

# Samspill mellom barn og voksne ved måltidet

## Muligheter for medlæring?

Berit Bae Høgskolen i Oslo, Norge

*Abstrakt:* I denne artikkelen rettes oppmerksomheten mot samspill og ikke-intendert læring, dvs. aspekter ved den erfarne læreplanen, basert på samspill ved måltidet. Det som analyseres er medlæring, dvs. prosesser som er innbakt i og foregår sammen med andre aktiviteter. Empirisk sett tar framstillingen utgangspunkt i en mikroanalytisk undersøkelse av dialoger mellom førskolelærer og barn i to barnehager i Oslo, hvor samspill i tre ulike situasjoner, derav måltidet, ble videofilmet med jevne mellomrom i løpet av et år. Ut fra analyse av videomaterialet ble det utviklet to kategorier for å skille mellom samspill av ulik kvalitet, nemlig romslige og trange mønstre (Bae, 2004, 2005, 2007). I denne artikkelen vil framstillingen bli begrenset til romslige mønstre. Problemstillingen som drøftes er: Hvilke medlæringsmuligheter inneholder romslige samspill for de barna som er aktivt involvert, og for de som observerer samspillet? Fortolkende analyser viser at i tillegg til det som har kommet fram i tidligere forskning om kunnskap om ernæring, gode spisevaner og bordskikk etc., kan måltidet også romme medlæringsmuligheter om samtaleferdigheter og samarbeide rundt praktiske ting. Uten at dette blir eksplisitt fokusert, så inneholder måltidet også muligheter for læring angående verdsetting av forskjellighet og mangfold, samt det å vise solidaritet i forhold til andre.

### INNLEDNING

Innenfor det barnehagepedagogiske feltet ser en stadig større vektlegging på læring generelt både nasjonalt og internasjonalt, noe som kommer til syne i dokumenter fra mange land (Bennett, 2006). I fagfeltet blir læring drøftet fra mange vinkler f. eks. i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003), E. Johansson (2004), Bjerkestrand & Pålerud (2007). Hognæs (2007) referer en OECD-rapport fra 2006 som peker på faren for at barnehager koloniseres, hvis innhold og organisering tilpasses for mye til skolens tenkning og struktur. Jeg vil i denne artikkelen ikke gå inn i en grundig drøfting av læring i barnehager generelt, men begrense fokus til samspillssituasjoner ved måltidet, og drøfte enkelte (med)lærings muligheter knyttet til disse. Oppmerksomheten rettes mot dagligdags samspill og ikke-intendert læring, dvs. aspekter ved den erfarne læreplanen (Goodlad, 1979). Det som ana-

lyseres er *medlæring*, dvs. prosesser som er innbakt i og foregår sammen med andre aktiviteter. Empirisk sett tar framstillingen utgangspunkt i en undersøkelse av dialoger mellom førskolelærer og barn, hvor det i løpet av forskningsprosessen ble utviklet to kategorier for å skille mellom samspill av ulik kvalitet, nemlig *romslige* og *trange* mønstre (Bae, 2004, 2005, 2007). Kvaliteter ved romslige og trange samspillsmønstrene er etter hvert blitt drøftet og belyst ut fra ulike perspektiv, for eksempel med tanke på læring om seg selv og andre (Bae, 1992, 1995, 1997), hvordan disse samspillsmønstrene gir varierende rom for selvopplevelse og tillit til egne erfaringer (Bae, 2003, 2004), og hva slags rom som skapes for barns deltagelse og medvirkning (Bae, 2009).<sup>1</sup> I denne artikkelen vil framstillingen bli begrenset til *romslige* mønstre og potensiell medlæring i forlengelsen av disse. Romslige prosesser referer til samspill som gir rom for barn til å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutset-

ninger. Sentrale kjennetegn er lyttende samspillsmåter som inkluderer fokusert oppmerksomhet, mottagelighet, forsøk på å forstå og velvillig fortolkning fra den voksnes side. Parallelt med dette er romslige prosesser kjennetegnet av bevegelse og skifte av posisjon, i betydningen at førskolelærer og barn ikke trer fram som låst i visse roller.

Problemstillingen er her avgrenset til: Hvilke medlæringsmuligheter inneholder slike samspill for de barna som er aktivt involvert, og for de som observerer samspillet?

For å gi en bakgrunn for drøftingene, vil jeg først peke på hvordan måltidet i barnehager har vært belyst, og deretter å redegjøre den barnehageundersøkelsen som eksemplene er hentet fra.

#### MÅLTIDET

Forskere har nærmet seg måltidet på ulike måter. Smidt (2003) drøfter ulike sider ved måltidets plass og funksjon i barnehager i dag, og viser hvordan det kan sees som læringsarena for mange typer prosesser. Ut fra intervjuer med danske ungdommer om deres liv i barnehage, kommer det fram interessante minner om episoder ved måltidet (Nyberg & Grindland, 2008). Nordström (2003) på sin side tar et historisk perspektiv og peker på hvordan læring av måltidskultur og bordskikk har stått sentralt i pedagogisk tenkning rundt måltidet. Asplund Carlsson og J.-E. Johansson (2001) hevder at en satsing på 'det gode måltidet' har en lang tradisjon i barnehagepedagogikken. De finner tre spor i dokumenter som skal legitimere vektleggingen på å skape gode måltider: "... det är barns deltagande i hushållet och barns hushållslekar, det är sambandet mellan natur och kultur och det är frågan om kostens betydelse för hälsan" (Asplund Carlsson & J.-E. Johansson, 2001, s. 2).

E. Johansson og Pramling Samuelson (2001) diskuterer hvordan omsorg er integrert i læringsprosesser ved måltidet, og viser ut fra en observasjonsundersøkelse på svenske småbarns avdelinger at det kan være store kontraster i hvilken grad og på hvilken måte omsorgen kommer til uttrykk. Ødegaard bruker måltidet på en norsk småbarns avdeling som kontekst for å studere samtalefortellinger barn skaper i felleskap med voksne. Hun finner at måltidet kan gi rom både for barns medvirkning (Ødegård, 2006), og for samtaler om følelsesmessige opplevelser og emner som går ut over situasjonen her og nå

(Ødegård, 2005). Måltidet kan altså sees som arena for overføring av kultur, læring av normer; et rom for å gjøre erfaringer angående medvirkning og for å fortelle om viktige opplevelser, for å nevne noe.

Det empiriske grunnlaget for framstillingen er hentet fra en undersøkelse av dialoger mellom førskolelærer og barn, hvor måltidet ble valgt som en av tre kontekster for observasjon av samspill (Bae, 2004). I det følgende skisseres hovedtrekk ved denne.

#### EN BARNEHAGEUNDERSØKELSE

Teoretisk er undersøkelsen inspirert både fra etnografisk og fenomenologisk forskning. Anerkjennelsesbegrepet og andre sentrale begreper fra dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002), har fungert veiledende for problemformuleringer og analyser. Problemstillingene har vært rettet mot å identifisere kvalitative aspekter ved dialoger mellom førskolelærer og barn, og hvordan disse skaper forutsetning for barns selvopplevelse. Metodologisk er undersøkelsen basert på deltagende observasjon i to barnehager i Oslo over lengre tid. Det empiriske materialet er samlet inn ved hjelp av et bærbart videokamera, pluss intervjuer med førskolelærerne. Datainnsamlingen foregikk i perioder om tre dager en gang i måneden, fra september til april, med veksling mellom de to barnehagene. Det ble tatt opptak i tre kontekster med ulik struktur og innhold, nemlig samlingsstund, måltidet og frileksperioden. De barna som begynte nye i barnehagen det året, ble valgt som fokusbarn for observasjonene. Dette gav åtte barn i den ene, seks barn i den andre, til sammen 14 barn i alderen 3–6 år.

