kommunikeret erfaring” (2005, s.104). Han definerer demokrati som en livsform der *samhandling* gjennom *kommunikasjon* i et pluralistisk samfunn er sentralt. Vi ønsker å synliggjøre elementer ved samtaler i tilknytning til prosjektfellesskapet som kan fremme deltakende barn og tar utgangspunkt i Deweys argumenter. I tillegg er vi inspirert av Hannah Arendts og Gert Biestas understreking av det handlende mennesket.

I dette forskningsprosjektet rettes blikket mot demokratifremmende praksiser med vekt på fellesskapet og det betydningsfulle som skjer i møter mellom deltakerne. Demokratifremmende praksiser krever kontinuerlige diskusjoner, fordi det handler om noe mer enn å være opptatt av selvstendighet, uavhengighet og individuelle retigheter.

#### *Fellesskapet*

Man kan betrakte fellesskap fra ulike teoretiske ståsted, men vanligvis assosieres en gruppe mennesker som møtes i en felles sammenheng å utgjøre et fellesskap. Biesta (2003) har bidratt til å synliggjøre problemstillinger mellom det individuelle og det allmenne i fellesskapet. Han understreker at man ofte tar utgangspunkt i at mennesker er individuelle subjekter som først og fremst er opptatt av å forhandle om egne individuelle preferanser. ”Ett sådant synsätt försvårar emellertid inte endast ett igenkännande av att vi ofta utvecklar våra preferenser genom interaktion med andra och att preferenserna på så sätt är sociala snarare än enbart individuella” (Biesta,

2003, s.12). Særlig støtter vi hans begrunnelse om at subjektet konstitueres som demokratisk borger i konkrete møter med andre subjekt, og vil derfor ha mer fokus på det sosiale enn det individuelle i interaksjonen. Som tidligere nevnt, anser vi selvrealisering og sterkt individfokus som en trussel mot demokrati i barnehagen. Det vender oppmerksomheten bort fra det solidariske og sosiale ved det å være en del av et fellesskap – hvilket vi anser som det primære. Vi oppfatter *fellesskapet* som barnehagens potensial og særegenhet.

Ett annet sentralt element ved demokratiet er, fra vårt ståsted, nettopp det å få *erfaringer* med å være en del av en sammenheng. Man har noe felles utover det å møtes, noe som skaper forbindelseslinjer. I et fellesskap kan man kjenne på betydningen av at vi er like eller mener det samme, men i et dynamisk fellesskap vil man også fremelske det som er ulikt og komplementært som kan berike og skape utvikling i fellesskapet. Ifølge Dewey (2005) skapes og utvikles demokratiet gjennom *erfaringer og handlinger* som deles gjennom *kommunikasjon og samtale* i fellesskapet, og at *forskjelligheten* skal resultere i at ”noe nytt bringes til torgs”. Overført til barnehagen kan en demokratifremmende praksis føre til at både førskolelærere og barn bringer ulike tanker og perspektiver inn i fellesskapet for å skape noe sammen. Hvordan de kommuniserer og samhandler blir sentralt. For at barn skal innta en aktiv innstilling til seg selv og andre mennesker, må de erfare at man forholder seg positivt til hverandres meninger og erfaringer i et fellesskap. Fellesskapet er en grunnleggende verdi fordi barn der kan oppleve at mennesker *mener* forskjellig, *kan* forskjellig og har forskjellige *erfaringer*. Forskjellighet i et *flerstemt fellesskap* er derfor et sentralt element i vår demokratiforståelse.

#### *Flerstemthet*

Å fremme mangfold og forskjellighet er en verdi som gjenspeiler verden og er i tråd med samfunnsmandatets føringer (KD, 2011): ”Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverdet og retten til å være forskjellige”. Betydningen av det flerstemte og den enkeltes betydning vil ikke, slik vi ser det, komme i motsetning til å utvikle og oppleve felles interesser som en sentral side ved demokratifremmende praksiser i barnehagen. Tvert imot kan felles-

skapet bidra til at barn opplever å være en del av en sammenheng. Dewey verdsatte ulikhet og skriver (2005, s.102): ”Manglen på et frit og like samvær, der udspringer fra en mangfoldighet af fælles interesser, gør den intellektuelle stimulaton ubalanceret”. Prosjektsamtalene utfoldes i en kontekst preget av barnehagens normative oppdrag om at barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Kunnskap kan føre oss sammen, men er ofte avhengig av en ledende og involverende førskolelærer.

Mikhail Bakhtin omtaler hele den menneskelige eksistensen som dialogisk (Dysthe, Olga, 1995). Sentralt i hans forståelse er at i dette møtet konstrueres mening mellom samtalepartnere. Bakhtins understreking av flerstemmighet (polyfoni), som en betegnelse på potensialet i dialogen, er i tråd med verdier i et demokratisk tenkesett. Dysthe viser til Mikhail Bakhtins syn på språk som dialog og ”vi” som skaper mening, fordi dialogen kan omfavne alle forskjeller og synliggjøre mange ulike stemmer samtidig. Forskjelligheten kan berike fellesskapet, og i tillegg er det viktig for enkeltindividet, hevder Bakhtin fordi vi ”ser og hører oss selv gjennom øynene og stemmene til de andre” (Dysthe, 1995, s. 211). Vi setter flerstemmighet høyt i vår demokratiforståelse og vil understreke betydningen av sameksistensen av flere stemmer og den dialogiske interaksjonen i prosjektsamtalene vi studerer.

#### *Handling*

Filosofen Hannah Arendt var, som Dewey, opptatt av demokrati først og fremst som livsform, der mennesket i ord og handling får uttrykke hva det er opptatt av. Vi støtter oss til Arendts demokratiforståelse om at mennesker skaper mening gjennom deltakelse i fellesskapet. Det betydningsfulle er det som skjer *mellom* mennesker.

