

Konstruksjon av samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i lek

- en studie med et fenomenologisk blikk på de
yngste barna i barnehagen



Linn Beate Jøssang
Master i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger
Det humanistiske fakultet

Mai 2014



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i barnehagevitenskap

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Linn Beate Jøssang

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marit Alvestad

Tittel på masteroppgaven:

Konstruksjon av samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i lek.
- en studie med et fenomenologisk blick på de yngste barna i barnehagen

Emneord:
Barnehage, yngste barna, samspill,
kommunikasjon, lek

Sidetall : 73
+ vedlegg/annet: 18

Stavanger, 08.05.14

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2	FORMÅLET MED STUDIEN OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.2.1	<i>Mål og Problemstilling</i>	5
1.3	FAGLIG OG TEORETISK TILNÆRMING	6
1.3.1	<i>De yngste barna i barnehagen</i>	8
1.4	TIDLIGERE FORSKNING	8
1.5	OPPBYGNING AV OPPGAVEN	9
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER	11
2.1	FENOMENOLOGI OG KROPPEN SOM SUBJEKT	11
2.1.1	<i>Livsverden</i>	12
2.1.2	<i>Kroppens persepsjon</i>	13
2.1.3	<i>Livsverden vs. lek og læring</i>	13
2.2	INTERSUBJEKTIVITET	14
2.3	VENNSKAP OG SOSIAL KOMPETANSE	15
2.4	LEK I SMÅ BARNES VERDEN.....	19
2.5	KOMMUNIKASJON	26
2.6	OPPSUMMERING	28
3	METODOLOGI	29
3.1	VITENSKAPELIG TILNÆRMING TIL FORSKNINGEN.....	29
3.2	KVALITATIV FORSKNING	29
3.3	FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK	30
3.4	ETNOGRAFI.....	32
3.5	OBSERVASJON	34
3.6	ANALYSE.....	36
3.6.1	<i>Analyseprosessen</i>	36
3.6.2	<i>Videofilming</i>	38
3.6.3	<i>Valg av analyseepisoder</i>	38
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET	39
3.8	FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	40
3.9	UTVALG	41
4	RESULTAT	43
4.1	RELASJONSBYGGING I LEK OVER TID.....	43
4.1.1	<i>Skumle løver</i>	43
4.1.2	<i>Barne-tv</i>	47
4.1.3	<i>Oppsummering</i>	53

4.2	DE VOKSNE SOM BINDELEDD	53
4.2.1	<i>Samlingsstund – Enterteineren Tore</i>	53
4.2.2	<i>Kaffeselskap</i>	57
4.2.3	<i>Oppsummering</i>	61
4.3	DE VOKSNE SOM PROBLEMLØSERE	61
4.3.1	<i>Tøyselek</i>	61
4.3.2	<i>En svipptur innom</i>	65
4.3.3	<i>Oppsummering</i>	66
5	OPPSUMMERENDE DRØFTING	68
5.1	DE YNGSTE BARNAS LEK OG SAMSPILL	68
5.2	DE VOKSNES ROLLE I SMÅ BARNAS LEK OG SAMSPILL	70
5.3	VOKSNES ULIKE ROLLER I SMÅ BARNAS LEK OG SAMSPILL	71
5.4	BETYDNINGEN AV LEK FOR DE YNGSTE BARNA	72
5.5	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	72
	LITTERATURLISTE	75
VEDLEGG 1	NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE	81
VEDLEGG 2	INFORMASJONSSKRIV TIL STYRER/PEDAGOGISK LEDER	83
VEDLEGG 3	FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET	84
VEDLEGG 4	OVERSIKT OVER AVDELINGEN	85

Forord

Etter en lang og krevende reise er jeg nå i havn. Det er vemodig, men samtidig veldig godt. Det har vært mye hardt arbeid, glede og til tider utrolig frustrerende. Gjennom fire år som deltidsstudent og i arbeidet med denne oppgaven, har jeg fått tilegnet meg mye ny og spennende kunnskap omkring barnehagefeltet. Jeg har ikke lagt ut på denne ferden alene, jeg har hatt og fått god hjelp og støtte underveis.

En stor takk rettes til min veileder Marit Alvestad for hennes støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen. Uten hennes kritiske blikk og veiledning ville ikke oppgaven blitt ferdig.

Jeg vil takke mine åtte medstudenter gjennom masterstudiet for mange gode faglige diskusjoner og refleksjoner de tre siste årene. Dere har gitt meg rikelig med påfyll av ny kunnskap. Spesielt takk til Sissel som har gitt meg veiledning og oppmuntring til å komme videre når det har stormet som verst.

Takk til barnehagen, personalet, foreldrene og småbarnsavdelingen som lot meg ta del i deres hverdagsliv, og bli en del av det i løpet av to måneder høsten 2013. Uten dere kunne og hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Takk til venner og familie for støtte og oppmuntring underveis. Den har vært uunnværlig de gangene jeg har hatt lyst til å legg inn årene og la båten seile sin egen sjø. Nå som jeg er ferdig er jeg glad dere fikk styrt meg inn på riktig kurs og oppmuntret meg til å fullføre seilasen.

En stor takk til Anne for hjelp og redigering av oppgaven.

Linn Beate Jøssang

Mai 2014

Sammendrag

Studiens fokus er hvordan de yngste barna i barnehagen konstruerer samspill og kommunikasjon mellom seg i lek. Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsarbeid gjennomført på en 0-3 års avdeling, med et fenomenologisk forskerblikk. Teorien bygger på fenomenologer som Merleau-Ponty, Løkken og Greve. I tillegg ligger det et sosialkonstruktivistisk perspektiv til grunn i lys av Vygotskji og Öhman.

Analysen resulterte i tre kategorier; *Relasjonsbygging i lek over tid*, *De voksne som bindeledd* og *De voksne som problemløsere*. Kategoriene beskrives gjennom to episoder fra hver kategori, med påfølgende diskusjoner.

Studien viser at barn i denne alderen både har og kan opprettholde samspill i lek over lengre tidsperioder sammen med jevnaldrende. Samspillet kan være mellom medmennesker, enten barn eller voksne, eller objekter, som ball, dukke, koppestell, biler etc.. De eldste barna på avdelingen foretrakk andre barn eller voksne, mens de litt yngre barna ofte hadde et objekt som sin ”medspiller” (Gadamer 2010). Konstellasjonen to barn var i utgangspunktet det som gav det lengste samspillet og tidsperspektiv i leken, men også tre barn kunne fungere. Dersom det var flere enn tre barn, ble samspillet og leken brutt etter relativ kort tid. Det som viser seg sterkest er at barn som har gode relasjoner til sine jevnaldrende, og der ”spillet” (ibid.) beveger seg uanstrengt frem og tilbake, hengir de yngste barna seg til leken og glemmer både tid og sted. I samspill med barn der ”spillet” går litt mer anstrengt frem og tilbake, der en må kjempe mer for leken vises det at leken har en tendens til å brytes opp innen kort tid.

Studien belyser også de voksnes betydning mellom de yngste barna i samspill og kommunikasjon i lek. De voksne trekkes inn i samspillet gjennom at barna søker respons på sine handlinger, eller ved at barna behøver hjelp til å løse en konflikt eller et problem som har oppstått mellom barn. Det kan også være hjelp til praktiske ting som å kle på en dukke, ta ned en kasse fra en reol, lese en bok etc.. Ett smil eller nikk, en kommentar; ”jammen kunne du hoppe høyt” viser seg å være nok for barna. De behøver en bekreftelse på at de voksne er til stede og følger med på det som skjer på avdelingen. I kategorien *De voksne som bindeledd* er de voksne medhjelpere i samhandling og kommunikasjonsprosessen, men barna står som regissører av leken.

30 av 31 filmsnutter viser at barna tar på en eller annen måte kontakt med de voksne. Dette fremhever betydningen av sensitive voksne som ser og lytter til barna både kroppslig og verbalt. De voksnes betydning kommer også frem i form av hvor stor påvirkning de har på de yngste barna i barnehagen. Barna reflekterer seg i de voksnes handlinger og gjør dem til sine.

1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for mitt forskningsfokus og formålet med forskningen. Videre vil jeg avgrense mitt forskningsområde og gjøre rede for sentral forskning og teori. Oppgaven vil handle om de yngste barnas samspill og kommunikasjon i lek. Til slutt beskriver jeg oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det har skjedd mye på barnehagefronten siden jeg selv var ferdig utdannet førskolelærer i 1999. Barnehageloven og forskrift om rammeplanens innhold og oppgaver har gjennomgått revideringer og ført til endringer. Barnehagene er flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og en ser på barnehagen som en del av utdanningssystemet. Det har vært stor utbygging av barnehager i Norge. I følge data fra EU-SILC har andelen barn som går i barnehage økt jevnt fra 2004 til 2008, fra 65 til 79 prosent. Økningen finner en i hovedsak blant de yngste barna (SSB 2010). Tall fra 2012 viser en nedgang i antall ettåringer i barnehagen på 1,3 prosent, men samtidig vises en økning på 2,5 prosent for toåringen. Pr. 2012 er det 69,6 prosent dekningsgrad for ettåringer og 90,5 prosent for toåringen. For fem- og seksåringen er dekningsgraden henholdsvis 97,1 og 97,6 prosent (Utdanningsdirektoratet 2013). Det å arbeide med en ett- eller toåring krever andre kunnskaper enn om en arbeider med en fem- eller seksåring. Kanskje har kunnskapen omkring arbeidet med de yngste barna vært litt nedprioritert i utdanningen og ute i barnehagen, da en i hovedsak har hatt fokus på de eldre barna i barnehagen. Den senere tid har en imidlertid merket en økende forskningsinteresse for de yngste barna i barnehagen, og flere nye studier dokumenterer hvordan 1-3 åringer er aktive deltakere i sine sosiale relasjoner og påvirker omgivelsene rundt seg (NOU 2012:1, Greve 2009). I 2012 gjennomførte Kanvas sin første ”Toddlerkonferanse” (Jonassen 2012). Kanvas er en stiftelse som jobber for å bedre barns oppvekstvilkår og foreldrenes hverdag. De driver pr. i dag 56 barnehager fordelt på 10 kommuner (www.kanvas.no). Toddlerkonferansen setter fokus på de yngste barna i barnehagen, der foredragsholdere fra forsknings- og praksisfeltet bidrar til ny kunnskap. Jeg fikk selv opplevelsen av å delta på konferansen i 2013. Det at både konferansen i 2012 og 2013 var fullbooket, tenker jeg viser interessen og behovet for mer kunnskap om de yngste barna i barnehagen.

Selv om det finnes relevant forskning, pekte Greve og Solheim (2010) på at forskningen omkring de yngste barna i barnehagen, ble usynlig i både dokumenter og i den

offentlige debatten (NOU 2012:1). I de senere årene har derimot flere aviser, både regionale og lokale rettet søkelyset mot barnehagen og dens rolle i samfunnet. Deler av denne debatten har vært om de yngste barna har godt av å være i barnehagen eller ikke. Enkelte har sågar hevdet at det er et sosialt eksperiment at så mange av de yngste barna går i barnehage (Ueland 2013, ANB-NTB 2012, Morken 2011, Claussen 2011, NRK 2010). Internasjonal barnehageforskning viser at det å være i barnehage kan ha både positive og negative effekter for barn. Samtidig er det flere faktorer som spiller inn, som for eksempel hjemmet, barnehagens rammebetingelser, arbeidsmiljø, oppholdstid, utdanningsnivå, stressregulering m.m. (Drugli 2013). Svaret på spørsmålet er komplekst, og det behøves større studier og dokumentasjon over tid for kanskje å kunne finne svar på spørsmålet om de yngste barna har godt av å gå i barnehage (St. meld. 24 2012-2013, Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad 2009).

1.2 Formålet med studien og problemstilling

Min oppfatning er at i de senere årene har læringsperspektivet blitt mer sentralt i barnehagen. I de reviderte utgavene av rammeplanen for 2006 og 2011, er leken fortsatt sentral, men den er blitt viet mindre oppmerksomhet enn i rammeplanen fra 1995. Fagområdene har økt fra fem områder til sju områder, og vurdering og dokumentasjon er mer vektlagt enn tidligere. Det kan virke som det er lettere å sette ord på og dokumentere den formelle læring som skjer enn den uformelle læringen. Den uformelle læringen er den som skjer her- og nå, den er lite konkret og målbar, men allikevel er det den som har størst plass i barnehagen (Alvestad 2013, Lillemyr 2004). Det er den uformelle læringen jeg ønsker å se nærmere på i mitt forskningsprosjekt. Hovedfokuset mitt vil være på de yngste barnas samspill og kommunikasjon i lek, ikke på selve læringen. Winnicott i Hart & Schwartz (2008) utdyper viktigheten av samspillet mellom mor og barn som ekstra viktig for barnets utvikling. I disse relasjonene dannes grunnmuren for videre relasjoner til andre mennesker. Han hevder at leken utfolder seg i det potensielle rommet, og er nært knyttet til kreativitet og evnen til å være til stede med seg selv i utforskningen av verden. Det potensielle rommet utdyper Winnicott som et mellomliggende området mellom den ytre virkelighet og den indre verden, en veksel mellom lek og virkelighet. Barnet går inn og ut av fiksjon, det potensielle rommet. Leken befinner seg mellom barnets virkelige verden og de erfaringene barnet gjør og den indre subjektive verden og de ønsker og intensjoner som finnes der. Det potensielle rommet som leken innebærer er mulighetenes rom. Ingen kan eie det potensielle rommet, ettersom det er en måte å omgås på. I det potensielle rommet legges grunnlaget for at barn skal kunne

bevege seg fra avhengighet til selvstendighet. Hvor lang tid som brukes i lek er uinteressant for barn, det er i leken, i det potensielle rommet barnet der og da barnet har sitt fokus (ibid). Winnicott fremhever betydningen av samspillet mellom mor og barn. I barnehagen synes det stor enighet om betydningen av de voksne for de yngste barnas utvikling i barnehagen (Öhman 2012, Drugli 2010, Greve 2009, Løkken 2004, Bae 2007, Brostöm 2000 m.fl.). Forskjellen mellom en god og en dårlig barnehage kan være tilstedeværelsen hos de voksne.

Gjennom et godt samspill med andre barn, med de voksne og med omgivelsene, kan små barn ha et godt barnehageliv og samtidig legge grunnen for livslang læring og aktivt samspill med sine omgivelser (NOU 2012:1, s. 62).

Utgangspunktet for studien var å fokusere på barn-barn relasjonene. Barn-barn relasjonene gir barna noe mer og noe annet enn det relasjonene til en voksen kan gi. Underveis så jeg betydningen av de voksne for de yngste barna og valgte dermed å ta mer hensyn til barn-voksen relasjonene i studien. I følge Bodin & Hylander (1999) finnes det i barnet en lyst til å være sammen med andre barn, samtidig som barn kan være med hverandre, uten at det foregår et samspill mellom dem. Det er samspillet mellom de yngste barna jeg ønsker å fokusere på, ikke bare det å være med hverandre. I St. meld. 41 (2008-2009) utdyper Greve at de yngste barnas vennsksrelasjoner omfatter en glede over å være sammen, de har en felles humor og de får en opplevelse av å skape en mening sammen. Men vennsksrelasjonen inneholder også konflikter og utestengning, et savn og en fortvilelse over å ikke få være med.

At leken skal ha en fremtredende plass i barnehagen beskrives i rammeplanen. Barn har gjennom alle tider lekt og leken er en viktig del av barnekulturen. I leken kan barn utforske og bearbeide inntrykk. Leken fremmer barnets utvikling språklig, sosialt, følelsesmessig og intellektuelt. De finner glede og et vi fellesskap, men også sorger og bekymringer. Barna styrker og utvikler sin identitet og selvfølelse. De lærer å kommunisere, ta hensyn og vente på tur (Kunnskapsdepartementet 2011, Lillemyr 2004, Brostöm 2000). Gjennom leken oppnår barna en sammensatt kompetanse. En kompetanse som inneholder alle de ingrediensene som til sammen kalles å leve (Sutton-Smith 2001).

Da jeg startet på førskolelærerstudiet hadde jeg liten kunnskap om og erfaring med barn, jeg hadde ikke gått i barnehage og hadde selv ingen barn. Under påvirkning av utviklingspsykologien satt jeg etter endt studie igjen med følelsen av at de yngste barna hadde glede av hverandre, men de lekte ikke så mye sammen, de ble heller ikke gode vennsksbyggere før de ble eldre. Dette ble forsterket da jeg leste Gjøsund, Huseby &

Streitliens (1998) henvisning til psykolog Ruth Frøyland Nielsen, som tok utgangspunkt i Piagets teori. Det har i ettertid kommet forskning på området som utfyller, korrigerer og tilbakeviser deler av Nielsens beskrivelser, men hennes tolkning av barn i det ikke-sosiale stadiet (0-3 år) har satt dype spor og minner. Kjernen i det ikke-sosiale stadiet:

Det særegne ved barnet på dette stadiet er at det har svært *uklare forestillinger* eller uklar bevissthet om sin egen og andres rolle i det sosiale samspillet. Det har ennå svært begrensede evner til å tilpasse seg sosialt og klarer ikke å løse sosiale problemsituasjoner. Det er ikke i stand til å dele med andre eller på andre måter tilpasse seg andre barns lek (ibid s. 38).

Nyere forskning viser at barn i alder ett til to år tar del i mer komplekse relasjoner enn en tidligere antok. De yngste barna søker og tar initiativ til lek og opprettelse av relasjoner (Bjørnstad & Pramling Samuelsson 2012, Greve 2009, Bae 2007, Løkken 2004). Selv om barnet ikke er bevisst sin egen og andres rolle i det sosiale spillet, kan en se at barnet følelsesmessig er knyttet til de menneskene som står det nært. Damon i Greve (2009) ser på vennskap som noe av det mest grunnleggende i relasjonen mellom jevnaldrende i barndommen, men allikevel hevder han at barn under ca. fem år ikke danner vennskskapsrelasjoner. Han hevder at det er tilfeldighetene som råder. Barnet betrakter dem de leker med i øyeblikket som sine venner, små barn liker dem de leker med. Dette står i kontrast til Borges uttalelser i forskningsoversikten til Bjørnstad & Pramling Samuelsson (2012) ”Vennskap blant barn finner sted første og andre leveår. De er imidlertid avhengig av å komme i en barnegruppe med småbarn, der de kan velge venner” (ibid. s. 45).

Etter noen års erfaring stilte jeg meg kritisk til min egen oppfatning. Etter utdannelsen har jeg i hovedsak arbeidet på småbarnsavdelinger, her har jeg sett hvordan de yngste barna leker sammen og flere har bygget gode relasjoner og knyttet vennskskapsbånd for fremtiden. Jeg husker spesielt godt to gutter. Den ene gutten sluttet og begynte i en barnehage en mil unna, men den dag i dag, som skolegutter, møtes de fortsatt. At guttene fortsatt bevarer det gode vennskapet som ble dannet i barnehagen skal selvfølgelig også foreldrene ha æren av. De såg sine barn som subjekt, tok dem på alvor og lot det gode vennskapet få gro videre. Dette tenker jeg viser at lek og venner har stor betydning for barnas trivsel og utvikling i barnehagen også hos de yngste barna.

Rammeplanen utdyper at barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap, der glede og mestring i et sosialt fellesskap er viktig for barns samspillsferdigheter. Barnehagen blir dermed en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap.

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner, dette gjenspeiles i barns evne til å ta og til å opprettholde vennskap (Kunnskapsdepartementet 2011).

Å få venner, og å "få bli med" er noe av det viktigste i oppveksten. Dette gjenspeiler seg i undersøkelser om barns medvirkning, barn liker å ha venner, noen å leke med, både barn og voksne (Bae 2007, Brostöm 2000). Det å ha noen, noen som bryr seg, noen som venter på deg og tenker på deg mener jeg har stor betydning for ens videre utvikling, ikke bare sosialt, men for å utvikle seg til et helt menneske. "Vennskap er en gudegave og menneskets største gode" (Disraeli).

På bakgrunn av mine tidligere erfaringer både teoretiske og praktiske ønsker jeg å forske nærmere på samspill og kommunikasjon i lek. Er barna for små til å danne vennsksapsrelasjoner eller sås frøene allerede i tidlige barneår?

