

## Betydningen af positive relationer og fokuseret opmærksomhed for det gode læringsmiljø

Af Lone Svinth

### Indledning

I dette notat introduceres to af de aspekter ved læringsmiljøet i daginstitutioner, som LUDVI projektet omhandler nemlig positive relationer mellem børn og voksne samt barnets mulighed for fordybelse og fokuseret opmærksomhed. Positive relationer og muligheden for at fokusere opmærksomheden udgør fundamentet under barnets læring. Positive relationer til voksne og børn samt fokuseret opmærksomhed styrker barnets oplevelse af deltagelse i, udbytte af og indflydelse på fællesskabet, hvilket styrker dets selvværd, involvering og mestring. Positive relationer og muligheden for fokuseret opmærksomhed i et pædagogisk miljø, som vil noget med barnet, styrker således både barnets trivsel og forankring i institutionen til glæde for barnet på både kort og længere sigt. Både udbredelsen af positive relationer mellem børn og voksne i daginstitutionen og etableringen af nye muligheder for fokuseret opmærksomhed har den pædagogiske praksis som udspring og går på tværs af de seks læreplanstemaer.

### Relationen til andre er barnets vigtigste læringsressource

Det lille barn er biologisk set forprogrammeret til at stræbe efter kontakt med andre mennesker. Udover at barnet er afhængig af den fysiske omsorg, er det i endnu højere grad afhængig af den relationelle kontakt.

Børn skaber sig selv og sine kundskaber i et aktivt samspil med omgivelserne og de voksne og børn, som indgår heri (Bae, 2004). I denne læringsforståelse ligger, at det vil være utilstrækkeligt alene at fokusere på barnet og dets kompetencer, når vi skal forsøge at begribe hvad og hvorfor og hvor meget det lærer. Vi er nødt til at kigge på, hvad der sker omkring det og hvordan samspillet med andre børn og voksne foregår. En anden implicit forståelse er, at læring ikke er forbeholdt målrettede pædagogiske sekvenser eller aktiviteter. Læring foregår minut for minut på forskellige planer og influeres bl.a. af institutionens rammebetingelser, institutionens værdier og pædagogiske tilgang, samt det samspil og de kommunikationsmønstre, som foregår på tværs af deltagerne.

For at disse samspilsprocesser bliver positive og lærerige, kræver det både involvering, engagement og indsigt fra de voksnes side. Anerkendende relationer<sup>1</sup> (Schibbye, 2005; Bae, 2004) og positive interaktioner mellem børn og voksne er således et hel centralt aspekt i det gode læringsmiljø. Ifølge Schibbye (2005) medfører manglende anerkendelse bl.a., at barnet bliver mere udsat socialt og relationelt<sup>2</sup>. Vurderet i det perspektiv er der således noget der tyder på, at anerkendende relationer bidrager til øget inklusion.

---

<sup>1</sup> En anerkendende tilgang er kort beskrevet, at barnet ses som autoritet i forhold til egne oplevelser. Følgende delelementer indgår: Lytning, forståelse, accept, tolerance og bekræftelse (Schibbye, 2005).

<sup>2</sup> Ifølge den svenske daginstitutionsforsker Sheridan (2001), som bl.a. støtter sig til den amerikanske forskning på området, er interaktionen mellem pædagogerne og barnet den absolut vigtigste kvalitetsparameter.

Som jeg vil vende tilbage til, ligger der i en anerkendende tilgang bl.a., at barnet sammen med den voksne fokuserer opmærksomheden på, det der foregår lige nu og her (Bae, 2004). Fokuseret opmærksomhed er ifølge Csikszentmihalyi (1990) grundlaget for al læring, hvorfor børnehavens betingelser for flow og fokuseret opmærksomhed bliver projektets andet centrale elementer i forståelsen af det gode læringsmiljø.