I *Vita activa* (1996) skiller Arendt mellom det aktive livets tre komponenter: arbeid, produksjon og handling. Arbeid handler om reproduksjon av livet, mens produksjon er det vi trenger for å opprettholde en verden. Handling, derimot, skiller hun fra de to foregående aktivitetene. Arendt hevder at uttrykksformene, tale og handling, er genuint menneskelige. Vi kan ikke helt utelate og tale eller handle, skriver hun: ”Menneskene viser gjennom handling og tale hvem de er, de viser aktivt det unike ved sitt personlige vesen, de trer liksom inn på verdens scene der de ikke var like synlige så lenge de uten aktiv medvirkning bare ga til kjenne sin unike skikkelse og sin unike stemme” (Arendt, 1996,

s. 181). Vi tolker Arendt slik at å tale og handle betyr å tre frem i det offentlige rom der enkeltmennesket presenterer seg selv, gjennom et felles språk, og et felles sett av praksiser vi deler med hverandre. Dette gjør seg imidlertid bare gjeldende der mennesker agerer *med* hverandre. Arendt (1996, s.186) sammenligner den nyankomne med tråder som slås inn i et mønster som allerede er i veven og forandrer den på samme unike måte som trådene berøres av alle livstråder i veven. Dette kaller Arendt *relasjonsveven*. Slik vi forstår Arendt (1996), har vi ingen oversikt over handlinger og kan heller ikke forutsi dem. Det er en viktig innsikt at vi ikke kan ha oversikt over hva vi gjør mens vi gjør det, og at menneskene rundt oss er vitner til handlingene. Arendt viser til at handlinger skjer i et fellesskap og at vi trenger andre mennesker for å bli klar over handlingenes betydning.

Med utgangspunkt i Arendts forståelse retter også Biesta (2006) oppmerksomhet mot det demokratiske mennesket som handlende når han diskuterer forholdet mellom utdanning og demokrati. Han definerer demokrati i tilknytning til barn og utdanning på følgende måte: "Demokrati är den situation i vilken alla mänskliga varer kan bli subjekt" (Biesta, 2003, s.12). Vi er subjekt i de situasjoner der våre initiativ følges opp av andre uten at mulighetene hindrer den andre.

Biesta (2006, s.124) framhever to dominerende tilnærminger til forholdet mellom utdanning og demokrati, utdanning *for* demokrati og utdanning *gjennom* demokrati. Ifølge ham er det mest vanlig å tenke at utdanning kan forberede barn til en fremtidig deltakelse i det demokratiske livet. Med utgangspunkt i Arendts forståelse retter han oppmerksomheten mot det demokratiske mennesket som handlende. I motsetning til å være opptatt av hvordan vi kan *bli* et demokratisk menneske, betoner Biesta at det demokratiske mennesket bare eksisterer *i* handlingen. På den måten plasseres subjektiviteten i den menneskelige interaksjonens sfære. Læringens spørsmål er ikke hvordan vi skal *bli*, men å lære av å *være* eller å ha *vært* et demokratisk menneske i handlingen. Biesta definerer handling som noe mer enn selvtutfoldelse. Å handle er å bringe seg selv inn i en kompleks, sosial kontekst vi deler med andre, der vi må våge å utsette oss for andres handlinger. Handling forstås som om å lytte, vente og skape rom for andre til å være subjekter. Biesta mener at det bare er mulig dersom handlingene følges opp av andre

på måter som ikke er forutsigbare og kontrollerbare nettopp fordi den andre er forskjellig.

Inspirert av både Arendt (1996) og Biesta (2003, 2006), er vi blitt opptatt av hvordan førskolelæreren kan skape vilkår for barn til å være handlende subjekter og oppleve hva det betyr. I prosjektsamtalene må barn kunne tre fram og presentere seg med sine stemmer gjennom et felles språk og praksiser de deler med andre som er forskjellige fra dem. Anerkjennelsen av forskjellighet og mangfold betinger en demokratisk praksis som rommer flere stemmer. Ut fra et slikt perspektiv blir prosjektsamtalen en mulighet for å møte andre rundt et felles meningsskapende arbeid der kommunikasjon og innhold i prosjektet kan være relevante elementer.

#### *Kommunikasjon og innhold*

Ut fra Biestas (2003, 2006) demokratiske tilnærming kan prosjektsamtalen ses på som en sosial kontekst vi deler med andre som ikke ligner oss, og der barn kan bringe inn seg selv. I samtalen må både førskolelæreren og barna våge å utsette seg for andres handlinger. Nettopp fordi de andre er forskjellige, må samtalen gis rom for at handlinger følges opp av andre, på måter som ikke er forutsigbare og kontrollerbare. Biesta skriver om den ømtålige balansen mellom barnet og læreplanen, og lærerens arbeid for å finne muligheter til at barn kan foreta seg noe nytt og for oss uventet slik at det ikke bare fokuseres på reproduksjon av lærerplanens innhold (2006, s. 125). Læreren må derfor åpne for å etterspørre barns initiativ, og utforske og utnytte læreplanområdene slik at barn kan ta egne initiativ og være handlende. Med tanke på rammeplanens føringer for barnehagens innhold knyttet til syv fagområder, er det ut fra Biestas tankegang viktig at fagområdene utforskes. Det kan medføre at barna bringer noe nytt og uventet inn i prosjektene de holder på med. Førskolelærerens rolle blir å innby til og støtte refleksjon over de situasjoner der dette er mulig.

Filosofen Skjervheim (1996) fremhever relevansen saksinnholdet har i språklige møter mellom mennesker, og omtaler det som en treleddet relasjon; *den andre, meg og sakstilhøvet* (Skjervheim, 1996, s.72). I forskningsprosjektet legger vi til grunn en slik forståelse av innholdsdimensjonen ved fellesskapet. Det er prosjektarbeidene førskolelærere og barn er sammen om og har felles fokus på, det "felles tredje". Med henvisning til Dewey (2005), kan kommunikasjon og innholdet i samtalen være sentrale ele-

menter i demokratifremmende praksiser. Ut fra en slik tankegang kan arbeid med et felles innhold bibringe demokratiske erfaringer. Som allerede nevnt, kan arbeid med felles sak også tydeliggjøre at vi tenker og opplever ulikt, noe som er realistiske erfaringer for alle medlemmer av et samfunn. Kanskje må man også forhandle om videre arbeid og streve for å komme frem til felles overenskomster og saksinnhold. Videre argumenterer vi for at prosjektsamtalen kan være en arbeidsform for å iverksette samfunnsmandatets føringer om barns aktive deltakelse. Vi har tatt utgangspunkt i at samtale er en intersubjektiv situasjon. Det betyr at samtalen er det som er felles for to eller flere deltakere. Slik vi ser det, kan det flerstemte i samtalen knyttes til å bringe seg selv inn i verden med sin unike stemme og i møte med andre. Barn kan erfare at deres utsagn følges opp med andres assosiasjoner, fantasier og meninger, som opptrer uforutsigbart og ukontrollerbart fordi vi er forskjellige. En prosjektsamtale handler om at flere barn og en førskolelærer deler felles oppmerksomhet gjennom verbal- og kroppsspråk og rundt et faglig innhold. En sentral side ved all kommunikasjon og samtale, er menneskenes innstilling til å lytte til hverandre, noe vi vil utdype i neste avsnitt.