1.2.1 Mål og Problemstilling

Med utgangspunkt i den kunnskapen og de erfaringene jeg har ervervet meg gjennom studier og arbeid i barnehagefeltet ønsker jeg å se på samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna. Når jeg i dag tenker tilbake på mine første foreldresamtaler etter endt studie ser jeg at jeg var farget av synet til psykolog Frøyland Nielsen og som jeg mener Dahlberg, Moss & Pence (2010) beskriver som "Det lille barnet som natur...eller som et vitenskapelig barn som består av biologiske stadier". Stadietenkningen stod sterkt og utviklingen ble sett på som en medfødt prosess. En var opptatt av "normalen" innenfor de enkelte utviklingsområdet. Heldigvis har både jeg og synet på barn vært gjennom paradigmeskifte. I dag ser en på barnet som rikt på muligheter, sterkt, mektig, kompetent og sosialt. Barna er med på å skape og bestemme i sine liv, hos sine medmennesker og i samfunnet. Barnet er en resurs som vi skal ta på alvor og lytte til, de er medkonstruktører helt fra livets begynnelse. De blir sett på som subjekter, og ikke som objekter som skal påvirkes og formes. Vi vil ikke finne et naturlig eller universelt barn, men mange (Johansson 2013, Dahlberg, Moss & Pence 2010, Bae 2007). "Alle barn er intelligente" er et av Reggio Emilias utgangspunkt for sin pedagogiske praksis (Dahlberg, Moss & Pence 2010). Dette tenker jeg sier mye om hvordan en skal se barnet, barn er intelligente, barn skal lyttes til ikke snakkes til. I følge Bae (2007) viser forskning at små barn er sosiale vesener, som via kroppslige handlinger og nonverbale kommunikasjonssignaler søker og går inn i relasjon til andre.

Både Løkken, Greve & T. Alvestad har gjennom sine doktorgradsavhandlinger fokusert på barns relasjoner og vennskap i hverdags- og leksituasjoner hos de yngste barna. Alle avhandlingene viser at barn fra ett til toårsalderen både søker og oppretter relasjoner til hverandre (Bjørnstad & Pramling Samuelsson 2012, Greve 2009, Løkke 2004). Disse funnene stemmer også godt overens med paradigmeskiftet som har preget synet og tanken på barn og barndom. De stemmer også overens med de erfaringene og den oppfatning jeg har ervervet meg gjennom min praksis som førskolelærer over flere år i ulike barnehager. Løkken, Greve & T. Alvestads forskning kan jeg se innenfor mitt forskningsfelt, jeg skal se mer på tidsperspektivet i leken. Hovedintensjonen i denne studien er å løfte frem de yngste barnas samspill og kommunikasjon sammen med sine jevnaldrende i lek.

Ut i fra dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan konstrueres samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i barnehagen i lek?

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å se nærmere på tidsperspektivet, samspillet og kommunikasjonen mellom de yngste i leksituasjonene i barnehagen. Som tidligere nevnt var mitt utgangspunkt samspillsrelasjonene mellom barn-barn, men arbeidet med de yngste barna er komplekst og stiller store krav til de voksnes kompetanse (Johansson 2013, Öhman 2012, Drugli 2010, Greve 2009, Løkken 2004, Bae 2007, Brostöm 2000 m.fl.), så voksen-barn relasjonene ble mer sentrale enn det jeg hadde tenkt. Forskningen min hviler på fenomenologisk, hermeneutisk og livsverdensontologi, inspirert av Gadamer (2010) og Merlaeu-Ponty (1994), og epistemologi med utgangspunkt i at kunnskap og forståelse skapes i møte mellom mennesker i sosial samhandling, inspirert av Vygotsky (2008). Dette drøftes nærmere i kapittel 3 Metodologi.

1.3 Faglig og teoretisk tilnærming

Jeg skal se nærmere på de yngste barnas samspillsrelasjoner til andre mennesker. Her vil jeg foreta feltnotater og videoobservasjon av barn på en 0-3 års avdeling som grunnlag for min studie. Dette utdypes nærmere i kapittel 3 Metodologi. I samspillet mellom barna har jeg med meg forståelsen om at barnet er grunnleggende sosialt, og at kunnskap blir til i interaksjon med andre (Vygotskji 2008). Den sosiale samhandlingen som individet er en del av settes i sentrum av læringen. Læringen er avhengig av menneskene i barnas omgivelser, og at barnas

kunnskaper, ideer, holdninger og verdier blir utviklet i samhandling med disse menneskene (Alvestad 2013, Vygotskji 2008). Selv om fokuset ligger på samhandling mellom aktørene utelukker jeg ikke at det skjer individuelle kognitive prosesser. Selv om jeg har valgt å ta se på barn- voksne relasjonene, vil jeg ha fokus på hva barna kan mestre, å oppdage seg i mellom uten initiativ fra en voksen. Jeg vil også være mer opptatt av lengden, samspillet og kommunikasjonen mellom barna enn på selve lekefunksjonen. Løkken (2004) utdyper ”En måte å betrakte leken på er at det å leke er synonymt med det å være menneske, og at dette dypest sett handler om å gjøre eller søke det meningsfulle” (ibid., s. 67). Det å ha venner har en positiv effekt på barns trivsel og identitet, det gir en trygg og solid base som utvikler ens selvtillit. Barnas første prioritet både i barnehage og skole er nettopp lekekamerater og venner, de har en forståelse om at venner betyr noe for dem (Öhman 2012, Brostöm 2000). Voksne vil i stor grad ha betydning for barnets evne til lek og kommunikasjon, men leken blir ofte av voksne brukt som et pedagogisk hjelpemiddel for å oppnå noe. I så tilfellet vil læringen bli stående i sentrum for leken og ikke selve leken. Et eksempel på dette kan være hvordan voksne gjennom lek skal hjelpe barn i å danne vennskap. I følge Steinsholt (2006) trekker leken oss inn i noe vi ikke har kontroll over, og leken har mening i seg selv. Leken er noe mer og viktigere enn bare å være middel til noe annet. Det er noe som skjer, her- og nå, i øyeblikket, vi leker fordi vi leker. Barnet er i leken uten at de har et bestemt formål med den, leken er fri. Det er den frie leken jeg vil se nærmere på. Med dette mener jeg lek som barnet selv tar initiativ til, lek der de selv velger hvem de vil leke sammen med, hva de skal leke og hvor de skal leke.

Jeg tar med meg en fenomenologisk forståelsesramme, med utgangspunkt i Merleau-Ponty når jeg skal forsøke å forstå hvordan de yngste utforsker verden. Merleau-Ponty (1994) beskriver gjennom en fenomenologisk tilnærming barnas kroppslige væremåte. Han skiller ikke mellom barnets følelser og kropp, noe som kan beskrives ved å si at barnet hopper *i* glede og ikke *av* glede. Sandvik (2000) som har forsket på fenomenet munterhet og uttaler; ”Den menneskelige kroppen er noe man **er**, ikke noe man **har**” (ibid. s. 37). Løkken (2004) beskriver det; ”Tanken er rotfestet i kroppen og det er derfor gjennom kroppen vi vet og forstår, også før vi kan sette ord på eller tenke på det” (ibid. s. 17).

Som andre forskere referer jeg til Bateson som setter fokus på relasjon som en grunnleggende forståelsesramme for hans kommunikasjonsteori. Kommunikasjon er ikke medfødt, det må læres. Vi kan heller ikke melde oss ut av kommunikasjon, alt er kommunikasjon, selv det å ikke kommunisere er kommunikasjon. Bateson understreker at lek er kommunikasjon på flere plan, for å kunne delta i lek er det en forutsetning at barnet kan

kommunisere på flere plan, spesielt viktig er metaplanet. Barnet må skille mellom lekens verden og virkelighetens verden, på denne måten blir lek et viktig ledd i utviklingen av barns evne til å kommunisere (Öhman 2012, Sawyer 2009, Lillemyr 2004 m.fl.).

Samspill, kommunikasjon og lek blir beskrevet nærmere i kapittel 2.

1.3.1 De yngste barna i barnehagen

De yngste barna i barnehagen, hvem er de? For meg i mitt arbeid er det de barna som går på småbarnsavdeling i barnehagen. På disse avdelingene finner en som oftest barn i alderen 1-3 år. Gunnvor Løkken lanserte begrepet ”toddler”, et begrep som etter hvert har fått god innpass både i barnehagene, i forskningen og i litteraturen. Toddleren er ett- og toåringen ”som stabber og går” (Løkken 2005, s. 24). Anne Greve velger å benytte begrepet små barn eller to-treåringer i sitt forskningsprosjekt på vennskap i barnehagen (Greve 2009). Både toddlerer og små barn ser jeg blir brukt i litteraturen når det gjelder barn i alderen 1-3 år. Dette er begreper som kan diskuteres, men jeg har valgt å ikke ta den diskusjonen i denne oppgaven. Begrepet jeg har valgt å benytte er ”de yngste barna”. Dette har jeg valgt fordi barna i alderen 1-3 år er de yngste i barnehagen. Ethvert barn er unikt og enkelte ganger kan selv de eldste barna se små ut, og de minste barna se store ut.

1.4 Tidligere forskning

Bjørnestad & Pramling Samuelsson (2012) har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet laget en forskningsoversikt over forskning knyttet til barn i alderen 0-3 år i barnehagen, i perioden 2000-2011. Rapporten presenterer norsk, nordisk og internasjonal forskning på høyt vitenskapelig nivå. Løkken, Greve og T. Alvestad er blant forskerne det refereres til, og som fokuserer på barnas relasjoner og vennskap mot hverandre, i så måte relevante for min forskning. Alle avhandlingene viser at barn fra ett til toårsalderen søker og oppretter relasjoner til hverandre. Samtidig viser forskningen at relasjonene kommer spesielt til uttrykk gjennom både verbale og nonverbale handlinger som gester og latter og kroppslige bevegelser som hoppe og løpe. Nærland har innenfor spesialpedagogikk skrevet en avhandling om sosial atferd, kommunikasjon og språkbruk blant førskolebarn i alderen 11-64 måneder. Her finner han at de yngste barna i barnehagen primært henvender seg til voksne og mottar lite eller ingen henvendelser fra andre barn (ibid). Bae (2012) har ledet forskningsprosjektet: ”Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste barna i barnehagen”. Her har fokuset vært på de minste barnas mulighet til medvirkning. Fagpersonal fra ulike universitet

og høyskoler har deltatt i prosjektet. I disse dager foregår blant annet forskningsprosjektet: ”Gode barnehager for barn i Norge – GoBan”. Dette er Norges største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet. Prosjektet ble påbegynt i 2012 og skal sluttstilles i 2017. Prosjektet skal ta for seg kvaliteten i norske barnehager og dens innvirkning på barn i barnehagen. Fagpersonal fra ulike universitet og høyskoler deltar i prosjektet (www.nova.no).

1.5 Oppbygning av oppgaven

Utformingen av oppgaven er et resultat av en lang prosess, der jeg underveis har beveget meg mellom de forskjellige delene i oppgaven. Det har vært et dialektisk forhold mellom praksisfeltet, teorifeltet og metodedelen. Metoden ble utformet slik at den passet mitt forskningsfokus. Jeg har tatt utgangspunkt i et fenomen i barnehagepraksisen som jeg selv opplever som spennende og som jeg ønsket å se nærmere på. Det har resultert i følgende kapittel:

I Kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen for mitt forskningsfokus og formålet med forskningen. Oppgaven handler om de yngste barnas samspill og kommunikasjon i lek. Jeg gjør rede for sentral forskning og teori og gir en kort presentasjon fra tidligere og nåværende forskning med fokus på de yngste barna i barnehagen.

I kapittel 2 tar jeg for meg relevant teori i henhold til studien. I denne delen vil jeg belyse de yngste barna i lys av Merleau-Pontys fenomenologi. Videre i kapittelet vil jeg løfte frem teoretiske syn om vennskap og sosial kompetanse, samt lek og kommunikasjon. Vygotsky, Stern, Bateson er tre teoretikere som sammen med Merleau-Ponty løftes frem i dette kapittelet. Gjennom kapittelet har jeg klargjort noen teoretiske aspekter som vil være sentrale i det videre arbeidet, der teorien blir mitt verktøy i kapittel 4 Resultat av datamaterialet.

I kapittel 3 vil studiens vitenskapsteori, metode og design bli drøftet. Jeg vil gjøre rede for hvordan og hvorfor jeg benytter videofilming. Jeg drøfter min forskerrolle og reflekterer over etiske valg og dilemmaer jeg må ta stilling til i prosessen. Analyseprosessen presenteres og problematiseres.

I kapittel 4 vil jeg presentere mine tre kategorier; *Relasjonsbygging i lek over tid*, *De voksne som bindeledd*, *De voksne som problemløsere* gjennom seks ulike episoder hentet fra

forskningsfeltet. Jeg presenterer resultatet opp mot det teoretiske perspektivet som fremkommer i kapittel 2.

I kapittel 5 foretar jeg samlede drøftinger i forhold til oppgavens forskningsfokus og teoretiske grunnlag. Jeg reflekterer over de yngste barnas samspill i lek og kommunikasjon og de voksnes rolle.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg beskrive det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for det analytiske arbeidet i studien. Hvordan jeg forstår barn, lek, kommunikasjon, samspill, relasjoner og kontekstens betydning er viktig for min forståelse av datainnsamlingen. Teoriens hensikt er å løfte frem sentrale aspekt mellom de yngste barnas lek, samspill og kommunikasjon.

Jeg har valgt å se de yngste barna ut fra et fenomenologisk og sosiokulturelle perspektiver. Mitt utgangspunkt er at barns utvikling skjer i gjensidig samspill med andre barn og voksne. I samspill med andre lærer barnet om seg selv, andre mennesker og verden rundt seg (Alvestad 2013, Solheim 2013, Vygotskji 2008). Gjentatte samspill vil legge grunnlaget for de relasjonene som dannes mellom barn og viktige andre. Allerede fra fødselen retter barna mer oppmerksomhet mot menneskeansikter og talelyder enn noen annen form for stimulering. Mennesket er født sosialt, det behøver ikke lære å bli sosialt (Solheim 2013). Jeg har tatt utgangspunkt i en sosiokulturell læringsstil og i så måte vil Vygotskij sin teori være sentral. For å beskrive hvordan jeg velger å forstå de yngste barna støtter jeg meg også til den franske filosofen Merleau-Ponty, som gjennom sin fenomenologiske tilnærming beskriver de yngste barna som kommuniserende kroppssubjekter (Merleau-Ponty 1994). Jeg har samtidig funnet støttende teorier om intersubjektivitet, relasjoner, sosial kompetanse, lek og kommunikasjon som jeg vil bruke for å skape en helhetlig forståelse av studien.

2.1 Fenomenologi og kroppen som subjekt

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, og videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger. Jean-Paul Satre og Maurice Merleau-Ponty tok filosofien videre i en eksistensialistisk og dialektisk retning. Til å begynne med var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse. Husserl og Heidegger utvidet det til også å omfatte menneskets livsverden, mens Merleau-Ponty og Sartre også mente at en skulle ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger (Kvale & Brinkmann 2009). Merleau-Ponty mener at kroppen er personlighetens subjekt og at det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Det er med kroppen vi er til stede i verden (Merleau-Ponty 1994). Fenomenologien argumenterer for at vi må tillegge fenomenene betydning for å kunne oppfatte dem. ”Fenomen betyr Det som visar seg...Så som det visar sig för någon” (Bengtsson 2008, s. 12). Min tanke er da at fenomenet alltid vil tolkes av et subjekt og det er subjektet som gir det mening. På denne måten blir det subjektets oppfattelse av fenomenet som er interessant. Merleau-Ponty (1994) beskriver kontekstens betydning, og fenomenet vil bli forklart ut fra

den konteksten det befinner seg i. Merleau-Ponty omtaler kroppen som ”bebor” rommet, der subjektet er installert i verden i den lokale konteksten det befinner seg i. Dette beskriver Merleau-Ponty ved at en ikke er *i* rommet og *i* tiden, men at en er *til* i rommet og tiden. Du er til stede med hele kroppen, rommet og tiden som ”bebos” vil alltid være omgitt av skyer og horisonter som inneholder andre synspunkter. Med dette mener Merleau-Ponty at vi er til stede med hele kroppen, samtidig som vi er oppmerksomme på tilstedeværelsen, på det vi gjør og det som skjer med oss, mens det skjer (ibid.). Vi kan på denne måten ikke skille det fysiske fra det mentale, uten kropp vil det ikke være mulig å være i verden. Merleau-Ponty (1994) illustrerer også hva han mener med ”bebor” rommet gjennom eksempelet om organisten som skal spille på et orgel han ikke er kjent med. Her beskriver Merleau-Ponty hvordan kroppen installerer seg i kirkeorgelet og tar orgelet i bruk med hele kroppen. Kroppssubjektet blir en del av en helhet, kroppen og orgelet blir ett (ibid.). To – treåringen har som oftest utviklet et begynnende verbalspråk, men jeg antar at de allikevel er mer kroppslig innstilt mot verden og mer kroppslige i sin uttrykksform. I min studie blir det interessant å se hvordan de yngste barnas mening trer frem i den sosiale konteksten lek. I den forbindelse velger jeg å støtte meg til Greve (2007, s. 17) ”En fenomenologisk forståelse av små barn innebærer dermed å lete etter barnas mening eller intensjoner med det de gjør”. I min studie innebærer det å være på jakt etter hva barna gjør i sine sosiale handlinger. Gjennom leken kan barna vise meg sin intensjon og mening.

2.1.1 Livsverden

Livsverden er den verden vi alle umiddelbart oppfatter, lever i og er en del av. Dette er en verden vi alle tar for gitt, men som er utgangspunktet for alle våre erfaringer. Livsverden er det som mennesket fornemmer gjennom sin levde kropp i verden (Johansson 2013, Greve 2007&2009, Merleau-Ponty 1994). Vi er ikke i verden som enkelte kroppssubjekter, vi deler livsverden med alle de menneskene vi omgås. Verden er en helhet som ikke kan deles opp. Hver og en av oss har vår egen opplevelse av virkeligheten. Opplevelsene vil bli farget av våre erfaringer og av konteksten vi befinner oss i, samtidig som vi påvirkes av verden. Følgelig får en et gjensidighetsforhold. Barnet handler og lever i forhold til sin livsverden. Fenomenologien skal forsøke å gi en beskrivelse av våre erfaringer slik de er og slik de erfares i verden slik den leves. Gjennom handlingene skal en forsøke å skape mening. Jeg tenker at barna gjennom leken påvirker andre barn, samtidig som de selv vil påvirkes. Ut i fra dette tenker jeg at vi vil ha flere ”små” livsverdener, som smeltes sammen til en helhet. De yngste barna vil ha en livsverden i barnehagen som de deler sammen med de andre i

barnehagen, de vil ha en livsverden hjemme, en med venner etc.. De ulike verdenene er med på å skape en helhet, og smeltet sammen utgjør disse verdene barnas livsverden, deres levde erfaring.

2.1.2 Kroppens persepsjon

Kroppens persepsjon er sentral hos Merleau-Ponty (1994). Kroppen er en helhet av tanker, følelser, sanser, språk og motorikk som vi uttrykker oss meningsfullt gjennom. Det er i kroppens persepsjon at den mest direkte og umiddelbare erfaringen skjer. I Haugen, Løkken & Röthle (2005) utdyper de; ”Persepsjon handler om det vi informeres om og opplever gjennom sansene våre og om den umiddelbare tolkningen som alltid foregår samtidig med slik sansing” (ibid., s. 14). Kroppen er kompleks og kan ikke deles inn i ulike kroppsdelene, kroppen fungerer sammen og vi kan ikke løsrive oss fra noen av delene. Merleau-Ponty (1994) sammenligner kroppen med et kunstverk. Dette forklarer han med at kroppen ikke er en sammenføyning av vilkårlige deler, men en enhet der alle delene står i indre forhold til hverandre. Han utdyper tanken gjennom å bruke metaforene maleri, musikk, dikt og poesi. Ingen av disse metaforene vil gi oss mening før en ser helheten. For eksempel vil ikke maleriet gi subjektet noen mening før det er fullført (ibid.). Greve (2007) belyser det på denne måten ”Menneskets bevissthet går via kroppen” (ibid. s. 15). Det er kroppen som gir mennesket erfaringer og kunnskap, og ut i fra dette vil mennesket forstå og tolke ut i fra sine tidligere erfaringer og konteksten de befinner seg i. Enkeltinntrykkene settes sammen og danner et helhetsbilde, og viser at kropp og tanke kan ikke skilles fra hverandre. Sansingen vil ha element av fortolkning, da det ikke er mulig å komme inn under huden på et annet menneske for å forstå eller erfare det samme som vedkommende. Merleau-Ponty hevder at andres handlinger forstås gjennom egne handlinger. Den enkeltes perspektiver smelter sammen og eksisterer sammen i en felles verden. Gjennom sine kroppslige prosesser blir de yngste barna gjensidige samarbeidspartnere for hverandre gjennom samvær og samhandling i en felles verden (Løkken 2005, Merleau-Ponty 1994).