Analysen av videomaterialet, totalt 60 timer derav 11 timer fra måltidet, har vært foretatt i flere omganger (Bae, 2004, 2005, 2007). Først ble de forskjellige situasjonene spilt igjennom, og det ble laget en type løpende protokoll over hendelsesforløp, aktiviteter, samtaleemner, og andre ting som intuitivt steg fram. I neste omgang ble tenkning om *delprosesser* (Schibbye, 2004, s. 105), brukt for å skille ut og detaljanalyser korte samspill. I en delprosess kommuniseres ulike aspekter samtidig. Et aspekt er temaet, eller innholdet, som er i fokus for samhandlingen, som gjerne formidles verbalt eller ut fra handlinger. Simultant med dette kommuniseres også noe om følelser eller opplevelser, formidlet via *metakommunikative* signaler som for ek-

sempel stemme, tonefall, blick og lignende. Når det gjelder hva barn erfarer eller opplever, er dette basert på fortolkning av både verbale, nonverbale og handlingsmessige kommunikasjons-signaler. Kombinasjonen av opplevelsesmessige og handlingsmessige kommunikasjons-signaler kan fortolkes med tanke på hva slags posisjoner samspillspartnerne inntar i forhold til hverandre, rundt det temaet som er i fokus. Fortolkning av kommunikasjonsprosesser innebærer alltid usikkerhet, og det er grunn til å være forsiktig med å trekke konklusjoner. Analysene kan imidlertid fungere som “linser”, som skjerper oppmerksomheten mot visse sammenhenger og bidra til videre refleksjon.

Totalt for alle barna, i alle tre kontekster, ble 730 samspillsekvenser eller delprosesser transkribert og analysert. Fra måltidet ble 250 sekvenser analysert. Den gjennomsnittlige tiden for hver samspillssekvens var på 20 sekunder. Slike korte samspill kan virke ubetydelige og flyktige og lett å overse fra et voksent synspunkt, men fra barns perspektiv kan de oppleves som betydningsfulle øyeblikk hvor barna deler tanker og opplevelser.

#### DESKRIPTIV OG FORTOLKENDE TILNÆRMING OG BRUK AV EKSEMPLER

Forskningstilnærmingen som ligger til grunn for undersøkelsen, er eklektisk. Et viktig formål har vært å belyse hverdagssituasjoner gjennom å framskaffe detaljerte beskrivelser av samspill på mikronivå. Deskriptivt materiale er vesentlig for å belyse nyanser i dagligdagse samspill, og lede oppmerksomheten mot kortvarige prosesser som lett unndrar seg oppmerksomhet. Forskningsarbeidet bygger dessuten på en fortolkende posisjon. Fortolkende forskning har til hensikt: “... at skabe *forståelse*, give et perspektiv, markere en synsmåde, påpege sammenhænge, henlede opmærksomheden på bestemte ting osv.” (Kjørup, 1997, s. 12).

I undersøkelsen har fortolkning vært benyttet for å henlede oppmerksomheten mot hvordan samspill mellom voksne og barn skaper forutsetning for barns selvopplevelse, og gir mer eller mindre rom for barns deltagelse. Teoriperspektivenes funksjon har vært å løfte fram visse sammenhenger, mens andre trer i bakgrunnen. Det kan reises motforestillinger mot fortolkning av praktiske situasjoner ut fra visse teoriperspektiver. Hva med de oppfatninger deltagerne selv har av samspillet? Og hvorfor ikke løfte fram

mange forskjellige fortolkninger av prosessene? Jeg har andre steder vist hvordan samme eksempel kan brukes til å få fram ulike forståelser og perspektiver (Bae, 2008), og at alle kan gi mening.

I denne artikkelen er jeg imidlertid primært interessert i å belyse noen samspillseksempler fra måltidet for å skape bevisstgjøring om medlæringsmuligheter i hverdagssituasjoner. Jeg følger Howe (1992) som påpeker at når forskere fortolker ut fra visse posisjoner, så innebærer dette en kritisk tilnærming, i betydningen at det går utover innenfraperspektivet og kan utfordre vante forestillinger. Intensjonen med artikkelen er å beskrive kvalitative kjennetegn ved *romslige* samspillsmønstre, og peke på eventuelle læringsmuligheter både for barna som er aktive deltakere, og de som observerer samspillet. En slik avgrensning kan problematiseres. Ved å fokusere på romslige prosesser står man i fare for å framstille samspillet som “idyllisk” eller ensidig preget av konsensus, noe som ikke er et dekkende bilde av verken det som skjer ved måltidet eller andre kontekster i barnehagen. En bredere drøfting av alle type samspill ligger imidlertid utenfor rammen på denne artikkelen.<sup>2</sup>

Fortolkning av praksisnære eksempler er sentralt i tilnærmingen. Hensikten er å vekke gjenkjenning og engasjement og skape grunnlag for refleksjon (Bae, 2008). En slik posisjon kan begrunnes ut fra Løvlies (1993, s. 85) argumentasjon om at eksempler har det han kaller ‘emosjonell ladning’. Fordi konkrete beskrivelser er velegnet til å berøre følelsesmessige krefter, kan de skape innlevelse og identifikasjon, men de kan også bringe fram motstand. Slike opplevelsesmessige reaksjoner kan bidra til at forståelsen blir utvidet.

Når eksempler gjengis som et stykke dialogtekst, og analyseres i lys av valgte teoretiske posisjoner, innbys leseren til å se samspillet fra et visst perspektiv, som potensielt åpner for ny forståelse. Fortolkende analyser kan ikke gi noe fast eller endelig svar på hvordan et fenomen er, men de kan, for å bruke Jacksons (1987) uttrykk, bidra til å gi en rikere forståelse.

#### ANALYTISKE PERSPEKTIVER

Teoriperspektivene som ligger til grunn for fortolkningen av medlæringsmuligheter, bygger på synspunkter fra flere kilder. Felles er at oppmerksomheten rettes mot aktiviteter og prosesser som ikke nødvendigvis er intendert eller

planlagt som en læringssituasjon. Å nærme seg læring fra disse vinklene, innebærer et skifte av fokus fra læring som en planlagt undervisningsaktivitet, til å fokusere på den eller de som erfarer og lærer gjennom varierende deltagelse i dagligdagse aktiviteter.

Et perspektiv som har inspirert tenkningen, er Batesons (1978) forståelse av *medlæring* eller *deuterolæring* som han kaller det. Dette forstås som læring bygget inn sammen med andre prosesser, og som vi ofte ikke er klar over i øyeblikket. Men når den gjentar seg i hverdagsaktiviteter, nedfeller den seg i samværsmåter og forestillinger angående hva som er forventet av en selv og andre. Bateson hevder at denne læringen er et biprodukt av kommunikasjonsprosesser, og som eksempel på holdninger som læres nevner han f.eks. passivitet, dominans, å være lekende, modig, instrumentell, forsiktig, konkurrerende osv. (Bateson, 1978, s. 268). Jeg har funnet medlæringsbegrepet velegnet for å lede oppmerksomheten mot at det i ulike typer hverdags situasjoner kan foregå læring som ikke nødvendigvis er bevisst planlagt fra pedagogens side. Andre steder er medlæring i en samlingstund i barnehage drøftet med tanke på hva barn (og voksne) kan lære om egen rolle i gruppesamtalsituasjoner (Bae, 1992, 1997b).