### *Lytting*

Flere har gitt verdifulle bidrag til å utvide forståelsen av hva det vil si å lytte som noe mer enn bare det å høre på hverandre. Alison Clark; Anne-Trine Kjørholt, & Peter Moss (2005, s. 5) viser til at lytting kan forstås "as a culture or an ethic, a way of being and living that permeates all practice and relationships". Lytting er, som sitatet indikerer, ikke forstått instrumentelt, men som en kompleks og fortolkende innstilling til medmennesker og relasjoner. Carla Rinaldi (2005) tar utgangspunkt i at lytting forbinder oss til andre mennesker fordi vi involveres i hva andre bringer frem av sine tanker og meninger. Lytting er også grunnlaget for et gjensidig fellesskap fordi vi deler med andre det som betyr noe for oss, og der den enkelte kan føle legitimitet til å presentere egne teorier og fortolkninger. Rinaldi omtaler å lytte som en metafor for en bestemt type åpenhet og sensitivitet mot andre, og en premiss for å leve i et lærende fellesskap der alle er subjekter og kan lære av hverandre.

*Listening as welcoming and being open to differences, recognising the value of the other's point of view and interpretation. Listening as*

*an active verb that involves interpretation, giving meaning to the message and value to those who offer it. (Rinaldi, 2005, s. 20)*

Rinaldis perspektiver får frem betydningen av gjensidig deltakelse i samtalen. Ut fra dette kan vi forstå lyttende fellesskap som vektlegging av samvær preget av gjensidig tillit og respekt for hverandre, og som en kontinuerlig prosess. Lytting handler i bunn og grunn om en innstilling til andre. Men innenfor en utdanningsinstitusjon som barnehagen er, kan lytting være et virkemiddel for demokratifremmende praksiser, slik vi ser det. Da knyttes en lyttende innstilling til førskolelærernes kompetanse og holdning til barna.

### KAN PROSJEKTSAMTALEN PREGES AV DEMOKRATIFREMMEDE PRAKSISER?

I det følgende vil vi tydeliggjøre våre posisjoneringer vis-à-vis de teoretiske perspektivene som er presentert og som vil danne grunnlag for analysene. Inspirert av Arendt (1996) og Dahlberg og Moss (2006) tenker vi at både *relasjonsveven* og *reiseruten* kan være metaforer for samtalen vi er opptatt av. Vår interesse knytter seg så til hvordan førskolelæreren kan bidra til at barn får prege "veven" og selv la seg preges, på nytt og på nytt, på de rutene samtalereisene finner veien.

Vi er konsentrert om *hvordan* førskolelæreren skaper vilkår for disse samtalen. Med det inkluderer vi en førskolelærer som forbereder, legger til rette for, og selv deltar i samtalen. Vi tenker at førskolelærerne gjennom sine forberedelser til samtalen kan ha med seg noe faglig å by på om temaet og spørsmålene barna er opptatt av, og at de er innstilt på å ta ansvar for både innholdet, enkeltindividet og gruppefellesskapet. I konkrete intersubjektive relasjoner, som i prosjektsamtalen vi studerer, vil normer og verdier komme til syne. Makt vil alltid være tilstede både mellom barn og mellom førskolelæreren og barna. Barn bruker makt for å få delta i og bevare relasjoner og det samme kan sies om førskolelærerne. Annette Emilson, og Eva Johansson (2009) viser til forskning om barns medvirkning på pedagogisk praksis. Disse studiene viser at barns innflytelse ofte er begrenset av førskolelærernes holdninger, regler og bruk av makt. Barn er avhengige av voksnes gode vilje, hvilket understreker førskolelærernes ansvar for både å forsvare og å arbeide for barns

rettigheter. Problemstillingen vår er *hvordan førskolelæreren kan skape vilkår for samtaler som preges av demokratifremmende praksiser*. Det er praksiser der barn får bringe seg selv inn i samtale og våge å utsette seg for andre barns og førskolelærerens mulighet til det samme. Denne flerstemte tilnærmingen til demokrati fører til at vi nettopp er opptatt av den makten førskolelæreren har til å møte forberedt til samtalen og å skape forutsetninger for barns deltakelse. I det ligger det et spørsmål om førskolelærerne kan ta en type kontroll over dette. Som tidligere omtalt, viser Emilson (2008) hvilken avgjørende betydning lærerens kontroll får for barns innflytelse i pedagogiske situasjoner. Hun er opptatt av kontrollens karakter og at en sterk førskolelærerkontroll ikke nødvendigvis begrenser barns innflytelse, men at det avhenger av hvordan kontrollen blir opprettholdt. For oss ligger ledelse av samtaler nettopp i hvordan førskolelæreren tar kontroll over både å forsvare barns handlinger og skaper rom for dem i demokratiske fellesskap.

#### METODOLOGISKE TILNÆRMINGER

Forskningstilnærmingen som ligger til grunn for denne artikkelen, bygger på deltakelse i et delprosjekt under det NFR-finansierte forskningsprosjektet "Barn og språk" ledet av Liv Gjems (2007-2010). En viktig intensjon ved forskningsprosjektet, er å skape praksisnær kunnskap. Vårt empiriske grunnlag består av åtte videoopptak av planlagte samtaler. Det er førskolelærere som leder samtaler med en liten barnegruppe bestående av barn fra tre til fem år. Observasjonene er gjort i to avdelinger, i to forskjellige barnehager i en middels stor by. Videoobservasjonene ble gjennomført ved at vi satt med et håndholdt kamera i nærheten av stedet der samtale fant sted. Filmene ble transkribert og analysert på bakgrunn av to forskjellige utgangspunkt, både en induktiv og deduktiv tilnærming.