2.1.3 Livsverden vs. lek og læring

I barns livsverden er lek og læring uatskillelige, de utgjør en helhet. Barn leker, øver og lærer samtidig. De leker og leken skaper mening, de inviterer eller avviser andre i leken, det er selve leken og den sosiale relasjonen som er det viktigste for barnet. I leken deler barn sin livsverden med andre barn, de samhandler på likeverdige vilkår. Reglene i leken omskrives og omdefineres hele tiden, noe som gjør det til en arena der barn kan lære å utvikle

kommunikativ kompetanse (Öhman 2012, Johansson og Samuelsson 2009). Haugen, Løkken & Röthle (2005) uttrykker at fordi vi er i verden er vi dømt til mening. Jeg tenker at det er dette de yngste barna gjør gjennom leken, de forsøker å skape mening. Gjennom å smake, lukte, føle, hoppe, danse, krype, løpe etc. undersøker og oppdager barna sin livsverden. Alle opplevelsene vi får i verden filtreres gjennom eller tas imot av de erfaringer vi gjør her og nå, mens det skjer. Erfaringene kommer til uttrykk gjennom de handlingene en gjør, og på den måten kan en også forstå leken. Hva er det barnet erfarer, barnet som leker her og nå, gjennom sine sanser og sin kropp. Den non-verbale delen av kommunikasjon blir derfor like viktig å fokusere på som den verbale delen for å forstå de små barnas uttrykk (Öhman 2012, Greve 2009, Merleau-Ponty 1994).

2.2 Intersubjektivitet

For at barn skal oppleve mestring er det avgjørende at barnet blir følelsesmessig speilet på måter som gir barnet opplevelsen av å være kompetent, verdifull og akseptert som menneske (Haugen 2005). I min studie skal jeg forsøke å forstå barnets samspills og kommunikasjons perspektiv i leken, og få innsikt i deres livsverden. Her velger jeg å gå inn i Sterns (2003) teorier om intersubjektivitet. Teorien definerer han som; ”... å være felles om subjektiv opplevelse” (ibid., s. 191). Barnet er fra fødselen av en aktiv samspillspartner, barnet ønsker å få og dele kunnskap sammen med andre mennesker. Intersubjektivitet er et relasjonsbegrep som beskriver noe som foregår mellom mennesker og innebærer at to eller flere deler fokus, intensjon eller følelser. De er samtidig bevisst at de deler fokus. Barnas oppfatninger, de tanker og følelser som deles er alle subjektive, det er barnas indre opplevelser. Vi kan snakke om intersubjektivitet som et gjensidig opplevelseshelleskap eller medopplevelse. De erfaringene barnet har gjort tidligere etter å ha blitt lekt med, gjør at de ønsker å ha noen å leke med. På den måten blir intersubjektivitet å kunne dele følelsesmessige tilstander og dermed kjenne et følelsesmessig fellesskap med en annen (ibid.). I barnehagen vil barnet dele intersubjektiviteten sammen med andre barn og voksne. At små barn opplever en kontekst der de kan bruke sin energi til å utforske og leke alene eller sammen med andre er viktig i etablering av sin verden (Haugen 2005). Stern (2003) introduserer oss for interpersonlig fellesskap, dette handler om ”å være sammen” i øyeblikket uten intensjon eller behov om å påvirke den andre. En felles forståelse vil barnet oppleve gjennom gjensidig lytting, tolkning av toneleie i kombinasjon med mimikk og kroppsspråk. Intersubjektivitet oppstår lenge før barnet har verbalspråk, det betyr at det er kroppssubjektet som opplever, kommuniserer og deler oppmerksomhet, jmf. Merleau-Ponty. Dersom et barn sier ”eh” og peker på melken,

forstår vi barnets intensjon. Gjennom denne felles forståelsen, vil barnet i samspill med andre mennesker oppdage og utforske verden. Intersubjektivitet er en forutsetning for å forstå andre. Stern (2003) utdyper det slik ”Intensjonen er blitt opplevelser som kan deles” (ibid., s. 198). Greve (2009) forstår Stern og Merlau-Pontys intersubjektivitetsbegrep dit hen at vi som kroppssubjekter er ”Rettet inn mot andre personer i våre livsverdener” (ibid., s. 11). Videre sier hun at det som gjør det mulig å innta ulike perspektiver er intersubjektiviteten. Slik jeg tolker intersubjektivitetsbegrepet forgår dette i samspill med en eller flere andre. På denne måten skaper vi en likeverdig relasjon, der man bestreber seg på å forstå den andres perspektiv. Dette tenker jeg ligger innenfor min studie der jeg skal se på det sosiale samspillet og den kommunikative prosessen mellom de yngste barna i leken. Jeg ønsker å se hvordan de yngste barna kommuniserer og skaper sosiale samspillsrelasjoner sammen med sine jevnaldrende. I så måte ser jeg også Meads (1998) grunnlag for sosialisering og identitet, det å ta andres perspektiv som sentralt i min studie. I dette ligger; det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjonen til andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake til meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir. Vi kan også spore Mead til leken, der han mener at leken har en sentral verdi for barnet. Lekens spontanitet og fravær av måltenkning mente han var utgangspunktet for barns læring (ibid.) I forbindelse med intersubjektivitet og perspektivtaking ser jeg også sammenheng til Öhmans (2012) definisjon av relasjon;

Voksne mener ofte at en god relasjon er et kontinuerlig, langvarig og gjentatt samvær med et annet menneske. En slik relasjon preges av tillit og trygghet. Men barn likestiller et enkelt samspill med en voksen med relasjon til det er langt opp i alder (ibid., s. 224).

2.3 Vennskap og sosial kompetanse

Hva er et vennskap, hva er en venn? Sannsynligvis har de fleste av oss i årenes løp fått høre, enten hjemme, i barnehagen eller på skolen ”Vær snille mot hverandre, alle må være venner” eller ”Alle må få være med å leke”. Men er vi alle venner? Er alle venner selv om en går i samme barnehage, på samme avdeling? Det kan være en utfordring å definere hva vennskap er og det kan kanskje ikke gis noen generell definisjon på begrepet. Greve (2009) refererer til Ivarsson som i sin doktorgradsavhandling velger å se bort fra vennskapsbegrepet og heller benytter begrepet ”gemenskap”. ”Gemenskap” er i følge henne et videre begrep enn vennskap. Det innebærer det å være sammen og det å inngå i et fellesskap med andre. I sin egen doktorgradsavhandling ønsket Greve å fokusere på noe mer enn fellesskap, samspill og interaksjon. Hun ønsket å fange opp en tilleggsdimensjon, det lille ekstra som hun mener

ligger i en vennsksapsrelasjon. For å fange opp tilleggdsdimensjonen peker Greve på noen markører, som må være til sted for at samspillet skal kunne defineres som vennskap: *Preferanse, gjensidighet, likhet, frivillighet, felles interesser og et felles "vi"*. I *preferanse* ligger det at venner foretrekker hverandre fremfor andre. Barna har et ønske om å være sammen. *Gjensidighet* speiler at lysten til å være sammen er felles. *Likhet* viser til at venner har et ønske om å være like. I et vennskap skal det alltid ligge *frivillighet* til grunn, vennskap kan ikke påtvinges. *Felles interesse* viser til at venner har en felles interesse en felles lek eller en felles måte å være sammen på. Til slutt et *felles "vi"*, som peker på at venner har en felles levd erfaring. Dette gir en følelse om at det er bare er "vi" som kan gjøre dette sammen og ingen kan byttes ut. Samtidig som hvert enkelt barns lekeutvikling og måte å skape, invitere og delta i andres lekeverden på er unikt for akkurat dette barnet (ibid.). Sigsgaard hevder at venner er de barna som en har lyst til å være sammen med og at lysten er gjensidig (Broström 2000, Greve 2009).

Stig Broström (2000) er opptatt av sammenhenger mellom sosial kompetanse og utvikling av vennskap. Han legger samtidig stor vekt på den voksnes betydning i arbeidet med sosial kompetanse. I begynnelsen av et barns liv er det foreldre, søsken eller andre i familien som barnet først danner relasjoner til. Etter hvert som de blir eldre og begynner i barnehagen vil de danne relasjoner til jevnaldrende. Disse relasjonene er annerledes enn de som knyttes til foreldre eller eldre søsken. I samspill med jevnaldrende hevder Førnes (1994) at det vil være en likeverdighet, en opplevelse av likhet i situasjon og utviklingsnivå.

For at en skal kunne omtale relasjonen som en vennsksapsrelasjon må det være en toveisrelasjon, det er denne gjensidigheten som skiller vennskap fra andre relasjoner. Ut i fra dette forstår jeg det slik at selv om ditt barn kommer hjem og forteller at Andreas er hans beste venn i barnehagen, behøver ikke dette ha rot i virkeligheten. Ditt barn har kanskje et sterkt ønske om at Andreas er hans venn, men Andreas ser ikke på ditt barn som hans venn. Barna har ikke en gjensidighet i relasjonen. På den andre side, har Andreas også et sterkt ønske om å være sammen med ditt barn kan det oppstå en vennsksapsrelasjon dem i mellom. Vennskap er noe som må oppnås, et vennskap velges og det må vedlikeholdes aktivt fra begge parter. I tillegg utdyper Greve (2009) for at det skal betegnes som vennskap, må relasjonene vare over en viss tid. Det er ikke tilfeldig hvem en ønsker å være sammen med, venner oppsøker hverandre og viser glede over å være sammen. Vennsksapsforhold kan defineres som stabile, dyadiske relasjoner kjennetegnet av gjensidighet og felles positive følelser, som Grue-Sørensen uttrykker "(...) venner føler seg trukket mot hverandre. De vil være sammen, dele hverandres tanker og følelser (...)" (Broström 2000 s. 53-54).

Greve (2009) hevder at det ikke finnes en type vennskap mellom barna, men mange ulike. Hver vennsapsrelasjon er en unik relasjon med sin egen historie, men felles for dem er alle er et felles "vi". De to som oppfatter seg som venner er selv bevisste på dette, og at det er "vi" som er sammen. Vennsapsrelasjonen preges av nærhet og fortrolighet, og en innbyrdes avhengighet. Greve utdyper dette ved å hevde at hun ser "vi- relasjoner" som byggesteinene i oppbygningen av vennsapsrelasjoner. Eksempelvis kan flere barn holde på med det samme ved siden av hverandre uten at det oppstår noe møte dem i mellom. Barna må bekrefte hverandre, både kroppslig og verbalt før det er en vennsapsrelasjon mellom dem, en gjensidighet et felles "vi". Slik jeg forstår Greves definisjon av vennskap er at vennskap er frivillig, vennskap bygger på barnas egne valg og ønsker. La oss ta utgangspunkt i et tenkt eksempel. Alle barna på avdeling-rød kan betraktes som venner eller kamerater, men i dette tilfellet bygger ikke vennskapet på frivillighet. Disse relasjonene er på forhånd bestemt av andre, så i dette tilfellet vil vi ikke finne noe "felles vi" ei heller gjensidighet. På bakgrunn av dette har det dermed ikke oppstått en vennsapsrelasjon mellom ett eller flere barn. Denne overgangen skjer i takt med graden av å oppnå positive følelser for hverandre. Med det menes at selv om relasjonen er bestemt på forhånd, kan et barn på avdeling-rød finne et annet barn som det frivillig velger og ønsker å være sammen. Er dette tilfellet har de utviklet et vennsapsforhold. Barna har selv valgt, det er ikke forhåndsbestemt av voksne at disse barna skal danne en relasjon. Det vil heller ikke kunne dannes noen vennsapsrelasjon dersom ett barn har bestemt seg for å være venner med ett annet barn og det andre barnet ikke vil. Det er aldri noen som kan tvinges til vennskap (Frønes 1994, Broström 2000, Greve 2009).

Venner ønsker å være nær hverandre og vil savne hverandre dersom de er atskilt. De har høy grad av hengivenhet mot hverandre, samhandlingen er preget av en sterkere intensitet og følelsesmessig uttrykk enn samhandlingen mellom personer som ikke definerer seg som venner (Greve 2009, s. 30).

Sosial kompetanse kan derimot uttrykkes som et ønske eller en evne til å etablere og opprettholde relasjoner til andre barn og voksne. Sett ut i fra dette blir sosial kompetanse og vennskap ikke det samme, du kan være sosial kompetent sammen med noen, selv om du ikke ser dem som venner. Vennskap blir dermed noe mer en sosial kompetanse. I en barnehage må barna lære å forholde seg til andre når de møtes i lek og samspill, de er derfor avhengige av at de sosiale ferdighetene er adekvate i de ulike sosiale situasjonene (Broström 2000).

Sosial kompetanse defineres som relativt stabile ferdigheter, kunnskaper og holdninger som fører til at man kan mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som fører til trivsel og utvikling (Nordahl i Drugli 2010).

Barn utvikler ikke automatisk sosial kompetanse. Selv om vi er født inn en sosial sammenheng, utvikler vi oss i samspill med andre. Kunnskap er noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. For at en skal kunne fungere i det sosiale samværet, må ethvert enkelt barn kunne vise interesse og tilby andre interessante ideer og aktiviteter. I følge Drugli (2010) vil barn som har god sosial kompetanse fungere godt i relasjoner med både barn og voksne. De er enkle å være sammen med, er godt likte og vil etablere og vedlikeholde positive relasjoner. De blir inkludert i lek og har mange å være sammen med. I følge Drugli (ibid.) er barn i to-årsalderen særlig opptatt av samspillet med andre barn, og barn-barn-relasjoner vil være av stor betydning. Disse relasjoner har stor betydning da de gir barnet noe mer og annet enn det voksne kan gi.

Vennskap handler om å leve, både på godt og vondt. Det handler om å skape en mening sammen, men også om konflikter, utestengelse, sorg og savn. Som tidligere nevnt viser forskning at vennskap betyr mye for barn, samtidig hevder flere forskere at barn som ikke klarer å knytte vennsapsrelasjoner i førskolealder kan risikere å få atferdsproblemer i puberteten og i voksen alder (Greve 2009). Vennskap er ikke noe man har eller får, igjen vennskap er noe som må oppnås. Det er ingen selvfølge at man får venner. Vennskap er ikke gitt en gang for alle, vennskap kan gå i stykker og må forhandles og dyrkes for at det skal vare. Hver vennsapsrelasjon er unik ”Det er en sammenheng mellom det å forstå andres følelser og det å danne vennskap” (ibid., s. 101). Her tenker jeg at det er forbindelser mellom det å danne vennskap, intersubjektivitet og perspektivtaking. Grunnlaget for vennskap blant barn legges i leken. Barn som blir utestengt fra lek går glipp av mye kompetanse som er viktig å inneha i henhold til det å danne relasjoner sammen med andre. Lek og vennskap kan gi barn sosiale erfaringer som ingen andre relasjoner kan gi da det foregår i samhandling med jevnaldrende (Lamer 2000).

Vennskap hos de yngste barna gir rom for mange opplevelser, som nærhet, fellesskap og glede. Vi må ha en kroppslig tilnærming for å få tak i noen glimt av de små barnas humoriske verden. Barns gledesutbrudd er lette å lese i ansikt og kropp, ansiktene kan ofte leses som en åpen bok. Smil, latter og glede kan knyttes til det kroppslige, det å være i verden, i barns livsverden (Søbstad 2005). Her ser en referansene opp mot fenomenologien

som kroppssubjekt. Ved å ta hensyn til barna kan en styrke relasjonene ytterligere og vise at en respekterer barnas verden og at vennskap er betydningsfullt i barns liv (Greve 2007, 2009).

2.4 Lek i små barns verden

Hvordan lek betraktes og forstås endres med tiden. Hvilket menneskesyn og syn på barn som dominerer kan være med på å påvirke hvilke leketeorier som anerkjennes. Alle vet hva lek er, alle har lekt, lek er en vesentlig del av barns liv, men hva betyr det å leke? Sutton-Smith sier at vi alle vet hvordan det føles å leke, men når vi skal forklare hva, hvordan og hvorfor leken er så viktig lar det seg ikke så lett beskrive.

”We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness. There is little agreement among us, and much ambiguity” (Sutton-Smith 2001 s. 1).

Det er vanskelig å gi en fullgod definisjon på hva lek er, lek er et komplekst og sammensatt fenomen. Ordbøker definerer som regel lek som en aktivitet som utøves fordi den gir glede, er lystbetont og engasjerende. Leken er frivillig og den er en aktivitet for aktivitetens skyld.

I følge Öhman (2012) består evnen til lek av mange forskjellige sammensatte kompetanser. Lek handler om det å leve, den handler om å kommunisere, forhandle, bidra med ideer, sette seg inn i/ta og tolke andres perspektiv, gå inn i en rolle og ha positiv kontakt med andre mennesker. Hun ser leken som en opplevelse og ikke en aktivitet, det er opplevelsen av å leke som er det vesentlige. Leken kommer ikke av seg selv, den trenger næring og oppmuntring. Öhman og Aspelin har gjennom poesi forsøkt å beskrive leken ” Lek er en balansekunst på slakk line samtidig som den er sikkerhetsnett. Linens line strekker seg fra øyeblikket mot evigheten” (Öhman 2012 s. 39). Vedler (1997) fremhever leken som morsom, men som samtidig gir barna en positiv opplevelse. Videre hevder hun at barna drives av en indre motivasjon, som igjen påvirkes av en ytre faktor som stimulerer og utløser lek. I lek er barna aktive og engasjerte, de bearbeider sine erfaringer og tilegner seg kunnskaper, begreper og sosiale ferdigheter. Hun fremhever samlek som den viktigste rammen for læring og utvikling av språk og kommunikasjon (ibid.). Kari Pape mener at det ikke er så viktig på hvilken måte en forklarer leken, men at leken blir betydningsfull ”Å fange barns lek er som å fange såpebobler” (Pape 2002 s.59). Öhman (2012) undres om det å leke kan være en gåte ”Leken er en gåte. Ethvert barn vet hva det innebærer å leke, men resten av oss kan bare spekulere” (ibid., s. 39). At lek er viktig for barn, og at leken skal ivaretas finner vi igjen både i

internasjonale og nasjonale styringsdokumenter, i FNs konvensjon om barnets rettigheter og i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Barnehagelovens §1 lyder;

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, (...). Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. (...).

Rammeplanen utdyper dette enda nærmere med å trekke frem lekens betydning for barnekulturen og for barns trivsel og meningsskapning. Videre trekker rammeplanen frem barnas høye kompetanse på lek, at barna gjennom leken lærer. De bearbeider inntrykk og uttrykk, de utforsker og skaffer seg kunnskap og innsikt på mange ulike områder. Barna danner gode relasjoner til andre barn og utvikler god sosial kompetanse. Hvert barn utvikler unike konstellasjoner og varianter av vennekulturer og lekemønster, det er derfor av stor betydning at barn får tid og rom til å leke (Kunnskapsdepartementet 2011).

Gadamer (2010) har teorier om ”Spill som ledetråd for den ontologiske eksplikasjonen” (ibid., s. 132). Her beskriver han spill som innbyrdes samspill mellom forståelse og det som bare skjer. Han hevder at grunnen til vi spiller er for spillet skyld, spillet er avslapning og spillet tas ikke på alvor av de spillende. Gadamer viser til Aristoteles ”Viktigere er imidlertid at spillet rommer et eget alvor som nærmest må betegnes som hellig” (ibid., s. 132). Dette tenker jeg viser viktigheten av lek. For barn er det viktig å leke. I en samtale om lek sammen med et barn i barnehagen fikk jeg følgende svar når jeg spurte hvorfor det var så gøy å leke; ”For det...det e isje kjekt å bare sidda på ein plass”. Dette tenker jeg viser hvor naturlig leken er for barna, de leker uten å tenke over hva de gjør, det ligger i deres natur. For barn er leken hellig, de kan ikke forestille seg en dag uten lek. Jeg mener også Gadamer utdyper dette i setningen; ”Spillet trollbinder den som spiller, det vikler ham inn i spillet, og det holder ham i spill” (ibid., s. 137). Spillet vil kun oppfylle sitt formål når den spillende går opp i spillet, spillet må tas på alvor ellers vil det ødelegges. Gjennom spillet skaffer en seg erfaringer som igjen er med på å endre den som gjør erfaringene. Den spillende vet at ”det er bare et spill”, her ser en parallellene til barna som i leken sier ”ja, men vi leker bare”. Barna oppretter og fremstiller leken, i leken ser vi at barn tilegner seg erfaringer gjennom for eksempel sykehuslek, dukkelek, matlaging, bygging etc.. På denne måten skaffer barnet seg erfaringer som de tar med seg videre i livet. Spilletts bevegelse er i følge Gadamer en sentral faktor. Spilletts bevegelser har ikke et sluttmaal, men fornyer seg

stadig i en uanstrengt bevegelse som går frem og tilbake. Det å spille er en naturlig hendelse, spillet former seg og går av seg selv, de kan ikke bare sitte der. Som barnet i min barnehage uttalte ”For det... det e isje kjekt å bare sidde på ein plass”.