I tillegg til Batesons synspunkter, har jeg også funnet enkelte ideer og begreper fra sosiokulturell læringsteori, fruktbare. For eksempel har uttrykk som situert læring eller læring gjennom deltagelse i et sosialt fellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 31ff; Nordtømme, 2006), vist seg interessante. At læringen er situert innebærer blant annet at den finner sted i konkrete situasjoner i en gitt samfunnsmessig kontekst; den foregår alltid fra bestemte posisjoner (Nielsen & Kvale, 2004, s. 244). En nykommer lærer å være deltager sammen med mer kompetente utøvere gjennom den prosessen som kalles legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2003, s. 32). Dette uttrykket leder oppmerksomheten mot en læringsposisjon med varierende grad av deltagelse, hvor man ikke blir direkte undervist eller instruert. Kombinasjonen av å ha en legitim plass i fellesskapet og samtidig kunne innta en noe mer perifer posisjon, gjør det mulig å observere handlinger og håndtering av ting, og etter hvert prøve ut de sentrale ferdighetene som kreves for å mestre aktiviteten.

Rogoffs (2003, s. 317ff) tenkning om læring gjennom '*intent participation*' (med intensjoner om å delta) og det å innta en lyttende posisjon

(listening in) i forhold til pågående aktiviteter, er også relevant for å analysere læringsmuligheter i hverdagssituasjoner. Som Rogoff selv har påpekt (2003, s. 284), fanger disse begrepene inn Lave og Wengers ideer om læring gjennom perifer deltagelse. Som motvekt mot en intellektualisert og individorientert forståelse av læring, har Nordtømme (2006, s. 42) med utgangspunkt i begreper fra den sosiokulturelle tradisjonen, konstruerte begrepet 'deltagende læringsprosesser'. I sin undersøkelse viser hun hvordan dette begrep kan være fruktbart som bakgrunn for å analysere førskolelæreres oppfatninger av læring og barns medvirkning i barnehage.

Disse ideene om læring gjennom observasjon, avstandsdeltagelse og det å innta en lyttende posisjon i forhold til fellesskapets aktiviteter, gir klar gjenkjenning i forhold til barnehagepraksis. Undersøkelser fra barnehager viser at barn er meget observante på hva som foregår i de sosiale aktivitetene rundt seg (Strandell, 2001; Bae, 1996, 2004). I min undersøkelse trer det tydelig fram at barn observerer pågående interaksjon med stor interesse, uten i øyeblikket å være deltagere (Bae, 2004, s. 77f), for så i neste omgang å bli mer aktive med å prøve ut de samme handlingene. Dette poenget kommer også fram i en australsk undersøkelse rettet mot forståelser av barns læring hos barneomsorgsarbeidere. De framhever at små barn har høy kompetanse når det gjelder å observere handlinger og interaksjoner i sosiale kontekster, og hevder at denne læringen "... is a powerful form of learning that has received relatively little research attention" (Berthelsen & Brownlee, 2005, s. 55).

Tolket i lys av disse perspektivene, kan vi si at barn stadig inntar posisjoner som perifere deltagere og lyttende observatører i hverdags situasjoner i barnehager. Jeg antar at barn fra denne avstandsposisjonen studerer kommunikasjons handlinger, og danner seg rolleforventninger om hvordan de kan delta i samspill i en gitt kontekst. Man kan tenke seg at gjentagne erfaringer både som aktive deltagere og fra en observatørposisjon, danner grunnlag for medlæring av holdninger, uten at de har vært eksplisitt formidlet fra de voksne. Det er denne type læringsmuligheter som er i fokus i denne artikkelen.

#### DRØFTING AV SAMSPILL RUNDT ULIKE TEMAER VED MÅLTIDET

I resten av artikkelen skal jeg ta utgangspunkt i de fire samhandlingstemaene som gikk igjen i

min undersøkelse av måltidet og presentere dem under fire overskrifter: Samtale og gjensidig dialog, Praktisk samarbeid, Lekende og humoristiske samspill, og Grensesetting.

Det kan være grunn til å minne om at når de ulike temaene framstilles atskilt fra hverandre for systematikkens skyld, så gir ikke framstillingen en rettferdig gjengivelse i forhold til slik de observeres i det levde livet i barnehager. Her avløser de ulike delprosessemaene seg med sekundets mellomrom, hvilket vil si at samtaler og praktisk samarbeid eksisterer mer eller mindre side og side, for i neste øyeblikk å bli etterfulgt av en grensesettingsepisode eller en humoristisk interaksjon.

#### *a. Samtale og gjensidig dialog rundt måltidet*

Det følgende eksemplet er hentet fra et måltid hvor det sitter en voksen og 4–5 barn rundt bordet. Barna spiser fra medbrakt matpakke og samtalen går omkring maten de spiser. En jente på seks år henvender seg til førskolelærer og det utvikler seg til en relativt lang dialog (den tar 48 sekunder).

Eksempel 1 belyser hvordan førskolelærer og Charlotte kommer inn i et samspill som ut fra kommunikasjonssignalene synes å være preget av gjensidig interesse og forståelse. Det begynner med at jenta tilkaller den voksnes oppmerksomhet ved si navnet hennes i et inviterende tonefall.<sup>4</sup> Hun kommer ikke med det hun vil si før den voksne har vendt seg og ser på henne. Samtalen mellom dem trer fram som godt synkronisert i den forstand at de tar tur, lytter til hverandre og lar den andre få komme med sitt poeng uten å avbryte hverandre. De har blikk kontakt og den voksne understreker det hun sier med talende håndbevegelser. Den nonverbale kommunikasjonen viser at begge er konsentrert og viser interesse for hverandres budskap. Disse kjenne-tegnene bidrar til at interaksjonsprosessen preges av felles fokus, og de får delt det de vil.

Ved å følge dialogprosessen med fokus på innholdet i det de snakker om, så ser en at samtalen bærer preg av kunnskapsutveksling med utgangspunkt i osten på brødskiva. Det begynner med at jenta kommer med sin kunnskap om jern i osten, og den voksne tar imot dette på en bekreftende måte. Jenta deler sin opplevelse over å bli tatt imot ved å kaste et blikk på venninnen Siri, som sitter ved siden av og observerer og lytter til dialogen mellom Charlotte og førskolelærer. Så følger den voksne opp med å stille et åpent spørsmål, og hun avventer barnets svar

før hun går videre. Karakteristisk for dialogforløpet er at den voksne ikke går for fort fram og kommer med all informasjonen på en gang. Snarere tvert imot brukes god tid, bl.a. ved at hun stiller spørsmål og gir jenta anledning til å komme med sin kunnskap og assosiasjoner rundt

#### **Eksempel 1. Det er jern i denne osten**

**Charlotte**<sup>3</sup> “Liv” (høy, klar stemme, inviterende tonefall).

**Fl** (snur seg, ser direkte på Charlotte).

**Charlotte** (fortsetter) “Det er jern i denne osten” (klar, tydelig stemme, konstaterende tonefall, holder fram skriva med brunost og ser på førskolelærer).

**Fl** “Mhmm” (bekreftende stemme, nikker, retter seg litt opp og ser på Charlotte).

**Charlotte** (smiler og ser på Siri som sitter ved siden av).

**Fl** (ser på Charlotte, sier) “Vet du hvorfor?” (lener seg fram, legger armene på bordet og fortsetter) “Vet du hvorfor det er jern i geitosten?” (åpen, spørrende stemme og tonefall).