Ifølge Christian Heath, Jon Hindmarsh & Paul Luff (2010) gir videoobservasjoner en genuin tilgang til å undersøke datamaterialet fra ulike innfallsvinkler. Forskeren kan undersøke ulike sider ved samme situasjon eller ta utgangspunkt i en problemstilling som sees i lys av flere synsvinkler, hevder de. Dette har vi erfart i praksis når vi undersøkte samtalesekvensene om igjen og om igjen, men med ulikt utgangspunkt. Videoobservasjoner har likevel sine begrensninger.

På grunn av kameravinkelen er det ikke alltid mulig å få overblikk over samtlige aspekter i situasjonen. Forskeren som holder i kameraet vil være den som definerer og har innflytelse på hva oppmerksomheten rettes mot. Barnas kroppslige kommunikasjon var ikke alltid lett å fange med kameraet når vi samtidig skulle fokusere på den som snakket for å høre hva som ble sagt.

Hovedspørsmålet er hvordan førskolelæreren kan skape vilkår for prosjektsamtaler som preges av demokratifremmende praksiser. De første analyser bar preg av en induktiv tilnærming. Det vil si at de første analysene av datainnsamlingen startet med å være åpne og ustrukturerte (Thagaard, 2006). Vi antok at vi kunne finne frem til ulike kategorier av samtaler preget av barns medvirkning gjennom å se på videoene og lese de transkriberte samtaleene. Etter hvert ble forskningen preget av en mer deduktiv tilnærming. Det vil si at analysene tok utgangspunkt i studiens teoretiske begreper i tilknytning til demokrati fra Arendt (1996), Biesta (2003, 2006), Dewey (2005) og Rinaldi (2005). Vi ble opptatt av om prosjektsamtaler gjør det mulig for barn å presentere seg selv ut fra synspunktet om at det demokratiske mennesket eksisterer i handlingen. Ut fra tanken om at det bare er mulig dersom handlinger følges opp av andre, på måter som ikke er forutsigbare fordi vi er forskjellige, ble oppmerksomheten rettet mot hvordan førskolelæreren inviterer til nettopp dette. Vi finner sekvenser i samtaleene som begrenser barns muligheter til deltakelse. Imidlertid har vi valgt å konsentrere oss om utdrag fra en samtale der barna er aktive med sine stemmer, for så å prøve å forstå hvilke vilkår førskolelæreren kan ha skapt for at det skjedde.

Ifølge Thagaard (2003) er det for det første vesentlig at forskeren kjenner til feltet ved valg av metode. Vi er begge førskolelærere og har konkrete erfaringer med situasjonene vi videofilmte. Det kan medføre både fordeler og utfordringer, fordeler fordi vi raskt forstår konteksten, utfordringer fordi vi identifiserer oss med førskolelæreren og derigjennom må være bevisste på å innta en viss distanse som forskere. Det innebærer at vi også er bevisste på egne forforståelser og ønsker om å finne de gode eksemplene på hva vi forstår som demokratiske fellesskap. Eva Johansson (2003) problematiserer om det hviler et annet etisk ansvar på førskolelærere og forskere, som forsøker å forstå barns perspektiv, enn når voksnes perspektiv studeres. Barn befinner seg i en underlegen posisjon. De har små muligheter

til å hevde sin integritet og egne tolkninger av hva som kommer fram overfor forskere og andre voksne som har tillatt forskningen.

Det andre prinsippet Thagaard (ibid.) understreker relatert til forskerens tilnærming i forskningsprosessen, er nødvendigheten av *systematikk*. For vår del har det handlet om målbevisst og strukturert leting etter situasjoner der barna er språklig deltakende, å undersøke hva slags holdninger og handlinger førskolelæreren viser i disse situasjonene. Vi studerte når barna var språklige aktive og hva som karakteriserte, eventuelt foranlediget førskolelærernes handlinger. Førskolelæreren verbalspråk og kroppsspråk ble studert i disse situasjonene. På bakgrunn av disse analysene utkrystalliserer det seg noen funn som ble organisert i følgende områder og som presenteres som overskrifter i resultatdelen:

- Førskolelærer vektlegger felles opplevelser
- Førskolelærer tydeliggjør ulike stemmer
- Førskolelærer viser en lyttende deltakelse
- Førskolelærer våger å møte det uventete

Vår identifikasjon med førskolelærere og fokus på deres ledelse, kan ha skapt mindre nærhet til barnas ytringer. Dermed kan det ha hindret oss i å forstå hva barna brakte inn i samtalen. Vi snakket ikke selv med barna, men studerte deres ytringer og deltakelse i samtalen. Da undersøkte vi hvordan barna viste en interesse gjennom kroppsspråk, hvor de rettet blikket sitt, pekte, nikket og benyttet ansiktsuttrykk i tillegg til verbalt språk. Valg av utdrag fra samtalen i analysene i denne artikkelen, er forsøkt presentert i respekt for barns integritet. Vi ser likevel at våre forskningsinteresser gir oss som forskere en type makt som kan ha betydning for hvordan vi videoobserverte, analyserte, valgte samtaleutdrag, og for hva slags perspektiver som blir tydeliggjort.

#### RESULTATER: HVORDAN LEDER FØRSKOLELÆREREN PROSJEKTSAMTALER?

De åtte samtalen finner sted i tilknytning til prosjektarbeid som har handlet om spørsmål knyttet til natur (om vulkaner, om insekter, om sola og månen) til kunst (om skulpturer, om Michael Jackson) til eventyr (om sjørøvere).