Når barnet oplever, at det kan fastholde andres opmærksomhed og at der bliver lyttet til det, vil det tillægge sig selv og sine oplevelser en gyldighed, som får indflydelse på barnets selvværd og trivsel. Oplever barnet, at det er et ligeværdigt og gyldigt medlem af fællesskabet vitaliseres barnet og dets sociale og faglige ressourcer styrkes. Udover, at den anerkendende voksne fungerer som rollemodel for barnet, skaber den anerkendende tilgang et "hvilested for selvet", hvor barnet ikke behøver at være bange for at blive defineret, misforstået eller manipuleret ud fra andres interesse, men hvor barnet får mulighed for at komme i kontakt med og skabe tillid til det, som foregår i barnet selv (Bae, 2004). Det anerkendte barn vil opleve en indre sammenhæng, som gør det nemmere at fokusere opmærksomheden på de aktiviteter og det fællesskab, som daginstitutionslivet består af.

For det enkelte barn er der rigtig meget på spil. Gennem erfaringer med rytmen, omgangstonen og samspillet bliver børnehavebarnet medvidende om, at børns chancer for at etablere sig som anerkendte, dvs. fuldgældige og jævnbyrdige partnere i børnehavens hverdagsliv er ulige (Palludan, 2006). Når et barn erfarer, at det ikke bliver lyttet til og ikke har mulighed for at etablere sig en dominerende position, hvorfra det kan tale og handle, får det efter al sandsynlighed betydning for barnets selvfølelse og måden, det agerer på i samværet med andre (Palludan, 2006). Barnets "theory of mind" risikerer at blive "theory of nasty mind" (Carpendale & Lewis, 2006). Som Bundgaard et al. (2007) påpeger, kan reaktionen herpå være modstand og såkaldt problemadfærd.

### **Dialektisk relationsopfattelse og anerkendelsesbegrebet<sup>3</sup> (Schibbye, 2005; Bae, 2004)**

Essensen i en anerkendende tilgang er som nævnt ovenfor, at barnet opfattes som autoritet i forhold til egne oplevelser (Schibbye, 2005). I en anerkendende tilgang indgår bl.a., at det pædagogiske personale går bag om barnets såkaldte problemadfærd og får afdækket barnets intentioner og kapaciteter. Barnet er afhængigt af relationen til andre og af at blive set som et ligeværdigt individ for at udvikle selvbevidsthed og selvværd (ibid). I modsætning til anerkendelse baseret på den humanistiske psykologis idé om en individuel iboende trang til vækst og selv-aktualisering er Schibbys forståelse en fællesskabsbaseret teori, som anskuer subjektet som en social kategori konstitueret gennem deltagelse på tværs af praksisfællesskaber. I denne forståelse tematiseres konflikter, modsætninger og forskelle, og der er bevidsthed om, at der i børnehaven pågår kampe og forhandlinger om, hvem der betragtes som mest værdsat, respekteret og anerkendt.

Bae (2004) fandt i sit forskningsarbejde baseret på delprocesmetoden som analytisk begreb i norske daginstitutioner, at relationer mellem voksne og børn er bygget op af kortvarige møder af i gennemsnit 20 sekunders varighed. Analyser af 730 delprocesser identificerede forskellige interaktionsforløb, hvoraf nogle flød lettere, var præget af forståelse og nærvær (ibid.). Andre processer virkede fladere eller tungere i oplevelsesmæssig stemning, samspillet gik trægere og var mere præget af ensidighed, hvor pædagogens perspektiv styrede dialogen. Bae anvender to metaforer: Rummelige (indlevelse, fokuseret opmærksomhed, lyttende,

---

<sup>3</sup> Det skal understreges, at der findes adskillige andre forståelser af anerkendende relationer end Schibbys og Bæes og at der selvfølgelig også er svagheder forbundet med den forståelse som her fremlægges.

velvillig, tolerance) og trange mønstre (oplevelsesmæssig fjernhed, usynkroniseret, vurderende, nølende, rosende samt ensidighed i rollefordelingen) (Bae, 2004).

### **Opmærksomhedsmarkører (Bae, 2004)**

Som samlebegreb for de kommunikationsmåder som børn og voksne bruger når de starter en interaktion sonderer Bae mellem verbale markører (f.eks. navn eller "du", "jeg", "det") og nonverbale (**inviterende tonefald, ansigtsudtryk, blik, berøring, pegning og kropsholdning**). Bae fandt, at børn har forskellige forudsætninger, når det gjaldt om at tage og få opmærksomhed. Nogle børn er udtryksfulde både med verbale og nonverbale kommunikationsmidler og kombinerer disse således at de kommer ind i et godt synkroniseret samspil. Andre er "svagere" eller mere "utydelige" i deres måde at tage kontakt. Også når barnet er kommet ind i dialogen viste det sig, at nogle børn er mere vekslende i brug af opmærksomheden. Nogle trækker sig hurtigere tilbage, hvis de får konkurrence fra andre børn.