**Charlotte** (ser på førskolelærer og rister på hodet).

**Fl** “Før... for det at de kokte geitosten i jerngryte. Har dere sett sånne svarte jerngryter? Har dere det hjemme?”.

**Charlotte** (som har sittet og sett intenst på førskolelærer hele tiden, rister først litt på hodet, men sier så) “Vi har på hytta vi” (klar, litt stolt stemme).

**Fl** (ser på Charlotte, nikker og sier) “Mehe”.

**Charlotte** (fortsetter) “Som vi bruker, som vi leker med”.

**Fl** (ser på Charlotte, sier) “I gamle dager så kokte de osten, eller melken ... laget de ost i jerngryte” (understreker poenget med håndbevegelser, ser på Charlotte som ser tilbake på henne).

**Fl** (fortsetter) “Da kom det, skavet de litt sånn jern av gryten, og så kom det jern i osten, og det var veldig bra” (bruker hendene for å understreke det hun sier).

**Charlotte** (følger meget oppmerksom med, ser på førskolelærer hele tiden).

**Fl** “Men nå koker de osten i sånne stålgrøter” (viser konturen av en gryte med hendene, fortsetter) “og da må de drysse litt jern oppi, for det skal være jern i geitosten. For da blir den bedre å spise, du får blod av det og du blir sterk av det” (engasjert stemme og tonefall, bruker hendene hele tiden for å understreke det hun sier).

jerngryter. Ved at det gis oppmerksomhet og rom for hennes kommentarer blir jenta en aktiv bidragsyter eller deltager. Slik samtalen utvikler seg, blir den preget av gjensidig kunnskapsutveksling.

I tillegg til at Charlotte her får med seg kunnskap om laging av geitost før og nå, så kan vi tenke oss at det i samtaler med slik kjennetegn, ligger muligheter for medlæring om deltagelse i samtaler. I den grad slike dialogerfaringer gjentar seg, vil hun lære noe om sin egen og andres rolle i samtaler. Gjentatte erfaringer med samspill av denne typen kan legge grunnlag for forestillinger i retning av: Jeg har kunnskap jeg kan dele med voksne, og de andre er villige til å lytte til meg. Det å delta i samtaler handler både om å ta initiativ og å lytte og vente på tur. Det foregår hyggelig ting rundt måltidet.

Det er også interessant å skifte perspektiv og reflektere over samspillet fra posisjonen til de barna som observerer; inntar lærlingeposisjoner, eller 'lytter in' til det som foregår. Fra deres perspektiv kan en tenke seg at de legger merke til hvordan førskolelærer og Charlotte avventer hverandres bidrag, at de veksler mellom å dele kunnskap og lytte til hverandre. Fra sin posisjon har de muligheter for å danne seg forestillinger om strukturen i en konstruktiv dialog, og ferdigheter som trengs for å føre samtaler med andre. Det kan bygges forventninger om at i samtaler ved måltidet er det rom for å bli hørt, stille spørsmål og komme med sitt, når det blir deres tur. Eksempelvis kommer Siri, som har sittet og lyttet til samtalen om jern i osten, inn med følgende spørsmål: "Er det jern i denne og?"

At omgivende barn er konsentrert tilstede i en lyttende-deltager posisjon, kommer til syne ved at de noen ganger kommer inn med velvillig forslag eller en støttende bemerkning, hvis samtalen kjører seg fast. Et eksempel på dette er en episode, som ikke presenteres her i teksten,<sup>5</sup> hvor en gutt fra minoritetsspråklig bakgrunn ikke greier å gjøre seg forstått omkring en tegneseriefigur. Da bryter kameraten som har sittet og overhørt dialogen inn, og forteller førskolelærer at han mener Asterix. I den grad slike støttende bemerkninger gjentar seg er det rimelig å anta at både de barna som er i fokus, og de som trer støttende til, medlærer at det er mulig å hjelpe hverandre når noen står fast. De med minoritetsspråklig bakgrunn som ennå ikke mestrer så godt norsk, får sjanse til å erfare at de er ikke alene om å ikke gjøre seg forstått; det er hjelp å få. Og de som trer støttende til, kan kjenne at de

har noe å bidra med til andre. I slike prosesser ligger kimer til læring om solidaritet og hjelpsomhet på tvers av forskjellighet.

Et annet eksempel<sup>6</sup> på andre barns interesse for pågående samspill, er en observasjon hvor to barn med minoritetsspråklig bakgrunn legger merke til at deres tallerken har "bilder" av dyr. De involverer førskolelærer ved å peke på dyrene og forsøker å si hva de heter. Den voksne svarer på deres initiativ, og de følger en livlig samtale om dyrenavn. Andre barn rundt tiltrekkes av engasjementet i dialogen, og snart deltar de også med å komme med forslag til navn på dyr. Her flettes altså en type språkopplæringssesjon inn i måltidet. Norskspråklige barn og barn med minoritetsspråklig bakgrunn blir aktive deltagere i en dialog, hvor de på tross av språklige ulikheter erfarer fellesskap og har det moro sammen, parallelt med å medlærer at kunnskap er til for å deles.

På tross av at den dialogiske atmosfæren er kjennetegnet av høyt tempo, intensitet, bevegelse og samtidighet (Bae, 2004, 2009), så tyder analysene av de *romslige* mønstrene på at det innen denne hektiske atmosfæren er mulig å få til samtaler preget av konsentrasjon og gjensidig utveksling. I den grad slike erfaringer gjentar seg over tid, legges grunnlag for en medlæring om at måltidet er en situasjon hvor det er rom for å prate samtidig med å spise, og hvor det etableres fellesskap rundt ting og samtaleemner på tross av ulikheter i bakgrunn og språkferdigheter.

### *b. Praktisk samarbeid rundt måltidet*

Dette samhandlingstemaet inneholder ofte forhandlinger om hva barna skal drikke, om å spise opp maten, pakke ned matboksen o.l.. Fortolkningen av romslige mønstre viser at voksne prøver å ta hensyn til hva barna selv vil, for eksempel rundt melkeskjenking. I mange eksempler dokumenteres hvordan førskolelærer inntar en avventende rolle ved for eksempel å sjekke om barna vil skjenke melk selv eller om de vil ha

### **Eksempel 2. Jeg skal ha skummet!**

Siri "Jeg skal ha skummet! Jeg skal ha skummet!" (høy, klar, tydelig stemme).

Fl "Ja, vel. Skal du skjenke selv Siri?" (nøktern stemme, ser på Siri, rekker armen med melkekartongen over mot henne).

Siri "Jada" (klar, rolig, trygg stemme, tar melkekartongen og skjenker melk).

hjelp. Det gis tid og rom til at barna får tenkt seg om, og den voksne følger opp deres intensjon når de har bestemt seg.

Når den samme jenta litt senere spør om førskolelærer vil skjenke melk, sjekker den voksne først ut at hun har forstått riktig, før hun følger opp intensjonen. I eksempel 3 ser vi en lignende situasjon. En måte å tolke disse og lignende episoder er at barnas intensjoner blir tatt på alvor. Førskolelærernes måte å henvende seg til dem formidler en tillit til at barna vet hva de vil ha av melk, og de får være med å bestemme hvor mye eller lite. Gjennom samspillet får barna mulighet til å erfare at det vises respekt for deres intensjoner. Der det trengs instruksjon eller veiledning blir dette kommunisert klart og tydelig. I slike prosesser ligger det muligheter for at barna lærer noe om at de har rett til å være med å bestemme over det som skal skje med dem rundt mat og drikke. De får samtidig trening i å uttrykke egne intensjoner, og samarbeidet inneholder muligheter for medlæring om medvirkning.