I presentasjonen av empirien har vi brukt en konkret samtale som grunnlag for å vise hvordan førskolelæreren i noen sekvenser kan ha skapt vilkår for hva vi betrakter som en demo-

kratifremmende praksis. Barnehagen vi filmet samtalen i, har organisert 4-5 åringer i hva de kaller en "forskningsgruppe". De møtes en gang i uka for å finne ut av spørsmål og tanker de har. Dagen vi filmer samtalen har førskolelæreren samlet fire gutter. De sitter på to benker langs et langbord som er plassert foran en vegg. Der henger det et tankekart med spørsmål barna har stilt i forbindelse med et prosjekt om verdensrommet. Samtalen "bølger" fram og tilbake om tanker barna har. I samtalen tar førskolelæreren i bruk ulike artefakter som faktabøker, tegninger, tusjer, ark og tankekart. I denne samtalen, som varer i halvannen time, synes vi å se spor av at barna under flere sekvenser deltar i handlingen på en måte vi vil omtale som å delta i demokratifremmende praksiser.

#### 1. Førskolelærer vektlegger felles opplevelser

I den påfølgende samtalesekvensen går mye av dialogene mellom barna:

*Fl: Hva skjer hvis sola blir blå, blir den da til en måne?*

*Tor: Jeg tror den ble (utydelig) ... som jeg tegna*

*(Fl ser på Eirik og Joackim)*

*Eirik: Jeg skal finne den månen som blir blå (begynner å bla i boka)*

*(Tor begynner å bla i tegningen som ligger på bordet, fl reiser seg og tar på den)*

*Fl: Dette er solsystemet som vi har jobbet med (tar fram tegningen de har holdt på med, det er et langt ark)*

*Eirik: Det der er blå (peker på et bilde i boka som han nå har begynt å bla i)*

*(Joackim som sitter ved siden av ham, følger med på hva Eirik gjør)*

*Tor blir interessert i hva Eirik finner og Ola følger etter)*

*Tor: Først var jordkloden sånn og så sånn og sånn (peker i boka Eirik har foran seg)*

*(Eirik forsetter å bla)*

*Tor: Og så ble den sånn der (peker på et nytt bilde). Først sånn og så sånn*

*Joackim: Og det der, (peker på nye bilder i boka) lyn og torden, det har vi forska på*

Førskolelæreren starter med å spørre om hva som skjer hvis sola blir blå, og peker på tegningen. Det kommer fram at det er Tor som har reist problemstillingen om månen og sola. Ved å referere til Tors spørsmål fra forrige gang de møttes, gir hun Tors stemme oppmerksomhet.

Men førskolelæreren kopler hans spørsmål til deres felles prosjekt om verdensrommet og solsystemet, og det synes å bidra til at både Eirik og Joackim deltar med sine ytringer. Eirik vil også finne ut om månen som blir blå og blir i boka, mens Tor blir i tegningen for å finne ut mer, begge blir mens de snakker.

Det kan se ut som fellesskapet rundt verdensrommet fører til at de opplever en felles verden hvor de kan presentere seg selv gjennom et felles språk om verdensrommet (Arendt, 1996). Tegningen på bordet utgjør en dokumentasjon fra prosjektarbeidet som kan ha bidratt til at barna får noe felles å rette oppmerksomheten mot. Både boka og tegningen utgjør virkemidler som kan fremme et felles saksinnhold (Skjervheim, 1996). Dokumentasjoner som bilder, tegninger og fortellinger fra barnas aktiviteter og faktabøker kan ses på som *artefakter*, redskaper som støtter barns konstruksjon av tanker og ideer. Førskolelæreren leder projektsamtalen gjennom å bringe på banen felles opplevelser og erfaringer. Det kan se ut til at det forsterkes gjennom tegningen og bøkene hun har lagt fram.

Denne samtalen hadde neppe funnet sted hvis ikke barna hadde en felles referanseramme og derfor kunne delta med sine forskjellige stemmer. Alle har i utgangspunktet en likeverdig anledning til å posisjonere seg i fellesskapet fordi utgangspunktet er jevnbyrdigheten. Det tror vi er av en betydningsfull rolle for fellesskap opplevelse, selv om Tor hadde tatt initiativet og stilt det spørsmålet som ble fulgt opp.

## 2. Førskolelærer tydeliggjør ulike stemmer

Under samtalen kommer de inn på om det er mulig å bygge verdensrommet. De diskuterer hvordan de skal gjøre dette, og Tor peker på arket på bordet og mener de kan tegne over hele det store arket.

*Fl: Er den en sammenheng med den? (peker på tegning på bordet og tankekartet)*

*Tor: Ja (kommer bort til fl)*

*Fl: Det må du forklare meg, for det skjønner jeg ikke*

*Tor: Den skal liksom komme over her et sted (peker på to av formene på tegningen, nikker til fl)*

*Tor: Den flyr over på den siden (fører finger fra den ene enden av arket til den andre)*

*Fl.: Men det er jo jorda? (peker på en form på arket)*

*Tor: Egentlig så er det ikke*

*Fl: Og nei, hva er det da?*

*Tor: Vi har ikke kommet til jorda*

*Eirik: Jeg vil at det skal være jorda*

*Fl: Eirik har tegna jorda*

*Tor: Det her er jorda for Eirik (viser på arket)*

*Fl: Det er jorda for Eirik*

*Tor: Ja, her ...*

*Fl: Det er ikke jorda for deg*

*Tor: Hvis det er jorda da (peker på en annen del av arket)*

*Fl: Det er Eiriksin jord (nikker til Tor)*

*Tor: Da har jo han to, to ... da må vi jo tegne en bro over her (peker mellom de to formene som diskuteres som jord) ... hoi, hoi, da er nok Eirik konge av landet da, tatt hele landet*

*Eirik: He, he*

Tor og Eirik er uenige om de er kommet til jorda. Førskolelæreren støtter Eirik på at han har tegnet jorda, og Tor sier da at det er jorda for Eirik, mens han peker på tegningen. Med bistand fra førskolelæreren følger Tor Eiriksin initiativ uten at hans eget hindres. Dewey (2005) var opptatt av at noe nytt bringes til torgs i en demokratisk praksis. Både broen mellom de to jordklodene og at Eirik blir "konge" var noe nytt som ble brakt til torgs i denne samtalesekvensen. Både Eirik og Tor uttrykker sin begeistring over dette. Barna deler erfaringer og synspunkter med hverandre gjennom kommunikasjon om "et felles tredje", her om verdensrommet. Det ser ut til at Tors stemme er sentral. Førskolelæreren gir hans ideer oppmerksomhet, men kommer også selv med synspunkter om jorda som Eirik har tegnet. Hun leder samtalen ved å tydeliggjøre ulike stemmer inn i fellesskapet og kobler barnas utsagn til hverandre. Dermed kan det se ut som Tor og Eirik oppdager hverandre gjennom stemmen til den andre, slik Bakhtin hevder (Dysthe, 1995, s. 211). Tor oppdager Eiriksin jordkloder og gjør ham til en konge. Eirik på sin side oppdager at Tor gjør ham til en konge og ler godt. Det kan se ut til at førskolelæreren evner til å synliggjøre barnas ulike tilnærminger, utvider og beriker barnas samtale. I tillegg kan det bidra til at det mangeartede oppfattes som verdifullt og noe de arbeider i retning av.