### **Rummelige og trange samspilsprocesser (Bae, 2004)**

Bae fandt at der var forskel mellem hvor rumme henholdsvis trange, mønsteret var for de forskellige børn. Spredningen var stor og afhæng bl.a. af institutionens forudgående kendskab til anerkendelsestilgangen. For nogle børn var 80% af dialogforløbene karakteriseret som trange. I den institution hvor der ikke har været særskilt fokus på en anerkendende tilgang havde ingen børn under 50% trange dialogprocesser, mens den mere erfarne børnehave generelt havde langt færre trange mønstre (stort set alle under 50%).

Rummelige processer synes at bidrage til en vitalisering i barnets måde at være på. I de trange var der ofte en fladere eller tungere stemning. Forskellige kommunikationssignaler gav et indtryk af fjernhed. Dialogerne er processuelle fænomener som forandrer sig på kort og længere sigt.

- **Brug af opmærksomhed:** Fokuseret vs. ufokuseret (se nærmere nedenfor).
- **Oplevelsesaspektet:** Bekræftende vs. afkræftende. F.eks. spejling af barnets metabudskab med ord/nonverbal kommunikation, koncentreret lytning, tåler pauser, overhøre logiske brister og sproglige fejl. Modsat f.eks. manglende imødekommenhed, tvivlende tonefald, uengageret stemme, drukner barnets oplevelse i egne associationer.
- **Åbne vs. lukkede spørgsmål**
- **Selvbestemmelse vs. vurdering udefra.** Værdsættelse af forskellighed modsat pres mod konformitet.
- **Tolerance**
- **Modtagelighed – lader sig påvirke** (viser barnet, at det har kraft til at påvirke samspillet)
- **"Hente sig selv ind igen"** (selvrefleksivitet/selvafrænsning) mindfulness

Bae understreger, at de kontrasterende kategorier er tænkt som forsøgsvisse mentale redskaber og ikke som instrument til at kvantificere og måle relationer mere generelt. Dermed får hun også understreget, at anerkendelse ikke så meget er en kompetence men snare en måde at være på.

### **Læringsmiljøets betingelser for flow og fokuseret opmærksomhed (Csikszentmihalyi, 1990)**

Selv om rummelige anerkendelsesmønstre bl.a. er kendetegnet ved fokuseret opmærksomhed (Bae, 2004) og således får betydning for barnets koncentrationsevne, indgår der facetter i den fokuserede opmærksomhed, som ikke omfattes af teorien om anerkendelse. Den fokuserede opmærksomhed, hvor barnet retter sin opmærksomhed på noget bestemt, er ifølge Csikszentmihalyi

(1990) grundlaget for al læring. Børn fødes med både nysgerrighed og opmærksomhed over for verden. Det at få gjort opmærksomheden fokuseret kræver et langvarigt og ordentligt samspil med voksne, der lærer barnet at lytte, iagttage og bemærke alt det, det er værd at koncentrere sig om. Barnets helt basale udvikling af social forståelse bygger med andre ord på en endeløs række af episoder af 1:1 samvær med en voksen baseret på fælles og koordineret opmærksomhed (Carpental & Lewis, 2006; Hansen, 2002). Det fremhæves jævnligt, at nogle børn har sværere ved at fokusere opmærksomheden og koncentrere sig (Lutz, 2006; Jensen, 2007; Ploug, 2005). Konsekvensen heraf kan være, at de ikke får lejlighed til at opbygge nye ressourcer, som kan styrke deres modstandsdygtighed og selvværd. Oplever barnet mange daglige episoder, hvor det er vanskeligt at opnå og fastholde fokuseret opmærksomhed, kan det ikke overraskende blive et problem for barnet at koncentrere sig, når det starter i skolen.