Hvis vi reflekterer over situasjonene fra de observerende barnas side, får de fra sin posisjon mulighet til å observere samarbeidsprosesser hvor de deltagende barnas stemme blir gitt plass. De ser hvordan andre får konkrete og oversiktlige valgmuligheter, og at de er i stand til å medvirke til resultatet. Ut fra de observerendes

### Eksempel 3. Ha melk

Det er under måltidet, og Jørgen har sittet og sett på at førskolelærer skjenket i Marius melkeglass. **Jørgen** (rekker fram glasset sitt i retning førskolelærer, sier) "Ha melk" (dyp stemme, konstate- rende tonefall, rugger litt på kroppen, holder glasset opp mot henne).

**Fl** "Også du. Sett glasset ditt ned på bordet, det er best" (vennlig, oppfordrende tonefall).

**Jørgen** (setter ned glasset, rugger litt på kroppen, antydning av et smil i ansiktet).

**Annet barn** (kommer inn og sier) "Helt fullt?".

**Fl** "Skal du ha helt fullt?" (vennlig spørrende stemme og tonefall).

**Jørgen** (snur seg litt overrasket mot førskolelærer, nikker, ser på glasset, sier) "Hmm".

**Fl** "Vær så god" (vennlig).

**Jørgen** "Oii!" (imponert stemme, ser på glasset).

**Fl** "Nesten helt fullt" (vennlig, konstaterende stemme og tonefall).

posisjon kan vi tenke oss at det dannes rolleforventninger om at det er mulig å bli hørt og tatt på alvor i praktiske samarbeidssituasjoner.

Det hender også at det skjer små uhell rundt måltidet, blant annet i form av søl med melk, slik det kommer fram i eksempel 4. Her blir Alis uhell velvillig fortolket. Han blir ikke møtt med for eksempel skjenn, anklage eller verbal morali- sering, som man kan observere i *trangere* sam- spillsmønstre (Bae, 2004). Snarere tvert imot ap- pellerer den voksne til guttens handlekraft, og gir han sjanse til å komme ut av situasjonen med selvfølelsen i behold. Førskolelærers kommuni- kasjon skaper forutsetning for at han blir ikke blir nedverdiget eller latterliggjort foran de andres blikk. Ved at førskolelærer ber han om å ta med to kluter, en til han og en til seg selv, invite- rer hun ham samtidig til et samarbeid. Gutten som har minoritetsspråklig bakgrunn og ikke behersker så mye norsk ennå, får anledning til å tre fram som en handlekraftig og kompetent person, og mulighet til å erfare at uhell kan led- sages av samarbeid.

Barn som observerer fra sidelinjen, får anled- ning til å se hvordan Ali mestrer situasjonen ved raskt å løpe av gårde for øyeblikket etter å retur- nere med to kluter. Deres posisjon gir også mu- lighet til å se et konstruktivt og gjensidig samar- beid mellom voksne og barn. Slike prosesser kan

### Eksempel 4. Oijsann! Det gjorde ikke no

**Ali** (som her sittet og snudd seg vekk fra bordet for å se på noe på veggen bak seg, snur seg brått tilbake og velter melkeglasset med albuen; mel- ken flommer utover).

**Fl og Ali** (ser på melka som flommer utover med alvorlig ansiktsuttrykk).

**Fl** "Oj! Ojsann!" (overrasket tonefall, fortsetter) "Det gjorde ikke no" (rolig, nøytral stemme, bøyer seg fram mot Ali, sier) "Vet du hvor klu- ten er på kjøkkenet, Ali?" (vennlig, rolig stem- me).

**Ali** (vender seg mot førskolelærer, ser opp på henne et øyeblikk, nikker) "Mhmm".

**Fl** "Gå og hent en klut" (oppfordrende tonefall).

**Ali** (reiser seg for å gå ut).

**Fl** (ser rett på han og sier) "Ta med to kluter, du" (oppfordrende tonefall).

**Ali** (småløper over gulvet mot kjøkkenet. Han kommer tilbake og de hjelper hverandre med å tørke opp).

legge grunnlag for om hjelpsomhet og solidaritet fra voksne, når noe går galt.

Samhandlingen ved måltidet varierer, både i innhold og kvalitet og hvem sitt initiativ som følges opp. En del ganger trer den voksne klart fram som en tydelig autoritet barna må innrette seg etter, som for eksempel når måltidet nærmer mot slutten. Da kan førskolelærer påkalle barns oppmerksomhet ved å si navnet til hver enkelt med et klart oppfordrende tonefall; “*Kan du legge den pent ned i sekken din*”. “*Og Anne pakker ned matboksen sin, og det kan Ole også gjøre etter hvert, og Jon når han kommer tilbake!*” I slike samspill strukturerer den voksne situasjonen for barna ved å fortelle dem med bestemt og oppfordrende stemme og tonefall, hva hver enkelt er forventet å gjøre. De involverte barna synes å fange opp intensjonen ved at de raskt følger oppfordringen og gjør som førskolelærer sier. Barn reagerer imidlertid ulikt på slike påminnelser. Mens noen raskt følger oppfordringen, er andre barn langsommere, og det forekommer forhandling, som i eksempel 5.

Her får Fredrik en påminnelse gjennom at den voksne sjekker ut hans ønske om mer mat, og appellerer samtidig til hans selvbestemmelse. Han svarer på initiativet hennes ved å “avduke” salamipølsen med en feiende armbevegelse og et humoristisk smil. Førskolelærer fanger opp intensjonen og kommuniserer innlevende i forhold til hans vennlige invitasjon. Et øyeblikk deler de en felles glede med utgangspunkt i brødiskiva som blir avduket ved fjerning av mellomleggspapiret. Forløpet av dialogen viser at han får tid til å finne ut hva han vil, og han greier etter hvert å si klart ifra om dette. Hans beslutning aksepteres med vennlig stemme og avrundning tonefall; hvorpå han spiser videre og hun fortsetter med sitt.

Beskrivelse og fortolkning av eksemplene foran får fram førskolelærer som en ansvarlig voksen som minner barna om det som må gjøres innen måltidets ramme, samtidig som hun formidler respekt for deres medbestemmelse rundt mat og drikke. Gjennom deltagelse i slike situasjoner får barna mulighet til å erfare at den voksne har oversikten og klare forventninger til dem. Både for de barna som er direkte involvert, og de som deltar i situasjonen fra en mer perifer posisjon, gir måltidet rom for å se at deres intensjoner, forhandling og medbestemmelse tas på alvor, parallelt med at de også må innrette seg etter voksnes intensjoner.

### Eksempel 5. Avduking av salamipølsen

**Fl** (snur seg mot Fredrik, ser på han og sier) “Skal du ha en halv skive til, gutten?” (omsorgsfull stemme, spørrende tonefall).

**Fredrik** (snur seg mot matboksen sin samtidig som førskolelærer lener seg framover og strekker hånden i retning matboksen hans).

**Fl** “Få se hva du har under der?” (ser på matboksen hans) “*Deilig salami-pølse*” (nytende stemme).

**Fredrik** (lener seg fram mot matboksen, tar av mellomleggspapiret, løfter det opp med en stor, feiende armbevegelse, sier) “Der!” (snur seg samtidig mot førskolelærer og smiler stort).