Førskolelæreren fremhever betydningen av at vi mener og tenker forskjellig, slik eksempelet overfor tydeliggjør. Det er i tråd med vår forståelse av samtale som kan fremme demokratiske praksiser. Samtidig kan det være fristende for førskolelæreren å gi mye oppmerksomhet til de



aktive og verbale barna i slike samtaler, som Tor i denne samtalen, nettopp fordi deres ideer gir driv i samtale og næring til at nye perspektiver bringes frem. Initiativrike barn kan befordre deltakelse hos andre. Hva så med de stille barna, de som kanskje ikke ønsker å være deltakere, men påberoper seg retten til å være tilskuer? Barn bruker makt for å få delta i og bevare relasjoner. Dermed kan andre barns initiativ og handlinger begrenses. Vi har ikke undersøkt dette spesielt, men vi vil likevel understreke at det er ett av flere etiske dilemmaer førskolelæreren står i.

### 3. Førskolelærer viser en lyttende deltakelse

Samtalen fortsetter. I dette utdraget av samtalen er det Eirik, Tor og Ola som snakker sammen, mens Joackim står på benken mot veggen og ser vekselvis på tegningen på bordet og på barna som snakker. Førskolelæreren sitter ved siden av Eirik på benken.

*Tor: Men ikke her (snur seg mot den delen av arket han har tegnet på)*

*Eirik: Men da kommer det en rakett, rakett og stuper opp i der (peker mot Tors del)*

*Tor: Men det er jo isb (utydelig), det kan fryse, akkurat som en bil kan fryse*

*Eirik: Nei, men den har mange snøploger på seg, den klarer*

*Tor: Snø...*

*Eirik: Og da, den har,*

*Tor: Snøploger?*

*Eirik: Da har, den har jo*

*Tor: Da detter det ned i vannet jo, snøplogen og*

*Eirik: Den har undervannsdrakt og forandrer seg...*

*Ola: Til våren når det er sol og det er regn så blir det til vann og da smelter snøen. (Ser etter hvert på fl mens han snakker. Fl. ser på ham, men kommenterer ikke)*

*Tor: Nei, jeg skal bygge det her til robot, ja (smiler og Ola ler)*

*Eirik: Men da stuper han robotmannen rundt Ola og Tor: Nei*

*Ola: Det gjør han ikke*

*Tor: Nei, for den skal bygge alt mulig*

*Eirik: Han stupa opp i der (peker på en av formene på arket på den delen Tor har tegnet)*

*Tor: Da får han skott i hodet, hoi, hoi*

*Eirik: He, he (ler) Ola og Tor ler med*

Førskolelæreren sitter helt i ro ved siden av Eirik og ser på barna som snakker i denne sekvensen av samtalen. Gjennom blick og kroppsholdning signaliserer hun at hun både er fysisk og psykisk til stede for dem. Idet Ola ser på henne og forteller om snøen som smelter, kommenterer hun ikke hans synspunkter. Det kan ha bidratt til at barna inviteres til å spille seg inn i samtalen istedenfor å vente på førskolelæreren feedback før de går videre. Det kan være at Tor, Eirik og Ola oppfatter at hun ønsker gi dem tid og ro til å reflektere og ikke kontrollere eller definere "riktige" svar. Det finnes også en reell mulighet for at fravær av respons oppfattes som likegyldighet, at førskolelæreren oppfattes som uinteressert. Nyansene er små og kommunikasjonen ganske marginal, slik at begge deler er mulig. På bakgrunn av videofilming av flere samtaler med førskolelæreren, antar vi at hun ønsket å gi barna anledning til å presentere sine tanker med de øvrige barna uten innvirkning av hennes oppfatninger.

I dette eksempelet ser det imidlertid ut til at barna erfarer hverandres uforutsigbare handlinger, forstått som å gjøre, si og "bringe seg selv" til verden i tråd med Biestas perspektiver (2006). De bringer inn refleksjoner i samtalen om snøploger, undervannsdrakt, våren og sola som smelter snøen, om robotmann som stuper på en av planetene på arket. De lytter til hverandre og assosierer til hverandres innspill. Det blir mange tråder i relasjonsveven (Arendt, 1996). Førskolelæreren kan gjennom en åpen og sensitiv holdning til barnas bidrag, gjennom blick, nikk, smil og annen kroppslig kommunikasjon være en tydelig markør og skape vilkår for videre undring og medforskning.

### 4. Førskolelærer våger å møte det uventete

Eirik sitter og tegner da førskolelæreren spør Eirik om han har tegnet Saturn samtidig som hun peker på bildet av den i boka. Eirik sier at den ikke er ferdig. Førskolelæreren lurar på om han har funnet ut hva ringen rundt Saturn er? Hun leser litt om hva som står om Saturn i en av faktabøkene, om at ringen rundt er dannet av millioner av ørsmå isbelagte steinbiter, om at dette er solsystemets underverker, og at dette gjør Saturn til den vakreste planeten.