”Frem- og- tilbake” tilhører åpenbart spillet på en så vesentlig måte at det egentlig ikke er mulig å spille alene. Det må være en annen der som den spillende spiller sammen med og besvarer den spillendes trekk ved et mottrekk” (ibid., s. 136).

Slik jeg forstår Gadamer er det ikke slik at det nødvendigvis bør være et medmenneske som er din medspiller. I leken kan en ball, dukke, moped etc.. være barnas medspillere. Jeg ser min forståelse i samsvarer med Röthle (2005) når hun hevder at det må være en lek med noe for at det skal kunne betegnes som en lek. Lek med noe kan enten være en gjenstand eller en lekekamerat. I følge Gadamer (2010) vil spillet alltid være et fremstillende spill, men det er allikevel ikke spillets oppgave. Spillet blir vanligvis ikke fremstilt for andre, barnet leker for sin egen del. I leken gir barna seg selv oppgaver som skal utføres. Her tenker jeg at en må se ”oppgaver” i billedlig forstand. Leken bølger frem og tilbake og nye ideer tilføres, det er på denne måten barna gir leken oppgaver. Gjennom leken blir barna kjent med seg selv, eller som Gadamer utdyper ”Å hengi seg til spilloppgaver betyr i virkeligheten å utspille seg selv” (ibid., s. 139).

Jeg finner paralleller fra Gadamer hos Sandvik (2006), Röthle (2005) og Løkken (2004) som beskriver de yngste barnas lek bestående av hit- og dit- bevegelser og heia-heia- rutiner. ”Heia-heia-rutiner” og ”hit- og dit- bevegelser”, kan defineres som lek der en beveger seg fra vegg til vegg gjennom for eksempel løping, frem og tilbake over en lengre periode. Spillet går av seg selv, spillets bevegelse har ikke sluttmaal, men befinner seg i stadig bevegelse, uanstrengt, uten noen særlig formål og eller hensikt. Röthle (2005) peker også på en annen viktig del i leken, nemlig at en i leken glemmer tid og sted. Her trekker jeg også paralleller til Gadamer når han hevder at spillet trollbinder den som spiller. I litteraturen omtales små barns lek som noe annerledes enn eldre barns lek. Blant annet fordi hit-og dit- bevegelsen er sentral hos disse barna. En annen interessant lek for disse barna viser seg å være bygging. Her kan det se ut som små barn har en annen oppfatning en eldre om hvordan byggingen skal utføres. Mens de eldre er opptatt av en viss struktur og orden slik at byggverket ikke skal falle sammen, ser det ut som små barn oppfatter bygging som to prosesser; bygging og riving. Det å rive ned ser ut til å være vel så gledesfylt som å bygge. Samtidig som du også vil finne

rollelek hos de yngste barna (Sandvik 2006). Deler av dette finner vi igjen i Løkkens (2005) studier der hun har funnet tre klare kjennetegn på toddlerlek:

- *toddlerkroppen* er i seg selv lekens viktigste spiller (Eks. fellesløping frem og tilbake).
- toddlerkroppens utfoldelse rundt *store lekelementer* (Eks. madrass).
- barnehagepersonalet er *oppmerksomt til stede på sidelinjen* og lar leken gå sin gang, uten å blande seg unødig inn (ibid., s. 31).

Studier viser at dersom barn får utfolde seg i denne formen for kroppslig lek, kan leken vare i lang tid og konfliktnivået mellom barna er svært lav. Dette viser viktigheten av at de yngste barna må få plass og rom til kroppslig lek og at de her får vist sin sosiale kapasitet, samtidig som de får dyrket fram sine egne særegne lekerutiner (ibid.).

Lek har en sosial mening, barna ønsker å være sammen. De lokker hverandre inn i lekens verden som er her og nå. I lekens dynamikk ligger et element av vågestykke eller innfall. De inspirerer hverandre, etterligner hverandre og skaper egne regler for lekene sine. Etter hvert som barna leker med hverandre bygger de også relasjoner til hverandre og utvikler vennskap og tilhørighet. Samspillet mellom barnet og menneskene rundt det har stor betydning for hvordan og hva barnet leker. Leken foregår i mulighetens og fantasiens sfære, og lever i et spenningsfeltet mellom spenning og avspenning. For at leken skal vare, må leken ha en passe blanding av både spenning og avspenning. Alvestad (2010) har studert to- til treåringens forhandlinger i lek. Studien viser at barna forhandler om relasjoner, leketøy og lekens innhold. Forhandlingene utføres gjennom turtaking på et kroppslig og fysisk språk. De imiterer og etterligner hverandres bevegelser og skaper nye variasjoner av den andres bevegelser. Dette tenker jeg Løkken (2004) også bekrefter når hun sier at barna skaper en kultur seg i mellom som preges av at de hermer etter hverandre og gjentar visse lekehandlinger. Barna setter ord til sine lekehandlinger og informerer om hva som skjer og skaper samhörighet og et gjensidig samspill. Små barn lokker hverandre med lyd og med blick, de springer etter hverandre, tumler om på madrassen eller hopper i vannpytten. Kroppene signaliserer at dette er lek. Når barn leker med hverandre inspireres de av de andre barnas lekelyst. Toddlerne evner å skape sine egne gruppeleker, fordi de har en grunnleggende forståelse for hva det vil si å leke (Öhman 2012, Röthle 2005). Her vil jeg igjen trekke paralleller til fenomenologien.

Det å skape trygghet har vist seg som en viktig faktor i forbindelse med de yngste barnas lek. Barn i denne alderen vender seg til de voksne for å få et vennlig blick, nikk eller

fang. Dersom barnet ikke får et bekreftende blikk og en oppfordring til videre lek, kan dette føre til at barnet vandrer rastløst omkring (Röthle 2005). Röthle (ibid.) viser til en fransk studie (Legendre og Fontaine 1991) som har vist at god blikkontakt med de voksne har stor betydning for å etablere den nødvendige tryggheten en toåring behøver for å etablere lek med andre barn. Forskningen viste samtidig at leken endret seg dersom barnet ikke oppnådde blikkontakt eller ikke så de voksne. Barna ble da mer opptatt av å leke alene enn sammen med andre. Kunne barna se og ha blikkontakt med de voksne, lekte barna sammen, de var vennligere og det oppstod mindre konflikter barna imellom. Med utgangspunkt i denne studien startet toddleren sin sosiale lek best innenfor synsfeltet av sine omsorgspersoner (ibid.).

Det finnes ikke noe riktig eller feil i leken, men allikevel er lekeverden som tidligere nevnt både skjør og lett å ødelegge. Både størrelsen på gruppen, uro og støy kan være med på å ødelegge en gryende lek.

Hvert barn har rett til å skape sin egen lekeverden, dele den med andre og beskytte den og frede den fra barn som forstyrrer eller ødelegger. På den måten kan man betrakte forhandlinger om lek og i lek som et stadig pågående relasjonsarbeid mellom barn (Öhman 2012 s. 103).

Barn foretrekker å leke med andre barn som kan leke, har barnet ikke lekeferdighetene inne, kan de lettere oppleve å bli utestengt fra leken. At barn kan leke innebærer at et barn skal kunne opprette positiv kontakt med andre barn, de skal kunne tolke og gi lekesignaler og kunne gi seg hen i rollelek. Det innebærer også at en kan holde leken levende over en periode og at en kan forhandle om roller og innhold. Barn som kan lekeferdigheter spør etter hverandre og de tar hensyn til hverandres behov. Barn mener ofte at det er den som startet leken som eier den, og de kan dermed bestemme hvem som skal få delta i leken. Om noen forstyrrer, ødelegger eller ikke kan lekens ferdigheter er det ens rett til å stenge vedkommende ut av leken. Når barn avviser andre barn i leken, er det sjelden fordi de ikke liker det barnet som vil være med, men snarere et ønske om å beskytte den lekeverden en har bygd opp sammen. I leken kan en være supermann, verdensmestre, prinsesser, sjørøvere etc., men det kan allikevel foregå en maktrelasjon hos barna. Et barn kan ha høy status i en lek og lav status i en annen lek. Igjen opplever vi at hver lek er unik. Når to barn møtes i lek og de lykkes i å etablere en felles lekeverden, vil barna kjenne tilfredsstillelse og søke etter hverandre for å leke på nytt. Öhman (2012) refererer til Corsaro som hevder at selv om barna lar seg invitere av flere barn, etablerer de mer varige lekerelasjoner til noen få barn som de

regelmessig deler lekeverdener med. Samtidig hevder Corsaro at det finnes to trekk som er grunnleggende for barns samspill med hverandre. Det første er driften til å ha kontroll over sitt eget liv, og det andre å dele denne følelsen av kontroll med andre. I vennekulturer utvikles det mønstre for leker og samspill. Lekemønstrene kan variere fra trange samspillsmønstre til åpne lekemønstre. I de trange samspillsmønstrene finner en ofte stereotypiske rollefordelinger, gutter og jenter, små og store leker for seg selv, der også utestengning er vanlig. I åpne lekemønstre derimot finner en mer inkluderende tilnærming, her veksler barna mellom roller og posisjoner og mange barn leker sammen på tvers av kjønn og alder (ibid.).

I lek improviserer barnet, leken flyter av seg selv. Å improvisere handler om å tenke kreativt unngå innlærte mønstre og kaste seg inn i leken uten å tenke bevisst. Det er bare her og nå som gjelder (Öhman 2012). Her trekker Öhman slutninger til Csikszentmihalyi som har forsket på livskvalitet og som benytter begrepet "flow" eller "flyt". Det mest sentrale for et menneskets livskvalitet mener Csikszentmihalyi er flyt. Flyt kan sammenlignes med barns lek, de har flere grunnleggende likhetstrekk.

- * Aktiviteten eller oppgaven er krevende og krever visse ferdigheter. Den gir en optimal frustrasjon eller en passelig utfordring. I lek skaper barnet selv den optimale frustrasjon og utfordrer seg selv.
- * Det kreves total konsentrasjon og fokusering på oppgaven. Engasjementet er dypt og utvungent på samme tid. I lek er aktivt engasjementet en viktig faktor.
- * Det gir en indre motivasjon. Aktiviteten er både et mål og en belønning. Lek styres av en indre motivasjon og det lekes for lekens skyld.
- * Det ligger en umiddelbar tilbakemelding. Barna kan speile responsen umiddelbart i sine gjenstander eller i lekekameratene.
- * Det oppleves som en slags form for ekstase gjennom å heve oss over hverdagens realiteter. I leken kan vi være hvem vi vil, bare fantasien setter begrensningene.
- * Det gir oss en følelse av kontroll gjennom kompetansen en innehar. I leken kjenner barnet seg kompetent og har kontroll (ibid.).

Det må være en sammenheng mellom ferdigheter og utfordringer. Blir utfordringene for store vil leken føles meningsløs, det samme oppleves dersom ens ferdigheter er større enn utfordringene. Da vil det bli kjedelig og leken dør. Befinner en seg derimot i flytsonen, hvor ferdigheter og utfordringer er optimale, vil en kunne oppleve at leken kan vare i timer, dager

eller uker. Leken er sårbar, men samtidig en arena der virkeligheten kan utprøves og overskrides.

Vygotskij (2010) ser på leken som en sosial prosess, der barnas utvikling påvirkes av den sosiale sammenhengen, kulturen en befinner seg i og i den historiske utviklingen. Utviklingen skjer først i et fellesskap mellom mennesker og deretter innen det enkelte mennesket.

”...enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenene to ganger, på to plan, først – på det sosiale, så – på det psykologiske, først mellom mennesker, som interpsykisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykisk kategori” (ibid., s. 14).

Vygotskij hevder at læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre alt fra barnets første levedag. Barnets redskaper for utvikling er ikke utviklet av barnet selv, men av kulturen som omgir barnet. Utviklingen er avhengig av at barnet lærer seg å bruke redskapene for utvikling sammen med noen. Her skiller Vygotskij mellom to nivå, det faktiske utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Det faktiske utviklingsnivået viser til læring som allerede har funnet sted, det barnet allerede mestrer på egenhånd. Det andre nivået viser til læring som er i ferd med å begynne, som barnet kan klare under veiledning av en voksen eller i samarbeid med en mer dyktig jevnaldrende. Avstanden mellom de to nivåene, kaller han ”sonen for den nærmest utviklingen” (ibid., s. 15). Sonen for den nærmest utvikling definerer de funksjonene som ikke er modnet enda, men som er i en modningsprosess, og som vil modnes etter hvert. Barnas utvikling er avhengig av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij 2008, Solerød 2005, Brostöm 2000).

Dersom barnet får positive tilbakemeldinger i samspillet med andre barn, kan den ytre opplevelsen omsettes til et indre ønske om å inngå i samspill med kamerater. Det er gjennom imitasjon barnet skaper forståelse og innsikt, når barnet imiterer eller gjenskaper et eldre barn eller en voksens atferd eller aktivitet er barnet motivert og aktivt nærværende i prosessen. Leken blir fundamentet og barnets egenskapte nærmeste utviklingszone. I leken kan barnet gjøre ting og delta i aktiviteter som det ikke ville fått til i andre sammenhenger. I leken skaper barnet sin egen støtte og utvider sin kunnskap (Öhman 2013, Lillemyr 2004, Jerlang & Ringsted 1996). Her kan en også trekke link til Csikszentmihalyis teori om flyt - indre motivasjon, der den gode utviklingen skjer i balansen mellom utfordringer og ferdigheter.

Vi kan også se likheter hos Gadamer og Vygotskij. Begge hevder at barnet ikke er seg selv bevisst sine motiver for lek, de leker for lekens skyld, men leken er allikevel viktig for

barnets utvikling. Barna vet at leken er på "liksom" og tar selv tar kontroll. Vygotskij legger også vekt på glede og på regler som viktige kjennetegn på lek. Barnet underkaster seg visse regler som gjelder i leken, selv om leken kan virke fri og impulsiv, innordner barnet seg visse regler. Barn i lek oppnår en indre mening, ved at handlingen er underordnet tanken. I virkelighetens verden er dette omvendt mente han. Der er tanken underordnet handlingen. I leken innordner barnet seg lekens regler, dette gjør de fordi de har lyst, leken er lystbetont (Lillemyr 2004).

Både Vygotskij, Gadamer, Öhman m.fl. ser på lek som en meningsfylt aktivitet, alle barn leker og de gjør det fordi de har lyst, de leker så fort anledningen byr seg, og i mange timer kan de forsvinne i sin egen fantastiske verden. Et godt lekeklima handler om å respektere leken og lekens rammer. Å finne rom der barn kan leke og skape et godt lekeklima handler ikke bare om fysiske rom, men også om vår holdning til lek. Løkken har vært opptatt av å fremme at også små barn er kompetente når de samspiller med hverandre, og av den grunn bør de voksne vise stor respekt for leken og ikke forstyrre den unødig. Løkken skriver at den sensitive voksne vil vite når den skal trekke seg tilbake og la barna leke seg i mellom, samtidig som den er tilgjengelig for barna ved behov. Barna må få anledning til å bidra til sin egen sosialisering (Drugli 2010). I leken formes tanker, fantasi, språk og kroppslig uttrykk, alle nivåer er likeverdige og hele tiden nærværende. Barnets kropp, lekens roller eller innhold, rommet eller bevegelsen smeltes sammen til en meningsfylt atferd (Hangaard Rasmussen i Johansson & Pramling Samuelsson 2009).

2.5 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon er nært knyttet til språk. Selve ordet kommer fra det latinske "communicare" som betyr "å gjøre felles". Dette innebærer blant annet å dele med hverandre og ha noe felles. Kommunikasjon kan være både verbal og non-verbal, og det vil alltid forekomme kommunikasjon, enten vi vil eller ei. Kommunikasjonshandlinger er ord, tanker, opplevelser, følelser og erfaringer (Vedler 1997). Kjennetegnet ved de yngste barnas språk er at de uttrykker seg mer spontant gjennom ikke-verbale ytringer enn hva som er tilfellet hos eldre barn og voksne språkbrukere. Barnas uro og utålmodighet kommer raskt til uttrykk som kroppslig uro, jmf. kommuniserende kroppssubjekter hos Merleau-Ponty. Det tydelige og spontane kroppsspråket som ofte er fremtredende i barns kommunikasjon og samhandlingsmønster gjør ikke ordene overflødige, men barns kroppslige respons kan ses på som uttrykk for at hele mennesket også kroppen er underlagt en grunnleggende intensjonalitet; en meningssøkende rettet mot verden (Krogstad 2005). Gjennom

kommunikasjon i møte mellom barna knyttes barna sammen. Dette skjer gjennom blikk, latter, tale, nærhet, imitasjon etc.. Dette fordi barna aktivt oppsøker hverandre, de har et ønske om å være sammen, et felles ”vi” (Greve 2009).

Gregory Bateson og Cathrine Garvey er to teoretikere som har interessert seg i lekens kommunikasjon (Lillemyr 2004, Sawyer 2009). I følge Sawyer (2009) introduserte Bateson begrepet metakommunikasjon. Metakommunikasjon vil si kommunikasjon på flere plan. Når barna signaliserer at dette er på lek eller samtaler om hvordan leken skal lekes skjer dette hovedsakelig gjennom metakommunikasjon. På metaplanet må barnet skille mellom lek og virkelighet (Lillemyr 2004). Dette betyr at barna går ut av samtalen det dreier seg om og setter fokus på de kommunikasjonsmessige prosessene som foregår mellom dem i leken. Lek innebærer metakommunikasjon blant annet fordi informasjonen i lek kan tolkes på ulike måter. I leken er det en forutsetning at de som leker sammen forstår hverandre og rammene rundt. Når barnet leker kan det gå inn og ut av leken opptil flere ganger. Barnet snakker om det som skjer i samspillet dem i mellom, de metakommuniserer. Metakommunikasjon kan foregå både verbalt og nonverbalt, kroppslig (ibid.). Dette mener jeg at Alvestad (2010) studie av to- og treåringslek viser. I hans studie forhandlet barna seg blant annet frem til lekens innhold, noe som viser at de yngste barna metakommuniserer. Vi kan skille mellom eksplisitt og implisitt metakommunikasjon. Vi leker at..... er et eksempel på eksplisitt og er tydelig verbal lek-metakommunikasjon. Her signaliserer barnet at det de gjør ikke er på ordentlig, men på lek. Signaler om at dette er på lek kan barnet markere flere ganger under leken. Implisitt form for lek-metakommunikasjon er derimot rettet direkte mot handlingen. Jeg lagde mat til deg... Hjelp her kommer det en krokodille... De implisitte ytringene veves inn i leken. Nyere forskning viser at eksplisitt metakommunikasjon økte i alderen tre til fem år, og at denne formen for metakommunikasjon ikke vil være tydelig før treårsalderen (Sawyer 2009). Kommunikasjon er så mye mer enn ord, derfor hevder Bateson at det er umulig å ikke kommunisere, selv det er å kommunisere. Mennesket sender underbevisste budskaper til hverandre ved hjelp av forskjellige signaler i kroppsspråk og liknende, og et budskap har flere tolkningsmuligheter. I leken lærer barnet at ord og handlinger betyr forskjellige ting avhengig av sammenhengen de utspiller seg i. Bateson mener at metakommunikasjonen er en grunnleggende forutsetning for alt menneskelig samspill. Samtidig som han hevder at metakommunikasjon inneholder mer non-verbal enn verbal kommunikasjon. Kommunikasjon foregår gjennom gester og kroppsuttrykk, her mener jeg at vi igjen kan trekke linjer til fenomenologien og kroppen som subjekt. I tillegg mener Bateson at metakommunikasjon bare finnes i oppstarten av en lek. Dette for å sette rammen for den aktuelle leken, men disse

kan endres underveis. Nyere forskning derimot hevder at dette bare gjelder lek med jevnaldrende barn under 3 år (Öhman 2012, Sawyer 2009, Lillemyr 2004). I følge Garvey i Sawyer (2009) er metakommunikasjon den måten barna benytter når de skal opprettholde, regulere og forhandle i leken. Hun fremhever improvisasjonen og det sosiale aspektet ved metakommunikasjon. Garvey anvender metakommunikasjon til å forklare referansene til den påbegynnende leken og utelukker den non-verbale metakommunikasjonen.