**Annet barn** (følger intenst med ved siden).

**Fl** (ser på han med en overrasket mine, sier) “Åååh!” (de smiler stort til hverandre, hun sier)

“Det var vel godt vel” (blid stemme, konstate- rende, oppmuntrende tonefall, ser på han og fortsetter) “Skal du ha litt til?”

**Fredrik** (ser vekselvis på henne og på maten, ler fornøyd).

**Fl** (tar matboksen hans, sier) “Skal vi se” (tar opp en halv skive, legger den på tallerkenen hans, setter matboksen ved siden av, fortsetter) “og kanskje kan du ta den med deg hjem igjen?” (mild stemme, åpent, undrende tonefall).

**Fredrik** (ser et øyeblikk på henne, så på maten, sier) “Men jeg er litt mere sulten jeg, Liv” (ser opp på henne igjen og smiler).

**Fl** (ser på han med et litt spørrende ansiktsuttrykk, sier) “Tror du kanskje du klarer alle sammen?” (spørrende, åpen stemme og tonefall).

**Fredrik** (mens han løfter opp mandارين sin, og ser smilende på førskolelærer, sier) “Men jeg tror jeg klarer den”.

**Fl** (ser på han et øyeblikk, sør hun ser videre og sier) “Ja, ja, frukten klarer du etterpå” (bekref- tende, avrundning tonefall).

**Fredrik** (ser ned på brødiskiva si, spiser videre).

**Fl** (konsentrerer seg om å skjære appelsin).

Siri har hele tiden stått og sett på dem uten å si et ord.

### c. Lekende og humoristiske samspill rund måltidet

Måltidet rommer også lekende og humoristiske samspill mellom voksne og barn. Det kan hende at barna et øyeblikk begynner å late som om tingene på bordet er noe annet, og inviterer den voksne inn i en lek, som i eksempel 6.

### Eksempel 6. Au, kom han og beit meg

**Kristin** (sitter og leker med et appelsinpapir, som hun later som er en skilpadde. Hun har kroppen vendt mot førskolelærer. Dytter til 'skilpadden' så den kommer bort i førskolelærere hånd, sier) "Hel, hel, han kom og beit deg" (lener seg framover, ser intenst på 'skilpadden' ved den voksnes hånd; blidt ansiktsuttrykk).

Fl (vender oppmerksomheten mot Kristin og sier med tynn lekestemme) "Au, kom han og beit meg" (tar hånden opp til munnen).

**Kristin** (ser på førskolelærer, smiler fornøyd over hele fjeset, gjør samme bevegelse en gang til).

Fl (gjentar med lekende stemme) "Auu". Begge har oppmerksomheten rettet mot 'skilpadden' til et annet barn bryter inn med spørsmål, og førskolelærer vender oppmerksomheten mot han.

Observert i andre situasjoner, for eksempel i samlingen, trer Kristin fram som meget stille og tilbakeholden, og er forsiktig med å ta verbale eller andre initiativ overfor førskolelærer.<sup>7</sup> Men ved måltidet (eksempel 6) utfolder hun seg noe mer. Særlig blir dette tydelig når hun kan gå inn i lekende samspill med *ting* på bordet. I eksemplet ser vi at hun later som om appelsinpapiret er en skilpadde, og med en humoristisk bemerkning inviterer hun førskolelærer inn i en lekende dialog omkring "skilpadden". Førskolelærer svarer bekreftende på hennes lekende intensjon både med nonverbal og verbal kommunikasjon, og med felles fokus på appelsinpapiret er de et øyeblikk deltagere i en gjensidig lekende interaksjon.

Beskrivelsen av forløpet tyder på at Kristin greier å engasjere den voksne i en gjensidig utveksling, samtidig som hun setter premisser for den lekende dialogen. I samspill av denne typen, får Kristin mulighet til å kjenne at hennes intensjoner taes på alvor og følges opp. Selv om innholdet er flyktig og tingen som fokuseres er ubetydelig, skapes det et gjensidig humoristisk rom for å bli sett og forstått. Mens jenta i andre situasjoner ofte sitter taus og observerer, trer hun i slike samspill fram som en aktiv deltager. Fortolket ut fra et perspektiv om deltagende læringsprosesser innebærer dette og lignende samspill ved måltidet nye rolleerfaringer. Og barna som følger dialogen om appelsinpapir-skilpadden fra sidelinja, får anledning til å legge merke til at

Kristin deltar og er mer uttrykksfull enn det de er vant til å se i andre situasjoner. Uten at dette blir satt ord på, rommer situasjonen mulighet for læring om variasjon og forandring innenfor barnegruppa.

Også andre samspill (Bae, 2004) viser at barn tar i bruk de tingene de har for hånden, som initiativ til samspill. For eksempel lager en jente en "sprøyte" av matpapiret og rekker "sprøyta" fram mot førskolelærer, og sier med høy lekestemme samtidig som hun gjør grimaser med ansiktet: "Du skal sprøyte meg!" Førskolelærer svarer på det lekende initiativet og sier med fordreid, lekestemme: "Boeing!", lener seg framover og setter "sprøyta" med stor konsentrasjon. Charlotte som har sittet med åpen munn og forskrekket mine og ventet på "sprøyta", svarer med et uttrykk av skrekkblandet fryd, og utbryter "Auuuauuu!" hvorpå hun trekker hånden tilbake og smiler.

Humoristiske samspill ved måltidet kan også komme til uttrykk ved at barna tar initiativ til å fortelle vitser, eller ved at de prøver å lure den voksne. Eksempelvis kan et barn si "Skal jeg fortelle deg en vits?". Når førskolelærer svarer ja på en mottagelig og avventende måte, sier jenta, "Din sorbits!" og smiler over hele ansiktet.

Fortolket at fra de analytiske perspektivene, rommer slike interaksjoner muligheter for å lære at det er rom for spøk og latter også ved måltidet. Måltidet blir ikke bare assosiert med å sitte ordentlig og få i seg maten. Trivielle ting som matpapir og appelsinskall kan gi inspirasjon til spåkefulle dialoger. Både aktivt bidragende barn og de som lytter og observerer, tar inn en voksen som kan skifte posisjon og perspektiv. Fra å være en som i andre samspill setter grenser eller forteller dem hva de skal gjøre, ser de at førskolelærer også kan innta lekende posisjoner, og være en person det går an å ha det moro sammen med.

Slike mottagelige samspillsmåter skaper forutsetninger for bekreftende erfaringer til de barna som deler humoristiske intensjoner. I stedet for at dette blir avvist eller at voksne henviser til regler som ikke tillater lek ved bordet, får de deltagende barna anledning til å komme i kontakt med egne humoristiske initiativ. Førskolelærers aksepterende holdninger vis a vis barnas humoristiske initiativ, skaper forutsetning for erfaringer med at det går an å dele humor rundt måltidet. I den grad slike interaksjoner gjentar seg og gis plass, kan medlæringen bli at måltidet forbindes med lystbetonte følelser.

### Eksempel 7. Ja, vent litt'a

Det er under måltidet, og førskolelærer sitter henvendt mot Patrick.

**Thomas** "Kari?" (klar stemme, inviterende, forventningfullt tonefall, ser på førskolelærer).

**Fl** (ser et kort øyeblikk på Thomas og sier) "Ja, vent litt'a. Jeg skal bare snakke ferdig med Patrick først" (gjør en bevegelse med armen, bestemt stemme, oppfordrende tonefall, ser mot Patrick).