## Flow

Flow er betegnelsen for en tilstand, hvor man som menneske er så opslugt af en given aktivitet, at man glemmer alt om tid og sted. Ophavsmanden til teorien om flow er psykolog Mihaly Csikszentmihalyi, som i mere end 30 år har forsket i, hvad det er, der gør nogle aktiviteter/oplevelser særligt berigende for mennesker, og hvad der mere præcist kendetegner den tilstand, som han benævner flow. Csikszentmihalyi beskriver flowtilstanden på følgende måde:

*"Flow is the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it" (Csikszentmihalyi, 1990, p. 4).*

I flowtilstanden sker der en fusion mellem handling og bevidsthed, og flow omtales ofte som en autotelisk aktivitet – hvor selve aktiviteten bliver et mål i sig selv (Schmidt et al, 2007, p. 542).

På basis af empiriske undersøgelser har Csikszentmihalyi (1988, p. 32 og 60) fundet, at følgende seks elementer ofte er til stede i en flowoplevelse:

- 1) Indre motivation
- 2) Fuld koncentration og opmærksomhed
- 3) Udfordringer og kompetencer, der matcher
- 4) Klare mål som giver retning og mening for aktiviteten
- 5) Tydelig feedback
- 6) Manglende tidsfølelse<sup>4</sup>

Disse elementer kan underopdeles i *betingelser* for flow (udfordringer der matcher kompetencer, klare mål og tydelig feedback) samt *karaktéristika* ved flow (indre motivation, fuld koncentration og opmærksomhed samt manglende tidsfølelse). Karakteristika ved flow dækker over den fænomenologiske dimension som f.eks., hvad folk oplever/føler, når de er i flow, mens betingelser dækker over de omstændigheder, og den kontekst, som flowoplevelser bedst udfoldes i (Voelkl et al, 2003, p. 2). Overført til en børnehavesammenhæng, hvor der er fokus på flow, skal medarbejderne således styrke børnenes muligheder for at opleve flow (karaktéristika ved flow) ved at tilpasse det pædagogiske indhold, omgangsformen og konteksten (betingelser for flow).

Med *indre motivation* refereres til, at engagementet i aktiviteten hovedsagelig er drevet af aktiviteten selv (Schmidt et al, 2007, p. 543). Et godt eksempel på en indre motiveret aktivitet er børns leg. Legen er et mål i sig selv, og den er drevet af barnets egen lyst og interesse – i modsætning til en ydre motiveret aktivitet, hvor barnet f.eks. er blevet sat til noget, som det ikke nødvendigvis har lyst til (Brown & Ryan, 2004, p. 106). *Fuld koncentration og opmærksomhed* – centralt, da uopmærksomhed og manglende fokus

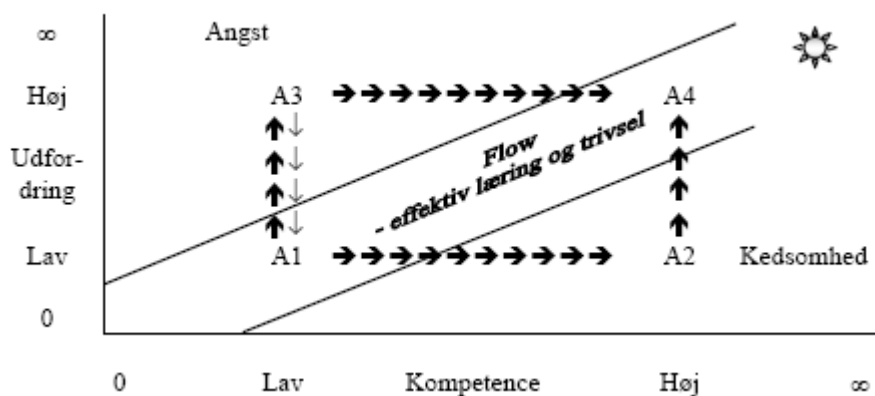
---

<sup>4</sup> Empirisk er "manglende tidsfølelse" meget vanskelig at identificere (Schmidt et al, 2007, p. 557) ikke mindst i relation til børnehavebørn. Jeg har derfor undladt at behandle dette aspekt yderligere i specialet.

forhindrer, at den fornødne energi bliver tilført aktiviteten. *Udfordringer der matcher kompetencer* på et forholdsvis højt niveau. Selv på det helt lille barns mimik/gråd kan man se, at det bliver ked af det, når maden glider af skeen, inden den når munden, de første gange barnet selv prøver at spise. *Klare mål* som gør det lettere at fokusere opmærksomheden – man er ikke i tvivl om, hvad der skal gøres (Csikszentmihalyi, 2005, p. 158), og klare mål kan således siges at bringe orden i den psykiske energi. *Tydlig feedback*, som indikerer i hvor høj grad, personen er lykkedes med at få opfyldt sine mål, er ligeledes med til at fastholde opmærksomheden (Schmidt et al, 2007, p. 543).