Ser en mot fenomenologien og Merleau-Ponty, mener han at ordet, enten det er uttalt eller skrevet ikke eksisterer. Det må i første omgang ha blitt uttrykt gjennom en kropp. ”Det er meningsinnholdet både i kroppsuttrykket og i talen som gjør kommunikasjonen mulig, og slik mening er mulig å forstå spontant og direkte” (Løkken 2005 s. 32). Slik jeg forstår dette er at for å forstå, er kroppsspråket selve grunnlaget for at ord og tale i det hele tatt kan anvendes og forstås. På denne måten er våre relasjoner til andre mennesker grunnleggende kroppslig. Gjennom å observere de yngste barna som leker sammen kan vi gjenopplage den kroppslige kommunikasjonen som talen hviler på. Det kan oppstå vanskeligheter i kommunikasjonen mellom barn dersom de ikke enes om lekens form og innhold. Nok en gang, leken kan bryte sammen og dø ut.

2.6 Oppsummering

Hvordan jeg posisjonerer meg i forbindelse med mitt prosjekt har betydning for hvordan jeg innhenter informasjon og hvordan jeg analyserer datamaterialet. I kapittel 2 har jeg med støtte i fenomenologien og ved hjelp av et sosiokulturelt perspektiv sett på hvordan de yngste barnas lek, samspill og kommunikasjon. Jeg har støttet meg til Merleau-Ponty (1994) som hevder at mennesker persiperer og kommuniserer med hele kroppen. Jeg har videre trukket linjer til Bateson og Garveys teori om metakommunikasjon. Jeg har vist hvorfor jeg mener lek og relasjoner med jevnaldrende har stor betydning og hvordan mennesket og konteksten gjensidig påvirker hverandre. Jeg har tatt i bruk Gadammers (2010) teori om ”Spill som ledetråd for den ontologiske eksplikasjon”, hvor han viser til at det i ”spillet” skjer en kommunikasjon, en hit og dit bevegelse. Jeg har også støttet meg til Vygotskji (2008) som ser på leken som en sosial prosess der utvikling skjer i samhandling med andre mennesker og i konteksten mennesket er en del av.

3 Metodologi

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min vitenskapelige tilnærming til forskningen og valg av forskningsmetode. Leseren vil få et innblikk i kvantitativ forskning, et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv på forskning, bruk av etnografi og observasjon som metode. I tillegg beskrives analysen og analyseringsprosessen som er foretatt i forkant og underveis i studien. Jeg ser på validiteten og reliabiliteten for studien og forskningsetiske overveielser i forbindelse med forskning før jeg avslutter kapittelet med en kort presentasjon av forskningsdeltakerne i studien.

3.1 Vitenskapelig tilnærming til forskningen

Min ontologi og epistemologi har vært med å prege mitt forskningsarbeid. Mitt utgangspunkt er; kan en virkelig se den virkelige verden? Verden vil bli dannet av mine inntrykk, tanker, følelser og tolkninger, og kan jeg stole på at det jeg ser er det jeg ser. Inntrykkene blir tolket av min subjektivitet, vil jeg se helheten eller bare deler av en helhet som jeg kan forsøke å forstå? Min tolkning tar utgangspunkt i at det ikke er mulig å forstå eller forklare virkeligheten til bunns. Inspirert om at kunnskap ikke er noe som er gitt en gang for alle, den er i stadig endring og fornyelse ligger til grunn (Gadamer 2010). I følge Postholm (2010) er kunnskap en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Jeg ser på barn som sosiale og kompetente medborgere i et demokratisk samfunn, der deres meninger og holdninger skal vektlegges. Dette tenker jeg stemmer med Fuglesang og Olsen (2004) når de beskriver fenomenologien der menneskets verden anses som en sammensatt og komplisert prosess. Forskning kan skaffe kunnskaper om menneskers meninger og intensjoner i konkrete sammenhenger. Kunnskapen vil være med på å beskrive menneskers handlinger, men handlingene vil skifte parallelt sammen med andre dynamiske prosesser i sosiale sammenhenger. Min forskning kan dermed ikke forstås eller tolkes som noe universielt, men heller som et bidrag til å fremheve kompleksiteten ved barns tid i barnehagen. Jeg vil ikke kunne sette to streker under svaret jeg finner.

3.2 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning åpnes det for å studere mennesker i sin naturlige setting. "Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter" (Denzin og Lincoln 1998 s. 3). I følge Ringdal (2001) er samfunnsvitenskapens materie mennesket som tankende og handlende vesener. I min studie med barn er det de

enkelte barnas uttrykk i samspill, lek og kommunikasjon som er kjernen i undersøkelsen. Jeg har valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode, med et hermeneutisk fenomenologisk forskerblikk. Valget av en kvalitativ tilnærming henger tett sammen med hva jeg studerer. Min studie er sammen med barn, i barns hverdag. Med en kvalitativ forskning får barn en god mulighet til å bli synliggjort, og jeg vil etterstrebe og ivareta barnet som subjekter. Postholm (2010) hevder at en kvalitativ forsker nærmer seg sin egen forskning ut fra et paradigme eller et verdenssyn som står for en teori og en metode. En og samme virkelighet kan dermed beskrives ut fra ulike perspektiv. Utgangspunktet mitt blir å beskrive og skape en forståelse for samspill og kommunikasjon i lek mellom de yngste barna. Her vil jeg benytte fortolkende tilnærming, jeg lener meg til Kjørups beskrivelse av hensikten med fortolkende studie, referert i Bae (2004) ”Der er nemlig slet ikke tale om at utvide vor *viden*, men måske snarere om at skabe *forståelse*, give et perspektiv, markere en synsmåde, påpege sammenhænge, henlede oppmerksomheden på bestemte ting osv”. Alvesson og Sköldberg (2008) referer til Denzin og Lincoln som hevder at kvalitativ forskning er kontekstbundet, der forsker tolker omgivelsene og situasjonen og gjør den synlig for verden. ”.... Forskare studerar saker i deras naturliga omgivning och försöker förstå, eller tolka, fenomen utifrån den inneböd som människor ger dem (ibid.).

3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

I kvalitativ forskning brukes fenomenologien som et begrep for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver. Virkeligheten beskrives ut fra det mennesket oppfatter og opplever (Kvale og Brinkmann 2009). ”I følge Merleau-Ponty (1962) dreier det seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig – å beskrive, snarere enn å forklare og analysere” (ibid. s. 46). I min studie vil verbalspråket til barna i stor grad varierer, det non-verbale språket vil derfor ha stor betydning i studien. Det betyr at store deler av materialet vil bli tolket av meg som forsker; ”fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst” (ibid. s. 214). Jeg mener at det er her hermeneutikken spiller inn. I hermeneutiske fortolkning tolkes de forskjellige delene, og ut fra fortolkningen settes delene sammen i en ny relasjon, til en helhet. Den hermeneutiske sirkel kan ses på som en spiral som åpner for stadig dypere forståelse av meningen (Kvale og Brinkmann 2009, Alvesson og Sköldberg 2008, Gilje & Grimen 1993). Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi fortolker, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det fortolkes i (Gilje & Grimen 1993). Jeg skal forsøke å forstå konstruksjonen av samspill og kommunikasjon mellom de yngste

barna i lek. For å få dette til skal jeg studere, observere og oppholde meg i barnas livsverden over en periode. I følge Gilje og Grimen (1993) må meningsfulle fenomener fortolkes for å kunne forstås. En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden forutsetningsløst. Jeg har med meg inn i studien en forforståelse om at de yngste barna skaper samspill og kommunikasjon i leken. De forutsetningene vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhode skal være mulig. Vi møter aldri verden nakent, uten forutsetninger som vi tar for gitt (ibid.).

”Når vi skal fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen, må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter. Uten slike ideer ville våre undersøkelser i utgangspunktet ikke ha noen retning. Vi ville ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot” (ibid. s. 148).

Selv om jeg går inn i studien med et åpent sinn, har jeg allikevel gjort meg noen tanker og ideer om hva jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot. Når vi skal forsøke å tolke meningsfulle fenomener er det viktig å være oppmerksom på alle de deler av vår forforståelse som vi i utgangspunktet ikke har noe bevisst og reflektert forhold til. Disse elementene av vår forforståelse kan virke styrende på våre fortolkninger uten at vi selv er klar over det, det ligger der som taus kunnskap. Meningsfulle fenomener er forståelige bare i den sammenhengen eller konteksten de forekommer i. Det er sammenhengen som gir fenomenene en bestemt mening og framskaffer de nøkler man må ha for å kunne forstå dem. Fortolkningene er i stor grad basert på personlig utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft. Kan vi ut i fra dette være sikre på at våre fortolkninger er korrekte? Svaret vil være nei, fortolkninger er alltid bare mer eller mindre sannsynlige eller troverdige. Når vi skal begrunne om en fortolkning er god eller dårlig, må vi alltid bevege oss innenfor den hermeneutiske sirkel. Når vi begrunner hele teksten må vi se på delene, når vi begrunner delene må vi se på helheten (Gilje & Grimen 1993). Jeg kan ikke være sikker på at det jeg finner i min studie, det vil være farget av mine tolkninger og min forståelse, men det kan være med på å gi en innsikt i barns livsverden når det gjelder samspill og kommunikasjon i leken mellom de yngste barna. 14 års erfaring som førskolelærer i barnehage, der jeg i hovedsak har arbeidet med de yngste barna og mitt menneskesyn vil også ubevisst være med å prege hva jeg vektlegger i mitt skriftlige arbeid og i min forskning. Jeg har stor kjennskap til dagliglivet i barnehagen, og det kan være vanskelig å være en passiv deltaker. Jeg er klar over at personalressursen til enkelte tiden kan føles mangelfull. Når en voksen følger et barn på

toalettet, en voksen forsøker å trøste et barn som absolutt ikke kunne tenke seg å være i barnehagen denne dagen, mens den tredje voksne forsøker å løse opp i en konflikt mellom to mer eller mindre hysteriske barn, da er det ikke lett å stå med kamera å se på velse Ola som har sittet i stolen med boken i 5 minutter og ventet tålmodig på at en voksen skal få tid til å lese for han. Hjertet blør for velse Ola, samtidig som du vet at dette enkelte ganger er hverdagen og at du må legge til side deler av følelsesregisteret ditt når du er i forskningsøyemed. Dette var også en grunn til at jeg ikke ønsket å forske i egen barnehage. Jeg tror min kjenneskap til barn og personal ville vært et hinder for mine følelser og holdninger, og dermed redusert min mulighet for å få til en så objektiv tolkning som mulig i studien. Jeg tror min subjektive tolkning ville kommet sterkere frem i lyset, og reliabiliteten og validiteten av forskningsprosjektet ville stått til stryk.

3.4 Etnografi

Forskning handler om å kunne tilegne seg ny kunnskap, og om å bruke systematiske fremgangsmåter for å innhente denne kunnskapen. Forskning er knyttet til vitenskap og innenfor ulike vitenskaper, og innenfor ulike tradisjoner og retninger innenfor samme vitenskap finner en ulike metoder å drive forskning på. Metoden vil derfor spille inn på hvordan en innhenter, organiserer og tolker informasjonen (Larsen 2007).

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt etnografisk tilnærming. I et forsøk på å finne ”svar” på problemstillingen vil jeg ut i feltet. Jeg skal forsøke å beskrive en kultur, samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i lek. I Alvesson og Sköldbberg (2008) definerer Fettermann etnografi som ”konsten och vetenskapen om att beskriva en grupp eller en kultur”. Ideen er å vise hvordan sosial handling i verden kan forstås ut fra en annen kulturs synsvinkel (ibid.). I etnografiske studier må forsker oppholde seg i kulturen, ha nærkontakt til hverdagslivet hvor forskningen pågår (Redding-Jones 2005, Postholm 2010, Alvesson og Sköldbberg 2008). For best mulig resultat ses ett års studie av kulturen på som et godt utgangspunkt for etnografer å oppholde seg i feltet (Alvesson og Sköldbberg 2008). I så måte vil mitt opphold i kulturen være i korteste laget til å kunne kalles en ren etnografisk tilnærming. Jeg velger derfor å kalle min studie en mikroetnografisk observasjonsstudie. I følge Postholm (2010) er en mikroetnografisk studie en nærstudie av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten, med en varighet fra seks uker til seks måneder. Jeg skal forsøke å se på en identifiserbar aktivitet, samspill og kommunikasjon i lek mellom de yngste barna, i en 5 avdelings barnehage på Vestlandet. Mitt opphold i

barnehagen hadde en varighet på sju uker, akkurat ”innenfor” det Postholm (2010) referer til som varighet for en mikroetnografisk studie. Selv om studien hadde en varighet på sju uker, kan det diskuteres eller settes spørsmålsteget ved om dette er en mikroetnografisk studie. At jeg fortsatt velger å anvende mikroetnografisk observasjonsstudie om mitt forskningsarbeid vurderer jeg ut fra tidsperspektivet, samtidig som jeg velger å ”kler av” ordet og se på definisjonen/betydningen av ordet mikro. I ”*pedagogisk ordbok*” definerer Bø og Helle (2008); Mikro – forstavelse som betyr liten, små. Jeg har gjort et *lite* feltarbeid, en nærstudie av de yngste barna i en *liten* sosial enhet, en 0-3 års avdeling i en mellomstor barnehage. Tid var en knapp ressurs i mitt arbeid og av praktiske årsaker hadde jeg ikke mulighet for å oppholde meg over en enda lengre tidsperiode i feltet. Jeg mener allikevel at det ikke ville tilført så mye mer for mitt materiale om jeg hadde vært der noen uker lengre. Jeg var i barnehagen i sju uker høsten, oktober og november. For mitt forskningsarbeid tror jeg det hadde vært mer gunstig å komme tilbake om våren og observerte den samme avdelingen og de samme barna, da ville jeg kanskje fått tilført mitt materiale andre momenter, men også her faller det praktiske og tidmessige perspektivet inn.

Mitt mål er å kunne beskrive kulturen blant de yngste når det gjelder samspill og kommunikasjon i lek. Jeg ønsket å skape praksisnær kunnskap ved å være deltakende i barnehagehverdagen. Jeg tok med meg en problemstilling inn i forskningsfeltet, men forskningsfeltet har vært med på å utvikle problemstillingen underveis i forskningsprosessen. Med andre ord problemstillingen er ikke skrevet med blekk og papir, men med blyant og viskelær, med mulighet for endring. Jeg møtte forskningsfeltet med et åpent sinn, noe også Alvesson og Sköldbberg (2008) fremhever som et viktig moment innen etnografisk forskning. De fremhever videre at enkelte teorier og referanser må styre arbeidet, men at de er der som et utgangspunkt slik at en ledes i riktig retning og har systematikk i arbeidet, heller enn å stille seg i veien for observasjon og analyse. Etnografen er interessert i forståelsen og beskrivelsen av en sosial og kulturell verden fra innsiden. Den tillater mangfoldige tolkninger av virkeligheten og alternative tolkninger av data gjennom hele studien (ibid.). Redding-Jones påpeker også viktigheten av et åpent sinn når hun beskriver etnografi;

”Ethnography is not started by having a set question. Rather it is started by having a curiosity or desire to find out about a culture or a subculture. To be an ethnographer you need to have an open mind and be able to work without too much planning. Further, you will have to end the fieldwork by a particular time so that you are then in a position of being detached from the people, sites and events. While this also applies to case study and action research, the difficulty

of this detachment with ethnography is greater. You need this distance so you can get on with your final writing and your theorizing. However, your writing and theorizing will also take place throughout the entire conduct of the fieldwork” (Redding-Jones 2005 s.73).

Dette er en spennende, men også krevende måte å jobbe på. Det er krevende på den måten at du går inn i studien med et blankt lerret, et lerret som skal males etter hvert som prosessen skrider frem. Som Redding-Jones påpeker går du inn i prosessen med et åpent sinn uten for mye planlegging, men samtidig vil du gjennom hele prosessen tenke gjennom ulike teorier og innfallsvinklinger. Krevende også av den grunn at en hele tiden må være på ”vakt”, hva er det jeg ser etter, hva ønsker jeg å finne ut av, hva kan jeg forvente å finne, hvordan kan dette bidra i forskningsfeltet etc.. I mitt arbeid har jeg endret problemstilling og vinkling av studien flere ganger underveis. Det at alle barna sover i løpet av dagen, barna kommer til forskjellige tider, møter og fellesaktiviteter i barnehagen har gitt meg utfordringer som har gjort at jeg har måttet endre kurs underveis i prosessen. Med et åpent sinn tenker jeg disse utfordringene har vært lettere å løse enn dersom jeg hadde låst meg fast i ett spor.

3.5 Observasjon

Jeg har i forskningsprosjektet benyttet meg av deltakende observasjon. Arbeidet ble avsluttet når jeg føler at materialet ikke kunne tilføre meg noe nytt. Dvs. jeg så ikke noe mer som kunne tilføre min forskning noe mer enn det jeg allerede hadde observert. Avgjørelsen om å avslutte beror på mitt eget subjektive ståsted, ut fra problemstillingen og målsettingen. Det betyr at andre muligens ville sett mer en det jeg gjorde ut fra situasjonen. Jeg satt av sju uker til å være i barnehagen, som til sammen utgjorde totalt 44 timer. Den første uken ville jeg bruke til å gjøre meg kjent på avdelingen, skape en trygghetsfølelse for meg og deltakerne. Jeg var til stede sammen med barna, deltok på deres premisser i lek og samvær. Etter dette ville jeg starte med filming, 2-3 ganger pr. uke i en seks ukers periode. Mitt utgangspunkt var å være en passiv deltakende observatør, jeg ville være et medlem av det sosiale systemet som skulle observeres (Larsen 2007). Bakgrunnen for dette var at jeg ikke ønsket å påvirke konteksten/fenomenet jeg forsket på, men konsentrere meg om å beskrive det som skjedde i lek med tanke på samspill og kommunikasjon. Dette ble en utfordring for meg. Jeg er vant til å jobbe på 0-3 års avdelinger, jeg pleier vanligvis søke kontakt med barna og slet med å holde meg passiv i relasjon sammen med barna. Det å være bevisst og reflektere over egne følelsesmessige reaksjoner ble etter hvert en del av forskningsprosessen. I mitt forskningsarbeid var det ikke min oppgave å hjelpe barna, selv om jeg var til stede. Jeg syntes

det var vanskelig når et barn kom bort til meg for å spørre meg om noe eller når de ønsket å ha meg med i leken samtidig som jeg stod og filmet. På en måte følte jeg at jeg ikke anerkjente barnet, jeg tok ikke barna på alvor og så på dem som objekter mer enn subjekter. Dette var følelser jeg måtte jobbe med å stenge av for å kunne fullføre studien, jeg kunne ikke la følelsene ta overhånd, noe som i neste omgang kunne ha påvirket validiteten og reliabiliteten av studien. Etter hvert løste jeg dette med å være sammen med barna mellom filmingen. Jeg kunne ikke filme hele tiden mens jeg oppholdt meg på avdelingen, og på denne måten skapte jeg også et tillitsforhold til barna. Etter den første observasjonstiden fant jeg ut at det var to tidspunkt det passet best å filme, det var mellom 9-11 og 13-15. I disse periodene var det størst sannsynlighet for at alle barna var til stede og våkne. Jeg byttet på å være i barnehagen på disse tidspunktene, totalt 5 ganger mellom 9-11 og 7 ganger mellom 13-15. I disse periodene var det mye fri lek. Jeg var også opptatt av at min tilstedeværelse ikke skulle påvirke avdelingens hverdag. Det var viktig for meg at de fulgte sine daglige rutiner. Jeg brukte som nevnt mye tid i begynnelsen sammen med barna, dette for å bli kjent med dem og kulturen på avdelingen. Det var viktig for meg at barna følte seg trygge på meg og min tilstedeværelse. Totalt var det 11 barn på avdelingen, dette pga. at noen barn gikk redusert. Totalt var det 10 barn pr. dag. Når det nye barnehageåret startet i midten av august var 8 av de 11 barna nye på avdelingen. Jeg forstod på de ansatte at det hadde vært en hektisk tilvenningsperiode med mye gråting og utrygge barn, når jeg kom hadde dette roet seg. Noen av barna var skeptiske til meg den første tiden, men på slutten av forskningsperioden var de fleste trygge, enkelte kunne navnet mitt og sågar kom noen løpende mot meg med en klem når jeg kom inn på avdelingen.