*Eirik: Men det blir lagt av søppel*

*Fl: Blir den lagd av søppel?*

*Eirik: Jeg har sett på TV*

*Fl: Finnes det søppel ut i verdensrommet a?*

*Eirik: Ja*

*Fl: Ja*

*Eirik: Også da satt han fast i søppelet, og da dødde han*

*Fl: Men hvor kommer han fra da, var det en film det?*

*Eirik: Pappa og jeg kjøpte den i butikken*

*Fl: Å ja*

Førskolelæreren møter innspillet om søppelet med først ett bekreftende og så ett utforskende spørsmål. Uten å gå nærmere inn på dette prøver hun å skjønne hvor Eiriks assosiasjon om søppelet kommer fra og spør om det er fra en film. På den måten åpner hun for Eiriks presentasjon av seg og sine erfaringer inn i samtalen, selv om dette kan ha vært et helt uventet innspill for henne. Hun prøver å gjette seg fram til hvor Eirik har disse innspillene fra. En annen tilnærming kunne vært å dvele ved dette uventede innspillet fra Eirik for å se hva som skjer. Dermed måtte hun i større grad våget å utsette seg for Eiriks innspill gjennom å vente og lytte slik Biesta (2003) omtaler som å skape rom for den andre til å være subjekt.

I og med at førskolelæreren først spør om ringen og så begynner å lese om Saturn fra boka, er det også en mulighet for at Eirik tenker at nå "kommer svaret". Hans innspill om søppel kan også forstås som en form for motmakt, en avsporing fra faktakunnskapen førskolelæreren bringer inn. Det er en fin balansegang mellom å vite når "barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter" (KD, 2010), og når barn egentlig bare ønsker å undre seg. Det er et hårfint skille mellom å utfordre nysgjerrigheten og fantasien, og å være den erfarne førskolelæreren som kan by på interessant kunnskap. I dette eksempelet fastholder ikke førskolelæreren det hun leste fra boken, men blir med på Eiriks teorier, og forsøker å forstå hvor søppelet kommer fra. Spørsmålet "Hvor kommer han fra da, var det en film det?" er imidlertid lukket, og kan ha bidratt til at samtalen stoppet opp.

#### ET FLERSTEMT FOKUS: NOEN OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

Hovedspørsmålet som reises i denne artikkelen er *Hvordan kan førskolelæreren skape vilkår for prosjektsamtaler som preges av demokratifremmende praksiser?* Som vi tidligere har omtalt, viser forskning om barns medvirkning i barnehagen at barns innflytelse ofte er begrenset av

førskolelærernes holdninger, regler og bruk av makt (Emilson & Johansson, 2009). Barn er avhengige av voksnes gode vilje, hvilket understreker førskolelærernes ansvar for både å forsvare og å arbeide for barns rettigheter. Det er en grunnleggende side ved barns reelle mulighet for å posisjonere seg i barnehagen. En annen sentral premiss i barnehagen er den asymmetriske relasjonen mellom voksne og barn, en faktor som hemmer og fremmer barns mulighet til å få makt. Vi retter oppmerksomheten mot førskolelæreren til å fremme barns deltakelse i en relasjon som er asymmetrisk. Derfor er vi opptatt av om hvordan førskolelærerne kan skape vilkår for samtaler preget av demokratifremmende praksiser.

I den lange samtalen om verdensrommet som det presenteres sekvenser fra og i de andre samtalen vi har videoobservert i dette forskningsprosjektet, anes glimtvis preg av det vi oppfatter som demokratifremmende praksiser. Vi synes å se noe grensesprengende når det "svinger" mellom barna og mellom barna og førskolelæreren på den "reiseruten" de skaper sammen. Kanskje kan dette bare skje i flyktige øyeblikk fordi førskolelæreren må håndtere samtidige oppdrag som er komplekse og spenningsfylte. Med det mener vi at førskolelæreren må balansere mellom å ivareta *barnehagelovens § 1* om at barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, blant annet knyttet til fagområdene, og *lovens § 3 om barns rett til medvirkning* (KD, 2010). Barns rett til medvirkning kan være å møte barns handlinger, som kan bidra til å skape rom for at barn foretar seg noe nytt og uventet for førskolelæreren. Derfor kan planlagte prosjektsamtaler ha et potensial i seg til å preges av flerstemte demokratifokus. Det betinger at førskolelærerne har kontroll i den forstand at de skaper vilkår for samtalen ved både å tilrettelegge for samtalen og være forberedt på hva fokuset kan bli. I en slik forberedelse kan det ligge en beredskap for både å bidra selv med kunnskap om tematikken i prosjektet, for å ville lytte og ta imot barnas initiativ og være tilstede i den rytmen barna slår an. I den forstand må de også *våge å miste kontrollen*. Det kan være noe av paradokset og dilemmaet en førskolelærer må være i og kunne håndtere. Når førskolelærere tåler stillheten, setter seg litt tilbake og er avventende til hva barna bringer frem, synes vi å se at barna i større grad agerer med hverandre. Det uforutsigelige trer fram i situasjonene og førskolelæreren utfordres til å slippe kontrollen over

utviklingen av innholdet i samtalen, men opprettholde kontrollen for samtals flerstemthet. Vi mener som Emilson (2008), å se at førskolelæreren kan skape vilkår som kan bidra til slike glimtvis demokratiske fellesskap.

I studien fremkommer barns engasjement tydelig når de har *felles opplevelser* som referanseramme, slik som i samtalen om verdensrommet. Skjervheims (1996) perspektiv på fellesskapet er at det konstitueres først når vi forholder oss til hverandres saksforhold eller påstander. Ut fra en slik tankegang gir kollektive opplevelser grunnbunn for å ha noe å samtale om som kan videreutvikles i prosjektarbeidet. Men selv om barna har hatt felles opplevelser, kan alle ha ulike opplevelser av opplevelsen. Likevel, felles referanserammer kan bidra til mulighet for likeverdige posisjoneringer i prosjektsamtalene, hvilket vi anser som betydningsfullt ut fra et demokratiperspektiv. Det er i tråd med Skjervheims vektlegging av et felles innhold gjennom den tredede relasjonen; *den andre, meg og sakstilhøvet* (1996). Forutsetninger for en demokratifremmende praksis synes å handle om at førskolelæreren både kan møte barns interesser og tilrettelegge for felles opplevelser som utfordrer barna og skaper mening. Barn har med seg opplevelser fra forskjellige arenaer til barnehagen. De utsettes for mange som vil ha deres oppmerksomhet, også kommersielle medier preger deres interesser. Derfor utfordres førskolelærerne både til å kunne møte og kople barnas ulike bidrag, og å skape nye interesser sammen med dem i prosjektsamtalene. Med henvisning til Arendt (1996) kan barns demokratiske erfaringer i barnehagen forstås som handlinger der barn trer frem i det offentlige rommet. I prosjektsamtalene representerer barn bare seg selv fordi de er utenfor privatsfæren og familien sin. Barn er deltaker på egenhånd og deltakelse kan være å få frem sin stemme, synliggjøre sine erfaringer og meninger. Det innebærer at barn innimellom må trekke seg tilbake slik at andre får rom og tid til å bli lyttet til. Demokratifremmende praksiser kan også handle om at barna erfarer å ta ansvar for andres mulighet for den samme deltakelsen. Det er en klar oppgave for førskolelærerne å veilede alle barn til å benytte rettigheten. Det kan være svært utfordrende for førskolelærerprofesjonen fordi noen barn griper begjærlig rettigheten, mens andre barn kanskje ønsker å slippe å bli tydelige i fellesskapet. Det er noen av de faglige og etiske utfordringene førskolelærere står overfor i arbeidet med barns medborgerskap.