Teorien har undergået adskillige empiriske undersøgelser (se bl.a. Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), og det er blevet påvist, at de ovennævnte fem elementer har en stærk positiv forbindelse til flow (Schmidt et al, 2007, p. 551). Den mest positive kombination af forskellige aspekter ved indre emotionelle og kognitive oplevelser opstår, når betingelserne for flow er til stede. Når et menneske samtidig oplever høje udfordringer og høje kompetencer, vil det typisk have en mere positiv sindsstemning, højere selvtillid, stærkere indre motivation, højere koncentration og en klarere fornemmelse af, at det er i færd med noget vigtigt (Hektner et al, 2007, p. 142). Ud fra et læringssynspunkt er flow særdeles interessant. Den omstændighed, at udfordringer og kompetencer skal matche, for at en person oplever flow, udgør en stærk indre dynamik i retning af vækst (se figur 1). For at kunne opretholde oplevelsen af flow, skal der ske en forøgelse af kompleksiteten i den pågældende aktivitet ved, at der udvikles nye evner og ved, at der stilles nye udfordringer (Csikszentmihalyi, 1988, p. 30).

Figur 1. Klassiske flowmodel



Kilde: Csikszentmihalyi, 1990; p. 74; Knoop, 2002.

Ifølge modellen vil en person, som oplever flow føle sig tilskyndet til at fortsætte og udvikle aktiviteten, hvilket over tid vil medføre vækst og øgede kompetencer (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, p. 95). Den følelse af succes, som en person oplever, når han eller hun har klaret en given udfordring, virker animerende i forhold til at give sig i kast med nye udfordringer (Massimini et al, 1988, p. 73). Csikszentmihalyi formulerer det på følgende måde:

*"The universal precondition for flow is that a person should perceive that there is something for him or her to do, and that he or she is capable of doing it... Optimal experience requires a balance between the challenges perceived in a given situation and the skills a person brings to it... To remain in flow, one must increase the complexity of the activity by developing new skills and taking on new challenges.... This inner dynamic of optimal experience is what drives the self to higher and higher levels of complexity" (Csikszentmihalyi, 1988, p. 30).*

## Flow i børnehaven

Ifølge Csikszentmihalyi er det umuligt at forklare kvaliteten af en oplevelse som f.eks. flow ved alene at referere til de objektive betingelser i konteksten – i dette tilfælde børnehaven eller ved at referere til personen alene – i dette tilfælde børnehavebarnet. Kun interaktionen mellem de to giver et retvisende svar (Csikszentmihalyi, 1988, p. 85). Det bør derfor kunne slås fast, at det både er den konkrete kontekst og det, der udspiller sig i konteksten, der er i fokus her.

I dette afsnit vil jeg sætte fokus på, hvordan en børnehavekontekst bedst fremmer flow. Med undtagelse af den førnævnte artikel af Csikszentmihalyi og Rathunde i *Handbook of child psychology* kommer den eksisterende flowlitteratur til kort, når fokus rettes mod *kontekstens* betydning for udfoldelse af flow i børnehaven. I bestræbelserne på at belyse børnehaven som kontekst for udfoldelse af flow, har jeg derfor været henvist til at søge inspiration fra beslægtede områder. Af særlig interesse er i denne sammenhæng Rathundes forskning vedrørende flowfamilier.

Gennem årtier har Rathunde været optaget af at identificere kontekster, der understøtter flow hos teenagere (Rathunde, 1988, p. 343). Hans studier viser, at den rette balance mellem valgmuligheder, tydelighed, centrering, commitment og udfordringer udgør den optimale kontekst for flow i familien (Rathunde, 1988, p. 345). Grundlæggende handler det ifølge Rathunde om at finde den rette balance, så barnet ikke bliver overudfordret eller på den anden side keder sig for meget.