Det å få med seg alt i løpet av en observasjon kan være vanskelig, jeg valgte derfor å ta i bruk videofilming. Jeg brukte et håndholdt Sanyo Xacti HD videokamera i filmingen. Utgangspunktet mitt var å filme ett og ett barn de dagene jeg var i barnehagen, og bevege meg etter dette barnet på avdelingen. På denne måten tenkte jeg at jeg ville få god oversikt over det enkelte barnet. Jeg er allikevel klar over at det er stor sannsynlighet for at jeg også på denne måten kan gå glipp av noe, da det ikke alltid vil være like lett å skifte fokus raskt nok. En billedramme er avgrenset, og mye av det som skjer utenfor billedrammen kan være av betydning for det som skjer i bildet. Det som observeres er en del av en større kontekst, og det som fanges er tatt ut av en større sammenheng. Da jeg skulle starte og filme, så jeg at dette ikke helt lot seg forene med mine tanker. Om ettermiddagen hendte det at de aller fleste barna lå og sov. Jeg valgte å filme de som var våkne, og det førte til at noen ble mer filmet enn andre. Jeg var i barnehagen minst to timer hver gang, jeg kunne ikke filme begge disse timene

jeg var til stede i barnehagen. Jeg fant derfor ut at jeg måtte stole på meg selv og se an situasjonene og handlingsforløpet. Lengden på sekvensene ble noe varierende fra 2 minutt til 15 minutt. Alt virket ikke like interessant der og da, men jeg ønsket ikke en masse snutter med lite brukbar informasjon, derfor valgte jeg å ta lengre sekvenser. Totalt har jeg i overkant av 4 timer med film. Mine kunnskaper omkring filming generelt var minimal, jeg brukte derfor god tid i forkant av studien til å sette meg inn i videokameraet og dets funksjoner. Jeg ser i etterkant at det kunne vært hensiktsmessig med en pilotoppgave i forkant av undersøkelsen, hvor jeg hadde fått testet hvordan det var å filme på en småbarns avdeling. Det var ikke så enkelt å filme på en småbarnsavdeling som jeg hadde forestilt meg. Jeg satte meg ned i etterkant av observasjonene og studerte filmen. Her fikk jeg med meg nyanser som det blotte øyet ikke hadde registrert tidligere. Videomaterialet ble brukt som et råmateriale, jeg så det derfor ikke nødvendig å analysere og transkribere alt som var på filmen, jeg konsentrerte meg om barnas samspill og kommunikasjon i leken. Jeg hadde i forkant tenkt å ha med meg en notisblokk til loggføring underveis, men det lot seg vanskelig gjøre samtidig som jeg skulle filme. Hvordan jeg ønsket å bearbeide informasjonsmengden hadde jeg ikke klart for meg i forkant av studien, men ville la det bestemmes induktivt ut i fra observasjonsmaterialet.

3.6 Analyse

”Analyse handler om å finne forskningsprosjektets ”fortelling”” (Glesne i Løkken 2012 s. 78). Det betyr at vi analyserer materialet som foreligger og formidler de innsamlede data. For å kunne si noe om hva de forskjellige funnene betyr, blir materialet tolket. Dette for å forstå kompleksiteten og skape en dypere og helhetlig forståelse av fenomenet som er observert. (Løkken 2012, Postholm 2010).

3.6.1 Analyseprosessen

Analyseprosessen handler altså om å kategorisere, se etter mønster, beskrive og fortolke datamaterialet. I artikkelen ”Seeing the Toddler: Voices or Voiceless?” stiller White (2011) følgende spørsmål Ser vi sannheten? Hva fokuserer vi på og hvordan tolker vi det vi ser? Hvem er så berettigede til å gjøre dette? Jeg tenker at en som forsker må stille seg disse spørsmålene når en skal analysere sitt forskningsarbeid, da det en ser alltid vil bli svekket eller forsterket av hva en retter søkelyset mot. Det kan være konteksten eller ideologien som begrenser eller skaper potensiale, og kanskje er dette en større utfordring når det er de yngste barna som observeres?

I følge fenomenologien møter og forstår barnet verden kroppslig, en kommunikasjonsform enkelte av oss voksne kanskje har glemt eller mistet noe av på veien? Gjennom forskning kan en få innblikk i praksisfeltet og rette søkelyset mot de muligheter med barn som finnes og skapes i arbeidet med barn i barnehagen. ”Barnehagen er mangfoldig og motsetningsfylt og først når tenkningen utfordres, ses nye handlingsalternativer” (Sandvik 2006 s. 7). I min forskning skal jeg forsøke å forstå hvordan samspill og kommunikasjon konstrueres mellom de yngste barna i lek. Det har vært en lang prosess, hvor jeg som forsker har vært til stede gjennom hele prosessen. Analysen vil være preget av min livsverden, det er mine teoretiske perspektiver, min forskning og min bakgrunn som har påvirket arbeidet. Jeg har underveis forsøkt å være så objektiv som mulig, men min livsverden vil alltid ligge som et teppe over analysen. Dette er unngålig, jeg må bare være bevisst dette under hele prosessen. Allerede når jeg entrer avdelingen og gjennom bruk av videoobservasjon gjør jeg analytiske valg. Filmingen ble påvirket av konteksten og verden slik den viste seg for meg, og verden ble påvirket av meg som forsker (jmf. kap2.1). Underveis har jeg ført loggbok, også denne vil være preget av min livsverden. Det lar seg ikke gjøre å lese og forstå andres indre tanker, jeg kan dermed ikke forstå det enkelte barnet, men jeg kan beskrive og fortolke barnet og dermed få et innblikk i barns hverdagsliv og praksis i barnehagen. Løkken (2012) fremhever også den levde kropp i forbindelse med observasjon. Hun hevder at uansett setting, subjektivt eller objektivt vil observasjon være levde. Det er levende personer som både handler, ser og noterer. Løkken (ibid) trekker også frem at når vi tror vi nøyaktig vet hva vi skal observere, observerer vi allikevel verden slik vi ser og persiperer den. Når jeg startet analyseringen av mitt materiale, forstod jeg hva Løkken refererte til. Jeg trodde jeg visste nøyaktig hva jeg skulle filme og se etter, men det ble ikke slik likevel.

Barnas handlinger kan gi uttrykk for mening og det er detaljene i handlingene som utgjør mitt analysearbeid. Jeg søker etter kunnskap om hvordan de yngste barnas lek konstrueres i samspill med andre barn og voksne. For hver gang jeg studerte og kom dypere inn i materialet, fant jeg nye detaljer og nyanser som viste seg å være av betydning for analysen. Min analyseprosess kan ses ut i fra følgende faser:

- Gjennomlesning av datamaterialet flere ganger, der jeg skrev ned notater og leste relevant teori.
- Transkriberte relevante episoder ut fra problemstillingen
- Ny relevant teori ble lest.
- Ny gjennomgang av datamaterialet. Valgte ut seks episoder for analyse opp mot et resultat.

3.6.2 Videofilming

I studien valgte jeg å ta i bruk videofilming og logg som metode. Mitt mål var å se på samspill og kommunikasjon i lek mellom de yngste barna. Barn i denne alderen uttrykker seg mye kroppslig, og gjennom videoobservasjon har en andre muligheter til å få med seg de kroppslige uttrykkene. ”Att observera med video kan sägas ge fylligare och flere data, som ofta är mer fokuserande på själva forskningsfenomenet än den traditionella observasjonstekniken, där observatören anteckna under händelseförloppet” (Samuelsson og Lindahl 1999 s. 36). Jeg tenkte at gjennom bruk av videoobservasjon kunne spennende data dukke opp, data som ikke var så synlig med det hverdagslige blikket. Samtidig gir video oss en fin mulighet til å studere situasjonene nærmere gang på gang. ”Att följa småbarn i förskolan och filma deras egna aktiviteter kan ge kunskaper som många gånger inte uppmärksammas i vardagen av barnens pedagoger” (ibid. s. 36). Både observasjon og videofilming krever mye etterarbeid, særlig med tanke på transkribering av materialet. I videotranskriberingen er det viktig at jeg er svært nøye med å skrive ordrett hva barna sier, dette vil også være med på å påvirke reliabiliteten til forskningen. Dette kan medføre en mengde nedskrevne sider med materiale. Mitt ønske var å bruke videomaterialet som et råmateriale, jeg så derfor ikke nødvendigheten av å analysere alt, da jeg fokuserer på barn i samspill og kommunikasjon i lek.

Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med et fyldig grunnlag av feltnotater og videoopptak. Episoder av videoopptakene skulle gjøres om til tekst, noe som ble en tidkrevende prosess, men avgjørende for å få et pålitelig resultat.

3.6.3 Valg av analyseepisoder

I løpet av tiden i barnehagen ble det mye film som skulle studeres og analyseres. Det at jeg valgte å filme over lengre tid av gangen, gjorde at jeg fant flere hendelsesforløp i samme filmsnutt. Jeg har sett på mitt materiale som en helhet, og har valgt ut noen episoder som jeg har studert nærmere. Episoden ”Barne-tv” har jeg valgt å transkribere i sin helhet, 12.55 minutt, noe som gjør den til en lang tekst. Grunnen til at jeg valgte å skrive episoden ut i sin helhet er at jeg synes den viser oss hvor kompetente de yngste barna er i lek, samspill og kommunikasjon. Den inneholder flere av de ingrediensene jeg mener vi ser i de yngste barnas lek og i tillegg er den et godt eksempel på at barn også i denne alderen kan være i lek over en lengre tidsperiode. De fem andre episodene har jeg valgt å transkribere som ”fortelling” ut fra opptakene. Jeg har forsøkt å beskrive hendelsesforløpet direkte, slik jeg så det i filmen, av den grunn har jeg benyttet barnas ord og uttrykk når jeg gjenforteller hendelsene. Jeg har

valgt å beskrive de voksne med fiktive navn, dette på grunn av at det ble uoversiktlig og vanskelig å lese teksten når flere voksne var involvert. De voksne har fått navnene; Nour, Randi, Trude og Vera. Etter filmingen satt jeg igjen med totalt 31 filmsnutter, i variert lengde, alt fra 17 minutt til 2 minutt. I 14 av disse snuttene ser jeg at barna klarer å holde i gang leken og samspillet i mer enn 9 minutter. Samtidig ser jeg at i 30 av filmsnuttene tar barna på en eller annen måte kontakt med en voksen. Her har jeg også regnet meg selv med som voksen, da flere av barna tok kontakt med meg under filmingen. Etter gjentatt studering av filmmaterialet, lesing av teori og refleksjon ut fra mål og problemstilling har jeg valgt å fokusere og beskrive tre kategorier med tanke på hvordan de yngste barna i barnehagen konstruerer samspill og kommunikasjon i lek: (1) *Relasjonsbygging i lek over tid*; (2) *De voksne som problemløser*; (3) *De voksne som bindeledd*. Ut fra dette trekker jeg frem ulike hendelser med forskjellig vinkling av samspill og kommunikasjon mellom de yngste i leken. Jeg har valgt episoder ut fra at de tre kategoriene jeg syntes var mest fremtredende i mitt analysearbeid, samtidig som jeg også var opptatt av at de skulle være av ulik karakter for å vise mangfoldet. Filmmaterialet ga meg mange forskjellige og ulike episoder, samtidig som en ser likheter fra de ulike kategoriene i flere av filmsnuttene. I disse seks episodene vil jeg gjennom et fenomenologisk blikk se på hvordan barna fremtrer som subjekter og hvordan de uttrykker seg gjennom lek slik det viser seg for meg.

3.7 Validitet og reliabilitet

Målet i forskningsprosessen er å samle inn data som er relevant i henhold til problemstillingen. Spørsmålet om validitet og reliabilitet vil i så måte være sentral. Validiteten handler om relevans eller gyldighet, og reliabiliteten handler om nøyaktighet eller pålitelighet (Larsen 2007). I forskning som dreier seg om menneskets livsverden kan jeg som tidligere nevnt aldri vite om jeg har forstått det jeg observerer på en objektiv og sann kunnskap om "virkeligheten". Jeg lener meg til Bae (2004) som henviser til Kvale; han problematiserer validitetsbegrepet og argumenterer for at en undersøkelses gyldighet utvikles gjennom kritiske spørsmål og intersubjektive prosesser knyttet opp mot prosjektets forskningsinteresser. Validiteten må prøves gjennom spørsmål og drøftinger, og kan ikke fastsettes en gang for alle. Det betyr at jeg ikke kan sikre meg fullt ut når det gjelder reliabilitet. I følge Larsen (2007) er en måte å reliabiliteten på å holde orden og system på innsamlede data, være nøyaktig i hvem som sa og gjorde hva.

I forskningsprosessen ønsker jeg å ha objektivitet som et ideal, men igjen, jeg vil ha med meg en forforståelse inn i forskningen. Jeg har mine erfaringer, verdier og holdninger

som kan være vanskelig å legge fra seg. Disse erfaringene, verdiene og holdningene kan være med å påvirke tolkningene jeg gjør, jeg kan derfor ikke vite om jeg tolker og forstår observasjonen på en korrekt måte. Jeg vil kun se etter en liten identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten (Postholm 2010, Larsen 2007). Jeg erkjenner derfor at undersøkelsen og teksten i stor grad vil være preget av meg.

3.8 Forskningsetiske overveielser

Som forsker innehar du et stort ansvar og besitter stor makt når det gjelder innhold og utførelse av datamaterialet. I forkant av min studie har jeg innhentet nødvendige tillatelser for å kunne utføre studien. Jeg har valgt å benytte meg av videofilming, noe som betydde at jeg måtte søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse. Hit sendes et meldeskjema som blant annet inneholder prosjektittel og formålet med prosjektet. Plan over hva materialet skal brukes til og hvordan en skal lagre og oppbevare det skal utdypes. I tillegg skal det vedlegges eventuelle informasjonsskriv, levert til deltakerne, der all informasjon omkring forskningen blir beskrevet så godt som mulig. Jeg måtte innhente samtykke fra foresatte da studien er basert på barn som enda ikke er myndige (se vedlegg 1,2,3). Barn og foresatte må kunne være sikre på at deres interesser blir ivaretatt under hele forskningsperioden og i ettertid. Taushetsplikt og anonymisering er viktige elementer i denne sammenhengen. I forbindelse med videoobservasjon har det vært vanskelig å anonymisere deltakerne, men i forskningsteksten er dette gjennomført med å gi deltakerne fiktive navn. Barna og barnehagen er anonymisert i studien.

Filming kan gi et etisk dilemma i henhold til barns personlige følelsesmessige eller intime hendelser. Dersom slike hendelser forekommer ville jeg avslutte filmingen umiddelbart. I min studie opplevde ingen slike episoder. I forkant av studien deltok jeg på et personalmøte, der jeg informerte personalet om studien. Jeg deltok også på et foreldremøte, der foresatte ble informert om studien. Jeg la også stor vekt på å formidle at deltakelsen var frivillig og at de hadde mulighet til å trekke seg fra studien underveis, uten noen form for begrunnelse (NESH, Larsen 2007, Postholm 2010).

Jeg prøvde under hele studien å møte barna som likeverdige medborgere. Når barna henvendte seg til meg eller så på meg under filmingen prøvde jeg å bekrefte deres kontakt med et blick og et smil, enkelte ganger også verbalt. Når jeg ikke filmet brukte jeg tiden sammen med barna. Jeg ble kjent med barna og skapte dermed en trygghetsfølelse hos dem. Å filme de yngste barna er en utfordring, da de selv ikke kan velge om de vil delta eller ikke.

De er avhengig av at jeg som forsker tar barneperspektivet, at jeg tar deres ulike uttrykksmåter på alvor. Bare på den måten kan jeg ivareta barnas integritet.

Filmkamerat var spennende i starten. De første gangene filmet jeg slik at de alle kunne se seg selv på film i etterkant. Etter at filmen var slutt lød ekkoet ”Ein gang te”. Dag to av filming i barnehagen, kommer Mette løpende mot meg og roper ”Se film”. Etter hvert tror jeg barna glemte at jeg filmet dem, de var ikke så opptatt av kameraet og spurte heller ikke om å få se film, men plutselig en dag kunne de komme bort for og spørre om de kunne få se film. Da satt jeg meg ned sammen med barna å så det jeg hadde filmet den dagen.

3.9 Utvalg

Jeg valgte å foreta en ikke-sannsynlighetsutvelgelse, det vil si at jeg ikke kan generalisere mitt forskningsarbeid (Larsen 2007). Mitt fokusområde var å oppnå mest mulig kunnskap innenfor feltet samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i lek. Mine funn kan jeg ikke si gjelder for andre enn de barna som deltar i mitt forskningsarbeid, men jeg tenker at det gir oss en indikator på hvordan samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i lek kan forekomme. I forkant av studien tok jeg kontakt med styre/daglig ledere fra flere barnehager i en mellomstor kommune i Rogaland for å høre om de kunne tenke seg å delta i studien. Mitt eneste kriteri i utgangspunktet var at pedagogisk leder var utdannet førskolelærer. Dette pga. at dette kunne gi rom for faglige diskusjoner mellom meg selv og personalet. Svaret var positivt fra alle styrerne/daglig lederne, og dermed hadde jeg flere valgmuligheter når det gjaldt valg av barnehage. Det kunne selvsagt vært spennende og sett på to barnehager, og sammenlignet resultatene, men grunnet tid og størrelse på studien falt valget på en barnehage. Barnehagene i kommunen representerte ulike driftsformer, organisering og størrelse. Det var naturbarnehager, avdelingsbarnehager og basebarnehager. Valget mitt falt på en avdelingsbarnehage, med 10 barn og 3 voksne på avdelingen (totalt 11 barn, grunnet delte plasser i barnegruppen). Dette fordi det fortsatt er den vanligste organiseringen av barnehager i Norge i dag (Utdanningsdirektoratet 2013), samtidig som jeg tenkte at en avdelingsbarnehage ville gi meg større oversikt over barnegruppen, både i antall barn og at barna som regel oppholder seg mer samlet på samme sted over tid. Jeg så det allikevel som en umulig oppgave å studere alle 11 barna, det hadde jeg verken tid eller ressurser til. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i tre av de eldste barna på avdelingen. Avdelingen hadde fire barn født i 2011 og sju barn født i 2012. Jeg kunne selvsagt valgt alle disse fire barna født i 2011. Det ville gitt meg et større materiale til å analysere og jobbe videre med, men igjen grunnet tiden jeg har tilrådighet på studien så jeg på det som omfattende nok å få analysert samspillet

og kommunikasjonen i lek til tre av barna. Hadde jeg kun valgt to barn tenker jeg at validiteten til studien ville blitt svekket. Jeg har i mine begrunnelser for utvelgelse både fortatt en form for skjønnsmessig og selvseleksjons utvelgelse (Larsen 2007). Barnehagene som ønsket å delta i forskingen sa seg selv villige til å delta, selvseleksjon. Etter dette la jeg selv en skjønnsmessig utvelgelse til grunn.

4 Resultat

Ut fra problemstillingen; Hvordan konstrueres samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i barnehagen i lek? Resulterte analysen i tre kategorier; (1) *Relasjonsbygging i lek over tid* (2) *De voksne som bindeledd* (3) *De voksne som problemløsere*. Jeg har valgt ut seks episoder som beskriver de mest fremtredende fenomenene som viste seg for meg under studien. Hver kategori beskrives gjennom to ulike episoder, med en påfølgende diskusjon.

4.1 Relasjonsbygging i lek over tid

I første kategori *Relasjonsbygging gjennom lek* vil jeg løfte frem samspillet og kommunikasjonen i et tidsperspektiv hos de yngste barna i leken

4.1.1 Skumle løver

I ”Skumle løver” møter vi barna Mette på 2,4, Siv 2,8 og Halvard 1,3 og to ansatte; Randi og Nour. Siv og Mette skaper og utvikler en lek seg i mellom, men som også Halvard, Randi og Nour etter hvert blir en del av.