**Thomas** (ser på henne, svarer ikke, ser så på Patrick).

#### d. Grensesetting ved måltidet

Grensesetting er også et av samhandlingstemåne som går igjen ved måltidet. Slike samspill-episoder er ofte kortvarige, og handler for eksempel om å måtte vente for å få den voksnes oppmerksomhet.

I dette samspillet (eksempel 7) tar førskolelærer guttens henvendelse på alvor ved å vende sin oppmerksomhet mot han, samtidig trer hun klart fram med egne intensjoner og setter ord på sine kommunikasjonshandlinger. Gjennom sin kommunikasjon strukturerer hun hans oppmerksomhet, og formidler en forventning om at gutten greier å vente, og tilpasse seg hennes oppfordring. Han får sjansen til å lære at han kan tåle litt frustrasjon eller motstand, og er i stand til å ta hensyn til voksnes ønsker. Andre barn som 'lytter in' til samspillet, observerer en voksen som avgrensner sin oppmerksomhet på en klar og tydelig måte. Barna får mulighet til å lære at de kan ikke alle være i fokus samtidig, men må dele den voksnes oppmerksomhet.

Samspill ved måltidet inneholder også situasjoner hvor den voksne appellerer til barnas forståelse og innlevelse, som i eksempel 8. Selv om førskolelærer ikke liker Fredriks handling, viser eksemplet at det ikke kommuniseres noen anklage eller nedvurdering i forhold til hans kommunikasjonshandlinger. Den voksne henvender seg direkte til han på en varm og vennlig måte, og deler sine erfaringer. Samspillet gir gutten anledning til å forstå hvordan hun opplever situasjonen, og han blir møtt med en forventning om at han greier å forstå henne. Situasjonen rommer mulighet for å erfare at det går an å snakke sammen på en rolig måte, selv om partene har ulike opplevelser i en situasjon. Og de som sitter rundt og observerer, får anledning til å se at før-

### Eksempel 8. Ikke skjære tenner

**Fredrik** (vender seg mot førskolelærer, ser smilende på henne, og *skjærer tenner*).

**Fl** (er henvendt mot han, ser direkte på han, gjør en avsky grimase, løfter pekefingeren mot han og sier med mild, appellerende stemme) "Ikke skjære tenner, gutten!".

**Fredrik** (fortsetter å se smilende på henne).

**Fl** (fortsetter mens hun ser på han, tar ned pekefingeren) "For du vet at... det husker du sikkert at Liv synes det var sånn en fryktelig lyd?" (spørrende stemme og ansiktsuttrykk).

**Fredrik** "Jaaha" (ser rett på henne, smiler og hun smiler tilbake).

**Fl** "Husker du den gangen jeg ble helt sånn..." (mild, leende stemme, appellerende tonefall).

**Fredrik** (smiler og ser rett framfor seg).

Begges oppmerksomhet går til andre ting rundt bordet.

skolelærer har grenser; at også hun er en person de må lære å ta hensyn til. Samtidig rommer samspillet at det går an å gjøre noe som er "galt" eller ikke er godt for den voksne, uten å bli anklaget eller hengt ut foran de andre av den grunn. Det er mulig å snakke om forskjelligheter på en vennlig måte, og lære om andres grenser i en forståelsesfull atmosfære.

#### DISKUSJON

Artikkelen illustrerer at samspillet ved måltidet kan veksle i innhold mellom fokus på samtale og dialog, på praktisk samarbeid, og på å dele lekende og humoristiske intensjoner, samtidig som det også settes grenser fra den voksnes side. Fokuset tilstedeværelse og en lyttende-avventende posisjon fra den voksnes side, går igjen i *romslige* samspill ved måltidet, og i andre situasjoner (Bae, 2004). Parallelt ser vi at voksne og barn veksler posisjon angående hvem som tar initiativ til samspill. Førskolelærer følger opp barns initiativ både til samtale og til spøk, men det kommuniseres også en forventning om at de tilpasser seg den voksnes oppfordringer, når førskolelærer strukturerer deres oppmerksomhet.

Fortolkningene peker mot at samspill ved måltidet inneholder muligheter for medlæring som ikke nødvendigvis er planlagt eller styrt fra pedagogens side, både for barn som er involvert, og for de som observerer samspillet. I tillegg til det som har kommet fram i tidligere forskning

om kunnskap om ernæring, gode spisevaner og bordskikk etc., peker de fortolkende analysene mot at måltidet også rommer muligheter for å lære samtaleferdig-heter og samarbeide rundt praktiske ting. Ved å erfare samspill hvor det vises respekt for deres initiativ og kunnskap parallelt med at den voksne bidrar, får både de som deltar aktivt og de barna som observerer, mulighet til å erfare noe om hvordan gjensidige dialoger foregår. I samarbeid fokusert på mat og drikke kommer det fram at barns stemmer blir hørt, på linje med at de må innrette seg etter førskolelærers veiledning, noe som kan legge grunnlag for læring om medvirkning i et sosialt fellesskap. I og med at spøkefulle intensjoner blir møtt på bekræftende måter, kan måltidet også komme til å bli forbundet en situasjon som har rom for humor og glede.

Uten at det kan måles i læringsresultater, så leder fortolkningen av eksemplene oppmerksomheten mot at hverdagssamspill i barnehager kan inneholde muligheter for læring av holdninger som å kunne lytte til andre og vise hjelpsomhet, parallelt med å uttrykke selvbestemmelse og medvirkning. Fra en lyttende-observerende posisjon kan barn legge merke til hvordan ulikhet uttrykkes og blir møtt fra voksnes side. Uten at dette blir eksplisitt fokusert, så inneholder måltidet muligheter for læring angående verdsetting av forskjellighet og mangfold, samt det å vise solidaritet i forhold til andre.

Som nevnt tidligere, tar denne artikkelen ikke opp samspill som er mindre konstruktive eller preget av konflikt eller mye ensidig kontroll fra den voksnes side. Forskning har imidlertid vist at det finnes kvalitative forskjeller når det gjelder samspill, både mellom ulike miljø (Jaccobi, 1991; E. Johansson, 2003), mellom ulike pedagoger (Emilson, 2008), og også innen samme barnehage (Bae, 2004; Palludan, 2005). Emilson (2008) for eksempel, peker på at pedagogens emosjonelle tilstedeværelse og lekenhet er avgjørende for om barna får innflytelse i samspillet, men at dette ikke alltid forekommer. Palludan (2005) konkluderer med at innvandrerbarn er mer utsatt for en ensidig kontrollerende interaksjonsstil enn danske barn fra majoritetskulturen.

Mot denne bakgrunn er det sannsynlig at de mulighetene for medlæring som jeg har pekt på i denne artikkelen, vil realiseres i ulik grad både avhengig av miljø, hvem pedagogen er og av hvilke mønster ulike barn kommer inn i. Det kan også reises spørsmål om ikke barn lærer

gjennom samspill hvor det forekommer uenighet eller konflikt, og hva som eventuelt er *medlæringen* i forlengelsen av slike samspill. Dette er problemstillinger som er verdt å forfølge, for å kaste ytterligere lys over medlæring ved måltidet.