Barnet skal føle, at det er i kontrol, og at det har *valgmuligheder*, uden at det dog overlades til sig selv. Kravet om *tydelighed* går bl.a. på regler. Barnet skal kende reglerne f.eks., at når det maler, skal det have forklæde på og sidde ved bordet. Reglerne skal gøre det let og mere effektivt for barnet at fokusere opmærksomheden, så det ikke bliver handlingslammet men ved, hvad det skal gøre i en given situation. Igen er det vigtigt, at der er den rette balance mellem regler og frihed. *Centreringen* handler ligeledes om, at det skal være lettere for barnet at opretholde opmærksomheden i en given aktivitet. Barnet skal f.eks. ikke forstyrres af voksne, som derved får afledt opmærksomheden og brudt en igangværende flowoplevelse. Barnet skal mødes med *commitment* og tillid, så det ikke behøver gemme sig bag et forsvar men tør være sig selv og føler sig tryk uden, at det dog er overbeskyttet. Det er bl.a. tilknytningsforskningen, som Rathunde trækker på, idet han understreger, at børn som er sikkert tilknyttet, er mere tilbøjelige til at udforske omgivelserne og tage nye udfordringer på sig (Rathunde, 1988, p. 347). Børnehaven skal også tilbyde passende *udfordringer*, så barnet oplever at kunne mestre nye områder. Udfordringer må ikke være så store, at de overvælder og frustrerer barnet (Rathunde, 1988, p. 345).

Rathunde erkender, at det kan forekomme banalt og uden den store betydning, at barnet bliver mødt med inkonsistente regler, når det skal male, eller det bliver forstyrret i en flowoplevelse. Det er dog meget vigtigt at holde fast i, at kvaliteten af barnets oplevelser i denne type situationer langt fra er optimal. Det er da heller ikke udelukkende ud fra en flowtankegang, at det er ønskværdigt at nedbringe denne type erfaringer. Problemet i det første af Rathundes eksempler er, at opmærksomheden fjernes fra det at male til det at finde ud af, hvordan man overhovedet kommer i gang med at male. I det andet eksempel afbrydes opmærksomheden f.eks. af en medarbejder i børnehaven eller et andet barn, hvilket alt andet lige forringer kvaliteten af den igangværende aktivitet (Rathunde, 1988, p. 346). Oplever barnet mange af disse hændelser, hvor det er vanskeligt at fokusere opmærksomheden, kan det ikke overraskende blive et problem for barnet at koncentrere sig i andre situationer.

Ifølge Rathunde er målet at få reduceret den uproduktive opmærksomhed, som dybest set ikke bidrager konstruktivt til den situation, barnet er i, og derved sætte barnet bedre i stand til at fokusere sin opmærksomhed konstruktivt. Som tidligere nævnt er Rathunde

primært optaget af familier, som scorer højt på flow – også kaldet autoteliske familier. Ved at spørge en række teenagere hvordan de opfatter deres familie, fandt han frem til, at teenagere i autoteliske familier havde flere positive oplevelser, når de var sammen med deres forældre end jævnaldrende i ikke-autoteliske familier. Selv om en tilsvarende undersøgelse ikke er foretaget i en børnehave, ville det overraske mig meget, om ikke et lignende resultat kunne spores der.

Også andre forskere inden for positiv psykologi har fokus på omgivelsernes betydning for flow. Massimini et al, fandt følgende elementer i omgivelserne vigtige for flow:

- 1) *Ingen forstyrrelser/afbrydelser*
- 2) *Fornøden tid*
- 3) *De rette omgivelser*
- 4) *God atmosfære*

(Massimini et al, 1988, p. 67)

For så vidt angår de to første punkter *ingen forstyrrelser/afbrydelser* og *fornøden tid*, er pointen som tidligere omtalt, at fokuseret opmærksomhed tager tid, og at afbrydelser bryder opmærksomheden og derved flowoplevelsen. Det giver også sig selv, at den *guided deltagelse*, som Csikszentmihalyi anbefaler, fordrer tilstedeværelsen af en voksen eller et mere kompetent barn, som kan være omkring barnet. Forstyrrelser og mangel på tid med det enkelte barn hæmmer muligheden for flow. De "rette omgivelser" og en "god atmosfære" fremmer flow, hvilket de følgende afsnit vil belyse.