Mette 2,4 og Siv 2,8 ligger på gulvet, ”Væææh” sier de om hverandre og kryper mot Nour og Oskar 2,1 som sitter på gulvet og leser en bok. ”Er dere løver” spør Nour. ”Væææææh” sier de og fortsetter krypingen side ved side rundt på avdelingen. De stopper opp foran noen duploklosser ”æhh, spisan” sier Mette og bøyer seg ned og tar klossen opp med munnen. Halvard 1,3 sitter like ved duploklossene og følger med, Siv går helt opp i ansiktet hans og viser løvetenner, hun brøler ikke denne gangen. Halvard trekker på smilebåndet. Siv og Mette reiser seg, Mette går med klossen i munnen bort til Nour. Siv følger etter, hun finner seg en klosse. De tar klossene i munnen går litt rolig i starten, men når ”vææhhh” kommer øker også takten og det går over i løping. De kommer mot meg ”vææh” kikker på meg, snur seg og ser på hverandre og ler. De begynner å løpe rundt på avdelingen mens de ler. I det de passerer meg igjen stopper de opp, bøyer hodet opp mot meg og viser klossene som de har i munnen, så ler de og løper videre. Merete 2.0 roper etter Siv ”Siv, Siv, Siv”. Siv stopper opp ser seg tilbake, før hun fortsetter å løpe videre. I det de passerer Nour, sier hun ”dere må gå”, jentene setter ned tempoet litt. Merete fortsetter å rope på ”Siv, Siv, Siv”. Hun kommer gående mot Mette og Siv, Siv begynner å løpe den ene veien, Mette den andre, begge med klossene i munnen og en trillende latter. Merete forsøker å nå Siv igjen. Det løpes på kryss og tvers over avdelingen. Siv snubler og faller like ved Nour ”Vet dere hva, dere må gå. Dere må ikke springe, dere må gå, ikke sant. Slik at dere ikke faller og slår dere” sier hun til jentene. Siv og Mette begynner da å rulle seg rundt på en matte som ligger på gulvet, men det tar ikke lang tid

før de er i gang med å løpe rundt på avdelingen igjen. De stopper opp, legger seg ned på kne og slipper klossene ut av munnen. Flytter seg noen centimeter og tar nye klosser i munnen. De fniser og ler. Randi (voksen) sier til barna ”om de klossene skal være i munnen? Jeg ser dere har det kjempeløye med det”. Siv reiser seg og går mot Randi ”dere kan jo bygge et høyt tårn, vil dere ikke det” sier hun til Siv. Mette sitter fortsatt på gulvet med klossen i munnen, hun reiser seg opp og løper bort til ”tjukkasen” på avdelingen. Siv følger etter også hun med en klosse i munnen. Siv ser seg i speilet og ler. Mette legger seg ned på alle fire og slipper klossen ut, reiser seg opp og får en ny klosse av Siv som hun putter i munnen. Hun begynner å løpe, når hun kommer til Randi ”kan dere ikke bygge et høyt tårn med de klossene heller?”. Mette løper tilbake til ”tjukkasen”. Legger seg igjen på alle fire og slipper klossen ut, Siv gjør det samme. De går bort til kassen med duplo og finner nye klosser, tar de i munnen og går til ”tjukkasen” og slipper dem ut. Halvard kommer ”stabbende inn i bildet”, nå med en duploklosse i munnen. Jentene begynner å bygge med duploklossene, etter 10.45 film spør Siv Mette om de skal gå tur. Siv går og henter seg en moped, Mette følger ikke etter. (07.11.13, 11.30 min film).

Öhman (2012) undres på om leken kan være en gåte. Alle barn vet hva det innebærer å leke, mens resten av oss bare kan spekulere. Jeg undres på om det ikke mange ganger kan føles slik for barna. Vi voksne i barnehagen ser leken deres enkelte ganger som stykkevis og delt, og ikke alltid som en helhet. I denne episoden ser vi at Siv og Mette har forvandlet duploklossene til mat for løvene. Siv og Mette deler en livsverden som de voksne ikke er en del av. De velger å bruke duploklosser i en annen kontekst enn det en som voksen mest sannsynlig ville brukt dem til, nemlig å bygge. Det er også dette Randi hentyder til når hun sier; ”dere kan jo bygge et høyt tårn, vil dere ikke det”. Randi ser at de har det kjekt, men allikevel ber hun dem å bygge, dette er ikke å se leken som en helhet. I denne konteksten ville det vært helt unaturlig at løver sitter og bygger tårn, de er skumle og store og behøver mat. Leken til Mette og Siv høres, det er ingen rolig lek. Den preges av ”spillets” hit og dit bevegelser (Gadamer 2010). Grindland (2012) ser i sitt PhD-prosjekt *Måltidet på småbarnsavdeling – demokratiets vugge?* på måltidssituasjonen på en småbarnsavdeling. Her trekker hun blant annet fram at institusjoner fremstår som homogene preget av et fellesskap bestående av rutiner, forpliktelser, konvensjoner og statussystemer. Videre sier hun at strukturene indikerer at det skapes orden i et fellesskap og at den orden er noe som kan forutsis og kontrolleres. Slik jeg forstår dette er at de voksne forsøker å skape en viss ro og orden i barnehagen. Barnehagen er en institusjon preget av rutine og faste forutsetninger. Det ligger et ønske om å ha kontroll slik at en får ro og orden. Særlig for voksne kan dette

oppleves som mindre stressende enn dets motsetning uorden og kaos. Ordensstrukturen mener jeg at vi også kan trekke når det gjelder barnas lek. Toddlerleken er preget av store bevegelser som for eksempel fellesløping (jmf. Løkken kap. 2.4), og dette vil og kan medføre en del støy som igjen oppleves som uorden og kaos. Det kan være konteksten av støy og løping som påvirker Randi til å ta det valget hun gjør, når hun ber barna om å bygge tårn i stedet for å være løver. Men gjør det noe om de løper på avdelingen, ja de kan falle og slå seg, men er ikke dette bare en del av livet? Er det virkelig det at barna kan falle og slå seg som gjør at vi voksne ikke liker støyen løping kan medføre, eller er det for at vi ønsker ro og orden på avdelingen. Kan det hende at en som voksen tenker; ”Hvordan tar det seg ut dersom andre voksne kommer inn på avdelingen og ser at jeg lar barna løpe fritt, de vil kanskje tro at jeg har mistet fullstendig kontroll over situasjonen. Nei, det er best å opprettholde ro og orden”. Jeg kan se at kan være vanskelig å la seg gjøre om en har en liten avdeling med mange barn, men her ser en betydningen av å ha sensitive voksne som kan lese konteksten og la leken få sitt utspring. Eventuelt kan de voksne se om det finnes alternative lekeområder som de kan få boltre seg på, da vil de voksne både anerkjenne leken og barnet som subjekt.

I leken improviserer barna, leken flyter av seg selv. Ikke desto mindre må det være en sammenheng mellom barnas ferdigheter og utfordringer (jmf. Csikszentmihalyi ”flyt” kap. 2.4). I ”Skumle løver” ser vi et engasjement hos begge barna som driver dem fremover i leken. De spiller seg i hverandres respons og utfører både seg selv og sin medspiller, bare fantasien setter begrensninger for Siv og Mette. Leken er meningsfull for dem, den har et innhold der det handler om å være sammen, de deler et interpersonlig fellesskap (Stern 2003). De er i ”flyt”, leken oppleves som spennende, det er en utfordring i det å være løver. Barna tar inn nye elementer noe som igjen gjør at leken ikke blir kjedelig og leken drives fremover. Når barna setter seg ned for å bygge ser vi at Siv ikke lengre befinner seg i ”flyt” hun finner ut etter kort tid at dette blir for kjedelig for henne, hun velger derfor å finne seg noe annet å gjøre. Hun spør Mette om de skal gå en tur, dette viser oss at leken er en sosial prosess og at barnas utvikling påvirkes av den konteksten og kulturen det befinner seg i.

Løkken (2005) beskriver toddlerkroppen som lekens viktigste spiller. For meg viser Siv seg frem som en jente som har kroppen som sin viktigste spiller. Det å bygge blir fort kjedelig og hun må finne noe annet å gjøre. Hun er en jente som liker å være i bevegelse, og blir fort rastløs når det blir for mye stillesitting. Derfor passer leken ”Skumle løver” ekstra godt til Siv. I denne leken er det ikke mulig å gå, den inneholder elementer av spenning og det krever fart. Mette og Siv legger seg ned på alle fire for å plukke opp klossene med munnen, de løper selv om de etter formodning av en voksen får beskjed om å ikke løpe. Det

handler for Siv og Mette om å være tilstede sammen i øyeblikket uten intensjon eller behov for å påvirke hverandre. De deler et felles ”vi” (Greve 2009), de er likeverdige parter som deler et felles fokus, en felles glede, inspirasjon og opplevelse. Merete ønsker å være sammen med Siv, hun roper på henne og går etter henne i et forsøk på å få delta i leken. Siv er oppmerksom på at noen roper på henne, hun stopper opp og ser etter hvem det er, men velger å løpe videre. Her ser vi at Merete og Siv har ulik intensjon, Merete har et ønske om å være sammen med Siv, det både ser og hører vi. Hun roper etter henne flere ganger, og forsøker å komme henne i møte, men Siv viser ikke ønske om å være sammen med henne. Hun er opptatt av leken hun har sammen med Mette og har ikke ønske om å inkludere andre i deres felles lek. Dette kan være et eksempel der et barns ønske om å ha det ene barnet som venn, Merete ønsker Siv som venn, men der Siv ikke har samme oppfatning eller opplevelse, hun ser ikke Merete som venn, men en som hun inngår i et fellesskap med (jmf. kap 2.3). Greve (2009) trekker frem seks tilleggsdimensjoner som må være til stede for at en kan kalle det en vennsksrelasjon. I situasjonen med Merete finnes det for Siv ingen tilleggsdimensjoner, ikke gjensidighet, ikke frivillighet, ikke felles interesse, ikke et ønske om likhet eller et felles ”vi”. Disse tilleggsdimensjonene finner vi hos Siv og Mette, samtidig som vi ser dem siste tilleggsdimensjonen Greve trekker frem preferanse.

Nour forsøker å stoppe barna i å løpe to ganger, barna hører etter og forsøker å gjøre det den voksne sier, men kroppen ”bebos” (Merleau-Ponty 1994) av leken og i denne leken er det umulig å ikke være i verden, i farten. Leken har overtatt kroppen, det er kroppen som leder barna videre i leken. Etter hvert som leken skrider frem og etter gjentatte anmodninger fra Nour setter Siv og Mette seg ned med duploen og bygger. Noe som ikke er et ønske fra barnas side, men heller en intensjon om å tilfredsstill Nour.

Gadamer (2010) ser på mennesket som en aktiv deltaker i ”spillet”. Det samme finner vi igjen hos Dewey (2008) når han argumenterer for at estetiske erfaringer oppstår i en vekselvirkning, det er noe vi gjør og gjennomgår. Vi ”gjør en erfaring”, for å erfare må subjektet sanse og skape sin egen erfaring ”doing and undergoing” (ibid.). Jeg mener at det er Halvard gjør. Han gjør en erfaring ved å se og oppleve Mette og Siv som ”skumle løver”, han gjennomgår sin opplevelse og gjør den til sin egen, for så å levere erfaringen han gjør videre i hans eget uttrykk. Uttrykket til Halvar viser en stolthet når han kommer krypene med duploklossen i munnen, og det at han kryper bort til Mette og Siv opplever jeg som at han skal vise jentene at dette klarer også jeg. Dette viser oss at barn observerer og lærer av hverandre hele dagen i barnehagen. Barnehagen er avhengig av at de ansatte har fagkunnskap om hvordan utvikling og læring skjer hos de minste. Vi behøver ikke alltid være så opptatt av

den formelle læringen, barna lærer mye i de uformelle lærings situasjonene som skjer her og nå i løpet av en barnehagehverdag.

4.1.2 Barne-tv

Denne episoden viser to aktive barn Tore og Siv som begge er 2,8 år. Episoden varer i over ti minutter. Barna deler en felles lek som inneholder flere leksekvenser.

Tore og Siv har hver sin moped som de har de parkert ved grinda på avdelingen. De ligger strekk ut, side ved side ved på gulvet. Siv ”Sånn nå e me ferige”. Både Siv og Tore reiser seg opp og setter seg på mopedene. ”Me e frisk, me e frisk” sier hun og kjører tvers over rommet, mens hun gjentar ”me e frisk, me e frisk”. I andre enden av rommet ligger en ”tjukkas”, hun kjører bevisst i denne og velter. Tore som også har begynt å kjøre sier også ”me e frisk, me e frisk” mens han kjører. Tore stopper halvveis i rommet, han snur seg mot spisebordet der det sitter flere voksne og barn, og kjører inn under bordet, krasjer i bordet ”au, now, au, now”. Siv reiser seg opp og setter seg på mopedden, fortsatt sier hun ”eg e frisk, eg e frisk”. Hun kjører tilbake dit hun kom fra. Tore kommer frem fra bordet og kjører bort til Siv, de ser på hverandre og sier ”au, now” både enkeltvis og sammen. De kjører litt under bordet i motsatt ende av det Tore gjorde i sted, før Siv vender og setter kursen mot andre siden av rommet igjen. Siv først, Tore etter. De kjører mot madrassen, da Tore plutselig stopper, går av mopedden og løper motsatt vei. Der finner han et teppe som han tar over hodet. Siv snur og kommer kjørende mot Tore. Tore går mot Siv med teppet over hodet, løfter litt på det, trekker det ned, løfter det igjen, trekker ned, kommer mot meg som filmer og lager lyd ”grrrrrrrrrr”. Siv går av sin moped på jakt etter et teppe. Tore som nå står fremfor meg tar av seg teppet og sier til meg ”Eg va et spøkelse eg”. Siv leter fortsatt etter teppet og spør en voksen om hvor hun kan finne et teppe, men ingen hører henne. Tore ser på Siv mens hun leter etter teppe. Jeg forsøker å hjelpe Siv med å si hvor hun kan lete, men hun finner ikke. En voksen på avdelingen blir oppmerksom på at vi leter etter noe og spør Siv, men da oppdager Siv plutselig ett teppe på andre siden av rommet og løper for å hente det. Tore henvender seg til meg igjen, denne gangen har han tatt teppet rundt livet ”Eg har kjole på” forteller han meg. Tore forlater meg og går bort til Siv som nå har funnet seg et lite teppe som hun legger over styret til mopedden. De møtes, men Siv snur og løper til andre enden av rommet igjen. Siv setter seg på mopedden. Tore legger fra seg teppet og finner sin moped han også. De kjører mot hverandre og krasjer ”au, au” sier Tore før Siv også kaster seg med ”au, au”. Tore velter så mopedden sin og fortsetter ”au, au”. Siv har kjørt og Tore reiser seg opp og tar en runde rundt bordet. De bruker hele avdelingen når de kjører. Etter litt kjøring roper Tore ut ”ska me se Barne-tv?”. Siv reagerer spontant ”Se Barne-tv, ja”. De kjører mopedene og parkerer i et

hjørne på avdelingen som det står en liten benk og en kasse med duplo i. Begge roper ut "Se Barne-tv", og vender seg mot barn og voksne som sitter ved bordet. De blir hysjet på av en voksen. "Barne-tv kos" sier de begge og Siv setter seg ned på benken sammen med Tore. "Barne-tv kos" sier Siv igjen og vender blikket ut i rommet mot en voksen. Tore snur seg mot Siv "Ka ska me se då?". "Karsten og Petra" svarer Siv og snur seg mot Tore. (De kommuniserer litt mer seg imellom som jeg ikke klarer å oppfatte). De sitter litt sammen på benken uten å si noe, ser litt ut i rommet på hva de andre gjør. Tore tar føttene i kanten på kassen med duplo, den velter, Tore snur seg mot Siv og begynner å le. Siv ler tilbake. Tore løfter kassen opp og tar føttene nedi, så begynner han å sparke. Siv kaster seg frydefullt inn og gjør som Tore, sparker nedi klossene. De ser på hverandre og ler, de ser litt rundt seg. "Å nå rase den ner" sier Tore da kassen kantret til siden. Tore fortsetter å sparke inni kassen selv om den ligger nede. Siv ser på, smiler og ler. Siv prøver å løfte kassen opp, men Tore velter den ned med foten. Han tar et par sparketak til i kassen før han setter føttene oppå kassen og ikke inni. Det blir taust mellom dem. Siv spretter opp av benken "Ska me gå nå?" og hopper mot den parkerte mopeden. "Nå ringe klokka" sier Tore og vender blikket mot venstre og peker "Se, nå ringe klokka, der se, nå ringe klokka". Siv snur seg og ser dit Tore peker "der" sier Siv og peker hun også. Tore setter seg på mopeden og kjører "Nå ringe klokka, nå ringe det" sier begge mens de kjører av gårde. Etter kort tid spør Tore "Ska me se Barne-tv?" og vender seg mot Siv. "Ska me se Barne-tv" svarer Siv og igjen kjører de mopedene til hjørnet ved benken og kassen. Mopedene parkeres nøyaktig slik som forrige gang. De setter seg på benken og vender blikket mot kassen som ligger veltet på gulvet. "Me ska se Barne-tv" sier de hver sin gang. Tore starter med å sparke i klossene, Siv følger etter. Tore har blikket vendt mot barn og voksne som sitter ved bordet. "aj, va det løye" sier Tore og vender seg mot Siv. "Det va løye" svarer Siv. Siv reiser seg peker mot venstre "Aj, det ringe", så løper hun mot sykkelen. "Det e ringeklokka" sier Tore i det han reiser seg fra benken og går mot mopeden. De setter seg oppå og begge kjører av gårde "ringeklokke" sier begge i det de kjører. "Å, her e legeplassen" sier plutselig Tore. Siv snur seg og gjentar "her e legeplassen". De kjører bort til en lenestol som står på avdelingen, går av mopedene Tore setter seg bak denne, mens Siv går rundt og møter Tore bak stolen. Når Siv går forbi meg ser hun opp "her e legeplassen". Begge setter seg ned og "her e legeplassen" gjentas av dem begge. Tore vender seg mot Oskar 2.1 og en voksen som sitter og bygger like i nærheten "her e legeplassen". Siv kryper fram "nå ska me gå te doktoren" "nei", sier Tore og strekker seg langflat på gulvet. Siv er kommet seg opp på mopeden "te legen" sier hun mens hun kjører. Tore reiser seg opp og setter seg på mopeden. Siv er kommet frem til grinden "her bor legen", Tore kommer bak og kjører rett i mopeden til Siv. Han sitter fast, og spinner med beina i gulvet, Siv snur seg mot han, rister på hode, ler og sier noe uforståelig for meg. Siv snur sykkelen og kjører rundt i rommet, Tore følger etter. "Me ska te doktoren" sier Siv "nei, her e legeplassen" svarer Tore. Tore snur "ska me se

Barne-tv?", de kjører igjen tilbake til hjørnet sitt, parkerer syklene nøyaktig slik som de to forrige gangene, setter seg ned på benken, ser litt på hverandre før Tore reiser seg og ser etter teppet sitt. Siv spretter opp "nå ska me kjøra", "nei" Tore løper for å finne teppet sitt og legger det over styret på mopeden. De kjører av gårde med hvert sitt teppe over styret på mopedene. De kjører rundt i rommet, bak hverandre, ved siden av hverandre og i hverandre. Tore spør en voksen om noe, snur og kjører mot hjørnet og Barne-tv. Siv snur seg mot den voksne og sier "Me ska se Pippi", "Me ska se Pippi nå". Mopedene parkeres, denne gangen ved siden av hverandre. "Å, der begynne Barne-tv sier Tore og peker mot en stolrygg, han reiser seg løper bort til stolen, klapper på den før han løper tilbake til benken. Siv tar en klapp på stolen før hun setter seg. Merete 2.0 kommer, hun setter seg på Sivs moped, Siv ser dette og roper "nei" mot Merete. "Nå tar Merete den" roper hun og reiser seg, men setter seg raskt ned igjen og ser mot Merete som nå har fått satt seg godt til rette på mopeden. Merete klapper litt på mopeden til Tore som står like ved, Tore ser dette og reiser seg og går bort til mopeden og setter seg oppå. Siv går bort til Merete, tar henne forsiktig i armen. Merete snur mopeden og kjører. Siv snur seg mot en voksen "hu ta ann i frå". Den voksne "tar hu ann i frå?" "men dokk satt på benken og så Barne-tv". Tore og Merete kjører av gårde. Tore parkere mopeden under et lite bord og setter seg ned med Oskar og den voksne og begynner å bygge han også. "Merete" roper Siv, Merete snur seg og ser, men sier ikke noe. Stiller seg opp foran Siv som bare ser på henne. Merete kjører fra Siv. Siv går stopper opp, står og ser Merete har gått av mopeden og satt seg i gruppen med Oskar og Tore. En voksne gir Siv mopeden, hun setter seg oppå og kjører. I det hun kjører av gårde sier hun "Kom ska me se Barne-tv", men ingen reagerer. Siv møter Mette 2.4 og spør om de skal kjøre moped, men Mette vil ikke. Tore har forlatt byggegruppen og kommer kjørende med mopeden, men de kommer ikke inn i samme lek igjen. (22.11.13, 12.55 min. av film)

Denne episoden viser oss to barn, Siv og Tore som kjenner hverandre godt. De viser stor entusiasme og glede over å være sammen. Jeg oppfatter dette i sammenheng med det som Vygotskji (2008) sier om leken som en sosial prosess, der barnas utvikling påvirkes i den sosiale sammenhengen (kap. 2.4). Samtidig ser jeg to barn som veksler på å lede og følge etter i leken. Dette mener jeg samsvarer med Gadamer (2010) og "spillet" hit og dit bevegelse (kap. 2.4). Siv og Tores "spill" er i stadig bevegelse, det bølger frem og tilbake og drives frem uanstrengt av fornyelse og erfaringer underveis. De kjører fra den ene enden til den andre, de kjører inn under spisebordet, rundt spisebordet, de gjemmer seg bak en stol, de faller på tjukkasen, de har en egen "tv-stue" etc.. Jeg ser på Tore og Siv som likeverdige parter i leken. Leken bølger frem og tilbake, begge kommer med ulike innslag for at leken skal drives videre. Dette ser en for eksempel se når Tore innfører ringeklokka, det tar ikke

lange stunden før også Siv bruker ringeklokka i leken. Mot slutten kan det virke som om Tore og Siv er uenige om hvilke retning leken skal ta, Siv vil til doktoren, mens Tore vil til lekeplassen. Dette mener jeg de klarer fint å fikse opp i selv når den ene foreslår barne-tv. Dette ser ut til å være en fin felles referanseramme som de lett kan enes om. Det hele starter med at Siv reiser seg opp fra gulvet, sier at de er ferdig, setter seg på mopeden og kjører av gårde. Tore velger å følge Siv, han setter seg på sin moped og kjører. Etter hvert overtar Tore leken litt mer når han innfører uttrykket ”au now, au now”. Siv henger seg på, ”au now” sier de, ser på hverandre, kaster på hodene og ler høyt. Tore finner seg et teppe, Siv ser på og vil også ha et teppe. Det tar litt tid før Siv finner teppe. I mellomtiden har Tore tid til å gi meg som filmer en tilbakemelding om at han er et spøkelse og at han har kledd seg opp i kjole. Denne avstikkeren ødelegger allikevel ikke leken mellom Tore og Siv. Leken flyter videre og flere elementer tas med. Barne-tv blir en sentral del av leken. Når Tore spør Siv ”Ska me se barne-tv” reagerer hun spontant. Ut i fra konteksten tenker jeg at dette både er en unik lek for dem, samtidig som de har en felles referanse til barne-tv. I denne episoden mener jeg vi finner de markørene Greve (2009) peker på for at samspill skal kunne defineres som vennskap (se kap. 2.2). Siv og Tore er hengivende mot hverandre, de har skapt et gjensidighetsforhold som er tuftet på frivillighet, frihet, felles interesse for leken og et felles ”vi”. Vi ser at de deler entusiasme for leken, selv om en er at Siv er mer opptatt av ”dokterlek og sykdom” enn Tore. Han er den som er mest opptatt av å se på barne-tv, ser vi et stort engasjement hos begge barna. Dette baserer jeg på at de andre barna på avdelingen ikke automatisk ville visst at ”tv-stuen” var i hjørnet ved benken og duplokassen eller at ”sykehuset” befant seg i enden av rommet ved porten.