Det er en fare for at prosjektsamtaler kan bli møteplasser hvor førskolelærerne inviterer barna til å foreta individuelle valg og så fatte beslutninger. Inspirert av Biestas (2006) perspektiv på å plassere subjektiviteten i den menneskelige interaksjonens sfære, ser vi for oss at demokratifremmende praksiser eksisterer i handling. Vår oppmerksomhet har vært å forstå hvordan førskolelærere kan skape vilkår for prosjektsamtaler slik at barna får presentere seg og sitt uten at andre barns initiativ hindres. Det kan betinge at flere samtidige stemmer får innflytelse på innholdet i samtalen og prosjektet de arbeider med. Da må det være rom for det flerstemte, fordi det representerer de mange stemmene. Denne tilnærmingen kan synes motsetningsfylt fordi *det flerstemte* kan føre til at fellesskapet blir svekket. I sameksistensen av flere stemmer i samtalen, kan noen stemmer få mer plass enn andre, eller stemmene lever sine liv side ved side utenfor fellesskapet. I samtalen i denne artikkelen, viser Tor at han kan mye og er interessert i verdensrommet. Han tar ofte ordet og får oppmerksomhet. Tor utfordres til å møte Eiriks handling og hans rett til å være subjekt i samtalen (Biesta, 2006). Gjennom å *tydeliggjøre ulike stemmer* og å kople dem til hverandre i en samtale, kan førskolelæreren åpne for andre barn får muligheter til å bringe seg inn i samtalen og prosjektet de holder på med. Målet er ikke nødvendigvis å lede samtalen i retning av felles enighet og felles oppfatninger, men å kople det som kan synes som individuelle stemmer til det flerstemte. Noen ganger vil et felles fokus synes fjernt. Kanskje må det nettopp være rom for det, slik som Eiriks innspill om søppelet rundt Saturn. Det flerstemte perspektivet fordrer en stor grad av våkenhet, fantasi og bevissthet for at samtalen kan innbefatte flest mulig. Å fremme forskjellighet er en verdi som gjenspeiler verden og som rammeplanen for barnehagen fremhever (KD, 2011). Det er dette flerstemte fokuset på demokrati som vi synes er viktig i barnehagen.

Vi vil konkludere med at prosjektsamtaler har et potensial til å preges av demokratisk praksiser som fremmer det flerstemte fellesskapet. Forskningen viser at prosjektsamtalene kan gi barn mulighet til og tre inn på scenen i møte med andre som er forskjellige fra dem. Det forutsetter deltakelse fra en førskolelærer som understreker og tydeliggjør barns ulike bidrag med et positivt fortegn, slik Rinaldi beskriver: "Listening as welcoming and being open to differences" (Rinaldi, 2005, s. 20). Også her ligger det et pa-

radoks og dilemma førskolelærerne må være i og kunne håndtere. De må både samle barna om noe felles, blant annet med utgangspunkt i føringer i rammeplanens fagområder, og la barnas mange stemmer få prege innholdet. Sann sett må demokratifremmende praksiser både invitere til den flerstemte deltakelsen, men også skape betingelser for at barn og førskolelærer ønsker å skape noe felles sammen.

Analysene viser at å skape vilkår for prosjektsamtaler preget av demokratifremmende praksiser, er et komplekst oppdrag som krever mange-sidig kompetanse. Førskolelærerne må for det første evne å legge til rette for og samle barna om *kollektive temaer* og spørsmål. For det andre skal de ivareta *alle* barns rett til å få innflytelse og medvirke i fellesskapet. For det tredje må førskolelærerne sjonglere mellom å tilføre ny kunnskap/ inspirasjon, slippe kontrollen og improvisere på bakgrunn av forskjellige innspill som kommer. Det forutsetter at førskolelærerne byr på noe interessant parallelt med at de evner å høre flere og annerledes stemmer enn de hadde tenkt seg, og som de umiddelbart kanskje ikke forstår. Barnehagens samfunnsmandat ligger i spenningsrommet mellom å ivareta et kunnskapsoppdrag og et demokratioppdrag, to oppdrag som forutsetter hverandre. Å ha noe å snakke om fordrer kunnskap om en felles verden som kan deles og utforskes. Nettopp derfor vil vi fremheve betydningen av at førskolelærerne vil og kan utvikle kunnskap *sammen* med barn innenfor demokratiske fellesskap.

#### LITTERATUR

- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv*. Oslo: Pax
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning mellom førskolelærere og barn? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn* (1), 9–28.
- Biesta, G. (2003). Demokrati: Ett problemför utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12,(1), 59–80
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur
- Clark, A., Kjörholt, A.-T., & Moss, P., (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge-Falmer
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Randers: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborgs Universitet. Avhandling
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool. Values communicated in teacher and child interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (2009). *Participatory learning in the earley years: Research and pedagogy*. New York: Routledge
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative researach: Analyzing social interaction in everyday life*. London: Sage
- Johansson, Eva (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 30.04.11 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>
- Rinaldi, Carla (2005). Documentation and assessment: What is the relationship? I C. Alison, T. Kjörholt & P. Moss (Ed.) (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press
- Skjervheim, H., (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug
- Thagaard, T., (2006). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller med: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.