### Afrunding

Jeg har med dette notat søgt at beskrive nogle af de implikationer, det kan have for læringsmiljøet og dernæst barnet, at der i daginstitutionen sættes øget fokus på positive relationer og muligheden for fokuseret opmærksomhed. Jeg har også forsøgt at vise den teoretiske kobling, der er mellem disse to begreber. Da der er tale om et transformativt forskningsprojekt, er det hensigten i praksis at arbejde med den pædagogiske relationskompetence og de betingelser for flow, som eksisterer i institutionerne. De forskningsmæssige spørgsmål bliver i den sammenhæng, om det på baggrund af et struktureret udviklingsforløb i institutionerne er mulig, at påvise en styrkelse af relationerne mellem voksne og børn og hvad den afledte effekt heraf i givet fald vil være for børnene. Vil der f.eks. kunne spores færre konflikter blandt børnene og et bredere samspils- og konflikthåndteringsrepertoire?

Dette notat vil løbende blive udbygget i takt med at projektet tager form og vi i praksis får arbejdet med både pædagogisk relationskompetence og betingelserne for flow.

### Litteratur:

Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport nr. 25. Oslo. Universitet i Oslo.

Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2004) Fostering healthy self-regulation from within and without: A self-determination theory perspective. I Linley, P.A. & Joseph, S. (edt.) *Positive psychology in practice*. Hohn Wiley & Sons. Inc. Hoboken.

Bundgaard, H.; Gilliam, L. & Gulløv, E. (2007) Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1

Carpendale, J. & Lewis, C. (2006) *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing.

Csikszentmihalyi, M. (2005) *Flow – Optimaloplevelsens psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag

- Csikszentmihalyi, M. (2002) Kontekster for optimal udvikling i barndommen. I: Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund, (Red.) Andersen, P.Ø & Knoop, H.H.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54, pp. 821-827.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1998) The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. I Damon, W. & Lerner, R.M. (Ed.) *Handbook of child psychology, Fifth edition*. John Wiley & Sons, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow the psychology of optimal experience*, Harper Perennial
- Csikszentmihalyi, M. (1988) The future of flow. I: Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.) *Optimal experience – psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press
- Csikszentmihalyi, M. (1988) The flow experience and its significance for human psychology. I:
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.) *Optimal experience – psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press
- Hansen, M. (2002) *Børn og opmærksomhed – om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. København. Gyldendal
- Hektner, J.M.; Schmidt, J.A. & Csikszentmihalyi, M. (2007) *Experience sampling method - Measuring the quality of everyday life*. Sage Publications, Inc.
- Knoop, H.H. (2002) *Leg, læring & kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere*, Aschehoug
- Jensen, B.(2007) *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag
- Lutz, K. (2006) *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet – en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar af yngre barn*. Malmö Högskola
- Massimini, F.; Csikszentmihalyi, M. & Delle Fave, A. (1988) *Flow and biocultural evolution*. I Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. *Optimale experience – psychological*
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow*. I Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105)
- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København. Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Ploug, N. (2005) *Social arv – sammenfatning 2005*. København. Socialforskningsinstituttet
- Rathunde, K. (1988) Optimal experience and family context. I: Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.) *Optimal experience – psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press
- Schibbye, A.L.L. (2005) *Relationer*. København. Adademisk Forlag
- Schmidt, J.A; Shernoff, D.J. & Csikszentmihalyi, M. (2007) *Individual and Situational Factors Related to the Experience of Flow in Adolescence*. I Ong, A.D. & Dulmen, M.H.M.V.
- Sheridan, S.(2001) Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool: A Model of Competence Development, *Early Child Development and Care*, Vol. 166, pp. 7-27
- Svinth, L. (2007) *Børnehavens livsglæde – I børnehave med positive psykologi*. Upubliceret speciale, Danmarks Pædagogiske Universitet. Cand.pæd.pæd.psyk.
- Voelkl, J., Ellis, G., Walker, J. (2003) *Go With the Flow. How to help people have optimal recreation experiences*. Parks & Recreation - Research Update