Hvilken holdning personalet har til barnas ulike innspill og ulike typer samhandling rundt matbordet (E. Johansson & Pramling Samuelsson, 2001), vil også virke inn på hvor positiv medlæringen blir. Den enkelte ansattes personlige historie knyttet til måltider og mat samt profesjonelle holdninger, vil påvirke atmosfæren og kommunikasjonsformene. Førskolelærers og hele personalets kompetanse til å balansere ulike hensyn utfordres. Det er mentalt krevende å være nærværende og fleksibel i forhold til alle de simultane prosessene og samhandlingstemaene som utspiller seg rundt måltidet i en barnehage. Nettopp det at det er krevende, kan være en grunn til at man enkelte steder prøver å forenkle ved å ha mange regler rundt mat og måltid. Andre kan synes at hele måltidssituasjonen blir så stressende og preget av gamle vaner, at man sløyfer felles måltider og lar barna selv bestemme når de vil spise matpakken sin (Kjørholt, 2005). I den grad faste, felles måltider opphører som en de gjentakende rutiner, forsvinner en del medlæringsmuligheter om individualitet og fellesskap i barnehagen. I lys av målsettinger for barnehager og ut fra resonnementene i denne artikkelen synes det mer fruktbart å jobbe med bevisstgjøring av medlæringsmuligheter, i stedet for vektlegging av regler eller oppløsning av felles måltidssituasjoner.

Det kan også reises spørsmål om førskolelærere har tilstrekkelig kunnskap, og om førskolelærerutdanningen legger nok vekt på det Nordtømme (2006) kaller deltagende læringsprosesser. I lys av at barn lærer gjennom å observere og imitere, og at det skjer medlæring hos barn som observerer andres samspill, er det grunn til å stille spørsmål om førskolelærere utdannes til å se barn som skarpe observatører av andres væremåter og samspill? Og hvor mye vekt legges det på førskolelærer som samspillsmodell og formidler av verdier gjennom sin måte å samhandle med barna? Hvis man vil få mer forståelse for hva barn lærer i hverdagssituasjoner, er dette problemstillinger det burde arbeides med i utdanningen. Analysene i denne artikkelen gir støtte til Berthelsen og Brownlees (2005) poeng om at læring gjennom lyttende og observerende posisjoner er et relativt utforsket område, som

fortjener å få mer oppmerksomhet i forsknings-sammenheng – ikke bare under måltidene men også i samling, i fri lek etc..

#### AVSLUTNING

Å bidra til en atmosfære hvor både forskjellighet og felleskap kommer klart til uttrykk, forutsetter at voksne må kommunisere respekt for det som foregår mellom barna. Det betyr at også voksne må kunne skifte posisjon mellom å være direkte deltager, til innimellom å være tilskuer til andres samspill. En atmosfære kjennetegnet av gjensidighet forutsetter at også førskolelærer og de andre i personalgruppen er fortrolig med rollen som perifer deltager i fellesskapet, og er i stand til å innta en lyttende deltagerposisjon. En slik posisjon utfordrer vante forstillinger om pedagogrollen, men åpner nye læringsmuligheter, også for voksne, for eksempel til å lære mer om barns kompetanse, hjelpsomhet og solidaritet.

#### NOTER

1. For en bredere framstilling av hva som ligger i mønstrene, henvises til disse og andre kilder.
2. Det henvises til Bae (1992, 1995, 2004).
3. Alle navn i teksten er dekknavn.
4. For en mer detaljert redegjørelse for hvordan barn henvender seg i samspill, se Bae (2004, kap. 5, eller 2009).
5. Se Bae (2004, s. 77).
6. Hentet fra en redigert video: Barns samspill i lek og læring.
7. For en mer detaljert beskrivelse av deres samspill se Bae (2004, kap. 9).

#### LITTERATUR

- Asplund Carlsson, M., & Johansson, J.-E. (2001). Husligheten i förskolan: En omsorg om barn, familj och samhälle. I Tema barn (Red.), *Omsorgsbe-greppet i förskolan: Rapport från nätverk för barn-omsorgsforskning, Göteborg 20-21 november 2000* (s. 30–35). (Working papers on childhood and the study of children 2001:1). Linköping: Linköpings universitet: Tema Barn.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke: Læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på rela-sjoner* (s. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1995). The child as a learner in pre-school institutions. I E. Befring (Red.), *Teacher education for equality*. Rapport fra ATEE 20th Annual Con-ference, Oslo 1995, s. 452–458). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (1997a). The adult-child relationship: Spacious and narrow patterns. I *Conference Report, ENSAC-Conference, the 8<sup>th</sup> International Conference on School-age Childcare*, s. 76–83. Trondheim: Trondheim Municipality,
- Bae, B. (1997b, februar). Siri gjenforteller Rødhette: Om gjensidighet og medlæring i samspill. *INFO-MEP* [OMEP Danmark], 1, 6–12.
- Bae, B. (2003). På vej i anerkennende retning? *Social Kritik: Tidsskrift for social analyse & debat*, 15 (Hæfte 88), 60–71.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* (HIO-rapport 2004:25). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2005). Troubling the identity of a researcher: Methodological and ethical questions in co-operating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 6(3). Lastet ned 19. februar 2009 fra [http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=ciec&vol=6&issue=3&year=2005&article=7\\_Bae\\_CIEC\\_6\\_3\\_web](http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=ciec&vol=6&issue=3&year=2005&article=7_Bae_CIEC_6_3_web)
- Bae, B. (2007). Det flyktige som gjentar seg. I N. Winger (Red.), *Forskning på små barns hverdagsliv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (HiO-rapport 2007:19, s. 130–143). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2008). Drøfting av samspillseksempler: Demokratiske møtepunkter mellom teori og praksis? I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løkken, N. Naastad & F. Rønning (Red.), *FoU i Praksis 2007: Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, Trondheim 19. og 20. april 2007* (s. 43–53). Trondheim: Tapir.
- Bae, B. (2009, under trykking). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*.
- Bateson, G. (1978). *Steps to an ecology of mind*. London: Granada.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49–60.
- Bjerkestrand, M., & Pålerud, T. (2007). Førskolelæreren i det nye: Demokratisk oppdragelse og læring. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: Fag og politikk* (s. 94–121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Emilson, A. (2008). *Det ønskvärda barnet* (Göteborg studies in educational sciences 268). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Hogsnes, H. D. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til førskoleorientert praksis. *Barn*, 25(1), 45–63.
- Howe, K. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100(2), 236–256.
- Lave, J., & Wenger, S. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzel.
- Jaccobi, A. (1991). *Omsorgsarbeide og omsorgsformer i daginstitutionen*. København: Danmarks Pedagogiske Institut.
- Jackson, P. W. (1987). In search of the hidden message. *Nordisk Pedagogik*, 7(3), 170–176.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg: En central aspekt av förskolepedagogiken: Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 6(2), 81–101.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36(2) 9–26.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and the right to be oneself: Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 151–173). Bristol: Policy.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L. (1993). Of rules, skills and examples in moral education. *Nordisk Pedagogik*, 13(2), 76–91.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (2004). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Nordström, I. (2003). Tack för maten: Hur barn lär sig måltidskultur. *Barn*, 21(2–3), 19–33.
- Nordtømme, S. (2006). *Deltagende læringsprosesser i barnehagen* (Hovedfagsrapport 2006:7). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Nyberg, M., & Grindland, B. (2008). The influence of the room context in the meal experience: Examples from a hospital and a nursery. *Journal of Foodservice*, 19(35–43).
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pedagogiske Universitets Forlag.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human learning: The cultural nature of human learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, S. (2003). Børns måltider i daginstitutioner. *Barn*, 21(2–3), 35–50.
- Ødegaard, E. (2005). What is worth talking about? Meaning making in toddler initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26(1), 79–92.
- Ødegaard, E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn*, 24(1), 67–89.

Manuscript received in December 2008

Sent to reviewers in January 2009

Accepted for publication in February 2009