At Tore og Siv har glede av hverandre vises tydelig. Tore har introdusert uttrykket ”au now”, et uttrykket som også Siv tar i bruk. De ser på hverandre smiler og ler og sier ”au now” både alene og sammen. De krasjer i hverandre med mopedene ”au, au” sier de i kor. Utgangspunktet til Merleau-Ponty (1994) og fenomenlogien ligger i barns livsverden og den levde kropp. Tore og Siv er til i rommet, de er til stede med hele kroppen, de leker i glede som Merleau-Ponty ville beskrevet. De uttrykker glede ved å være sammen, dette uttrykkes kroppslig gjennom smil og latter. De ser på hverandre og reagerer med store smil og klapp i hendene. Både Siv og Tore har et begynnende verbalspråk, men vi ser at det er i hovedsak gjennom kroppen de lever og uttrykker seg. Hele kroppen tas i bruk, de ligger, går, løper, hopper, faller, sitter, peker, ler, smiler, skratter osv.. Det som ikke kommer frem i beskrivelsen av hendelsen, men som en får med seg ved å være til stede, er ansiktene deres og

hvordan de stråler. Begge to med et stort smil om munnen og øynene som glitret, selv ikke den rungende og smittsomme latteren som la seg over avdelingen lar seg beskrive.

Vedler (1997) hevder at barna i leken bearbeider sine erfaringer og tilegner seg kunnskaper, begreper og sosiale ferdigheter. Dette mener jeg vi ser gjennom hele episoden. Barne-tv og innholdet om Pippi, Karsten og Petra er hentet fra det virkelige liv. Det samme kan vi si om sykehuset, klokken som henger på veggen, lekeplassen etc.. Jeg ser Tore og Sivs lek som en labyrinth, men der det ikke finnes noen endelig eller riktig løsning. Første veivalg fører oss til sykdom, de ligger side ved side på gulvet, da Siv reiser seg og sier at nå er de friske. Dette tenker jeg refererer til den virkelige verden og våre referanser til sykdom. Det er de færreste av oss som har energi til å hoppe og sprette rundt når vi er syke, vi ligger som oftest strekk ut. Neste veivalg er det Tore som tar når han tar teppet over hodet og lager skremmelyd ”grrrrrr”, han viser også at et teppe kan ha flere funksjoner, teppe blir både spøkelse og kjole. Tore forteller meg at han har kjole på. Her tenker jeg at han gjennom sin handling forsøker å skape en mening (Öhman 2012, Johansson & Samuelsson 2009). Det er en mening i hvorfor han tar teppet over hodet, spøkelser er det sjelden vi ser, og de spøkelsene som opptrer i bøker, har som oftest et hvitt ”teppe” over hode, der bare noen store sorte øyne er markert. Når Tore tar teppe over sitt hode, blir han også usynlig for verden, akkurat som et spøkelse. Det samme gjelder for kjolen, en kjole er et klesplagg som henger tett eller løst ned fra halsen, slik som Tore viser meg. Tore er oppmerksom på sin tilstedeværelse, på det han gjør, og han velger å forklare sin handling til den som står han nærmest i øyeblikket. Tredje veivalg er krasjing med mopeder, når de krasjer sier både Siv og Tore ”au”, dette igjen tenker jeg henspeiler seg til den virkelige verden, barna vet at dersom en krasjer med noe kan dette gjøre vondt, og hva sier vi ofte da, jo ”au”. Fjerde sti er barne-tv, som er en felles referanseramme for barna. Femte sti blir kassen som står på gulvet, igjen ser vi et godt eksempel på den levde kropp. Tore tar beina oppi kassen og begynner å sparke i klossene, de ser på hverandre og ler, ser seg litt rundt, før Tore fortsetter å sparke i klossene. Det skjer en ny vending når Siv spretter opp av benken og sier ”Ska med gå nå?”. Tore peker mot en vegg og sier ”Klokkå ringe”. Klokken blir tatt med i leken igjen senere, her tenker jeg at barna plukker med seg de erfaringene de får her og nå, mens det skjer og bruker dem igjen (Öhman 2013, Greve 2009). Det skjer enda en ny vending når Tore introduserer lekeplassen for Siv. Etter den siste introduksjonen bruker Tore og Siv de erfaringen de har gjort seg gjennom å være-i-verden. Både Barne-tv og doktor gjentas under den over timinutters lange lekeepisoden.

Flere forskere har beskrevet betydningen av de voksne i barnehagen (se kap. 2 teori). Også i denne lekesequensen som styres av barna ser vi betydningen av de voksne. Tore søker etter respons hos meg som filmer, både Siv og Tore søker etter respons fra barn og voksne når de har satt seg ned på benken og roper ut "Se Barne-tv". Siv henvender seg til en voksen når hun leter etter teppet, og Tore vender seg mot Oskar og en voksen som sitter og bygger "her er lekeplassen". Dette samsvarer med Røthles (2005) henvisning til en fransk studie (se kap. 2.4) som utdyper at de yngste barna er avhengige av blikkontakt med voksne for å skape trygghet. Jeg tenker at selv om Tore og Siv er opptatt av sin lek og er i sin lekelivsverden er de bevisst og påvirkes av konteksten de befinner seg i. De kan ikke skille det fysiske fra det mentale (kap. 2.1 og 2.1.2). Barna skiller ikke tankene sine fra handlingene som skjer i konteksten, de smeltes sammen. Betydningen av at de voksne ser barna i lek kommer tydelig frem i slutten av hendelsen (kap. 2.3, 2.4, 2.5). Siv forsøker å henvende seg til en voksen når Merete kommer for å ta mopeden hennes. "Hu ta ann fra meg" hører vi Siv si til en voksen, den voksne bekrefter Siv "Tar hu ann i frå?", "Men dokk satt på benken å så barne-tv". Siv gjør ikke forsøk på å dytte Merete bort fra mopeden, hun står såret ved siden av og ser på at Merete tar mopeden. Tore derimot ser litt forskrekket ut og løper mot sin moped for å få den i sikkerhet slik at ikke Merete tar den også. Jeg hadde forventet meg at Siv kanskje skubbet Merete bort for å verne om mopeden, men hun satte sin lit til at den voksne skulle hjelpe henne ut av situasjonen. I dette tilfellet opplever jeg at den voksne uttrykker at det er i orden at Merete kan ta mopeden dette fordi Siv har satt den i fra seg og har gått over til å se barne-tv. Jeg tenker videre at dersom den voksne hadde sett leken over tid og ikke bare i forbifarten hadde hun sett at mopedene hadde en sentral del i Siv og Tores lek. En lek som har pågått i over ti minutter blir brutt og barna kommer aldri inn i samme flyt igjen. Denne episoden viser at selv om en setter ting fra seg er det ikke sikkert at det er fritt frem for andre med det samme. Her tenker jeg at en ser betydningen av sensitive voksne og at en må forstå barnas intensjon og mening med det de gjør. Hadde vi hatt det i dette tilfellet ville kanskje Siv og Tores lek vart enda lengre.

Barna bruker verbalspråk, men det er allikevel mest den levde kroppen barna opplever og erfarer med. Vi ser dette når Siv bevisst kjører i tjukkasen, velter og faller. Det samme når Tore velter mopeden og faller på gulvet, eller når han bruker teppet til å gjemme seg under, titter frem og gjemmer seg igjen. Vi ser i episoden eksempler på det som Bateson og Garvey utdyper som metakommunikasjon. Eksempel på dette er når Tore forteller meg at han er spøkelse, eller når han forteller Oskar og en annen voksen om hvor lekeplassen befinner seg. Siv viser også at hun behersker dette blant annet når hun snur seg mot den voksne og sier at

de skal se Pippi. Vi ser også metakommunikasjon mellom Tore og Siv gjennom lekesekvensen. ”Nå ringe klokka” sier Tore og peker, Siv ser hvor Tore peker og deltar både verbalt og non-verbalt hun også. Skal vi se barne-tv spør Tore. Siv forstår med en gang hva dette er, ”Ja barne-tv” er et annet eksempel på metakommunikasjon mellom barna. Slik jeg tolket Bateson mente han at barna bare benyttet metakommunikasjon i oppstaren av en lek, men jeg mener at Tore og Siv viser oss at de metakommuniserer gjennom hele lekeepisoden sin. Barna sender hverandre underbevisste budskap underveis i leken ved hjelp av kroppsspråket sitt, som kan ha flere tolkningsmuligheter, men i denne sekvensen ser det ut til at Tore og Siv vet hva den andre mener og kjenner hverandre så godt at de vet at når de skal til dokteren skal en til lekegrinden, når en skal se barne-tv skal en til kroken ved benken og kassen på gulvet. Et stikkord og barna vet hvor leken skal videreutvikles.

4.1.3 Oppsummering

Disse episodene viser hvordan de yngste barna kan inngå i samspill og lek over lang tid. Siv og Mettes lek varer i over 11 minutt før den brytes og Siv velger å finne noe annet å gjøre. Tore og Siv har en lek som varer i bortimot 13 minutt før den avbrytes, om den hadde fortsatt videre om ikke Merete hadde tatt mopeden er ikke sikker, men det viser oss at de yngste barna i barnehagen leker sammen over lengre tidsperioder. Begge episodene viser oss et fellesskap, glede, entusiasme og hvordan de skaper og deler sine livsverdener. De viser oss kroppssubjekter i bevegelse, viktigheten av kroppen som uttrykksform og kommunikasjonsmiddel, samtidig som det viser oss den sosiale samhandlingen som individet er en del av.

4.2 De voksne som bindeledd

Innen denne kategorien beskriver jeg to episoder, der de voksne hjelper barna i samhandling og kommunikasjonsprosessen, men der det er allikevel barna som er regissør for leken. Episodene viser oss betydningen av sensitive voksne som ser og lytter til barna både kroppslig og verbalt.

4.2.1 Samlingsstund – Enterteineren Tore

I ”Samlingsstund – Enterteineren Tore” møter vi flere barn fra avdelingen. Hovedfokuset er på Tore 2,8 som leder samlingsstunden, med seg har han Vera (voksen) og barna Thomas 1,5, Mette 2,4, Lise 2,2, Oskar 2,1, Merete 2,0 og Bendik 1,10.

Mette 2,4, Oskar 2,1, Lise 2,2, Bendik 1,10 og Vera (voksen) sitter i sofaen. Tore 2,8 sitter på en liten krakk foran dem i sofaen. Han har samling for barna og Vera. Thomas 1,5 virrer rundt dem, går litt opp og ned av sofaen, mens alle de andre sitter helt i ro og følger med på Tore. Tore starter samlingen med å synge ”Hei på deg Oskar, hei på deg Oskar håper du har det bra, håper at du trives og får en hyggelig dag”, dette gjentas til de har sunget for alle barna. Videre fortsetter Tore med en ny navnesang og alle navnene gjentas på ny. Samtidig som Tore synger, tramper han takten med høyre fot og gynger frem og tilbake på krakken. Han bruker også hendene aktivt blant annet til å peke på det barnet det synges om. De andre barna deltar i sangen, det samme gjør Vera, men hun synger lavt og til dels uten stemme. Når sangen er ferdig blir det en liten pause, Tore ser seg litt rundt. Vera sier ”Skulle ikke du fortelle et eventyr”. Tore starter momentant på ”Tipp og topp er gode venner....”. Igjen bruker han tegn aktivt mens han sier teksten. Bendik og Oskar deltar ivrige og gjentar Tores bevegelser og av og til litt av teksten. Mette og Lise følger rolig med på det som skjer, men når de kommer til ”spiller på trommer, spiller på trommer” og slår seg på lårene, blir også de svært deltakende, og slår ivrig på lårene sine. Tipp og Topp blir store og reglen gjentas med store bevegelser. Etter at Tipp og Topp har vært store må reglen gjentas, men nå er de små. Tore forklarer og tar opp den ene hånden og viser en fing, så tar han opp den andre hånden og viser en fing, og reglen om Tipp og Topp starter. Denne gangen med kun en finger på hver hånd. Når Tipp og Topp er store bruker barna høy stemme, når Tipp og Topp er små sies reglen lavt, nesten viskende. Det blir igjen en liten pause, Mette foreslår at de skal synge løveloven. Tore ser litt usikker ut, men Vera begynner å synge ”Kan du løveloven...” Tore overtar, og Vera slutter å synge. Mot slutten av sangen blir barna litt usikre på teksten, da blir Vera med og synger slutten sammen med barna. Tore starter øyeblikkelig på en ny bevegelsessang, og Merete 2,0 slutter seg til gruppen. Etter dette synger de flere ulike bevegelsessanger, og igjen blir de andre barna med på Tores bevegelser. Etter nærmere seks minutt ser det ut som Tore ikke helt vet hva han nå skal finne på. Vera peker mot kisten som de voksne pleier å bruke i samling og ber Trude ta den ned. Barna følger kisten med blikket. Vera spør Tore om han har lyst til å fortelle eventyret om apekattene som satt i treet. ”Jaha..” sier Tore spontant. Trude tar ut boksen som inneholder apekattene og det brytes ut i et felles ”ohhii”, Oskar og Bendik lener seg sammen med Tore frem for å se i boksen. Tore tar frem en apekatt og begynner å fortelle innlevende om apekattene som satt i treet og ertet krokodillen. Etter at alle apekattene igjen er kommet tilbake etter å ha blitt spist av krokodillen, pakker Tore de ned i boksen igjen. Vera bryter inn med om de skal synge labbetussemann og gå for å kle på seg. Tore starter umiddelbart på sangen (30.10.13, 10 min. film)

Det som karakteriserer dette møte er hvordan barna sitter samlet i sofaen, samtidig er det også spennende å følge Tore som entertainer for samlingen. I dette møte viser meg hvor sterk påvirkningskraft de voksne har på barn. Tore starter samlingen med navnesang, han fortsetter med flere sanger, rim og regler og historien om apekattene som ertet krokodillen. Det kunne like gjerne være en av de voksne som hadde samlingen og en hadde nesten ikke merket forskjell. Her mener jeg at Mead (1998) sin teori om å ta andres perspektiv er sentral. Tore har sett og opplevd gjennom kroppen hvordan de voksne gjennomfører samlingene, han har reflektert seg i de voksnes handlinger og gjort dem til sine. Dette sier mye om den voksnes påvirkningskraft i barnehagen. Dewey (2008) argumenterte for at estetisk erfaring oppstår i vekselvirkning, der er noe vi gjør og gjennomgår, ”doing and undergoing”. For å erfare må Tore sanse og skape sin egen erfaring. Tore gjør seg erfaringene gjennom å delta i samling sammen med de andre barna på avdelingen og voksne. De erfaringene han har gjort seg i samlingene har han nå gjort til sine egne og leverer de uttrykte erfaringen videre i den samlingen han har sammen med Vera og de andre barna.

Tore har publikum i sin hule hånd, de følger spent med på det som skal skje, og deltar aktivt i handlingen. Om det hadde gått like bra uten Vera til stede er jeg usikker på. Vera gjør ikke mye av seg, men hun er der som en hjelper, som et bindeledd mellom Tore og publikum. At Tore er usikker på neste strofe i teksten kan vi lese ut fra hans kroppsspråk. Han viser tydelig at dette er han usikker på, da ser vi at Vera trår støttende til. Vera er nærværende og delaktig, hun blir med og synger de siste strofene, slik at barna sammen får fullført sangen. Hun er oppmerksom på når hun bør gå inn og supplere Tore i samlingen. At Vera trør støttende til ser vi også senere. Hun kommer med små innspill som er med på å drive samlingen videre, det er bare noen små stikkord, og Tore er igjen i sitt ess som entertainer. Her ser jeg betydningen av at de voksne er nærværende og delaktig til stede for barna. Bruners (1997) begrep ”scaffolding” eller stillas ser jeg som sentral i denne forbindelsen. Barna får hjelp av en mer kompetent person, som i dette tilfellet er Vera til å bygge stillas rundt seg i læreprosessen slik at de selv kan mestre tingene på egenhånd senere. Vera er til stede og bygger ”støtte” rundt Tore for å gi ham hjelp og anerkjennelse. Vygotskji skiller mellom to forskjellige utviklingsnivå (jmf. kap 2.4). Det potensielle utviklingsnivået og det faktiske utviklingsnivået, avstanden mellom disse nivåene kaller Vygotskji sonen for den nærmeste utvikling. Slik jeg forstår Vygotskji befinner Tore seg i denne sonen. Tore kan mye, han har lært seg mye, alt dette tilhører det faktiske utviklingsnivået. Han kan flere av sangene på rams, han kan historien om ”Tipp og Topp”, dette ligger i ryggmargen hans, men han har ikke lært seg hele ”Løvelovsangen”, han kan ikke hele historien om ”Regnbueløvens

fantastisk brøl”, det er enda en del av samlingsmaterialet som ikke er modnet hos Tore, men som er i en modningsprosess og vil modnes etter hvert.

Ut i fra konteksten og barnas nysgjerrighet tenker jeg at episoden viser hvordan de yngste barna viser glede og et ønske om å være sammen. I følge Greve (2009) kan vi ikke kalle alle barna som sitter i sofaen for venner, men jeg opplever at barna viser et ønske om å etablere og opprettholde relasjoner til andre barn og voksne. Jeg forstår det slik at for enkelte i denne gruppen har det oppstått vennsksrelasjoner, mens andre barn utvikler sosial kompetanse (kap. 2.3). Haugen (2005) trekker frem betydningen de voksne i oppbygging av selvbildet hos barn

”Selvbildet, den kunnskap og opplevelse et barn har av seg selv, vil være en avspeiling av de erfaringer barnet har opplevd i samspill med andre mennesker. Sentralt i dette er det følelsesmessige engasjementet barn opplever i relasjoner med nære voksne. (...) At barn følelsesmessig blir speilet på måter som gir barnet opplevelser av å være et verdifullt, kompetent og akseptert menneske, er avgjørende for barnets opplevelse av mestring” (Haugen 2005:41).

Dette viser betydningen av å ha kompetente voksne i barnehagen, de voksne spiller en stor rolle for barns utvikling, på alle områder. Vera ser på Tore som et medmenneske og lar hans perspektiv komme til uttrykk, hun følger hans intensjoner og det ser vi i deres samspill. Vera og barna ler og smiler de har opprettet en livsverden seg imellom. Jeg tenker at situasjonen er preget av likeverdighet, Veras rolle er å inspirere og støtte Tore i hans initiativ som entertainer. Det er Tore barna er oppmerksomme på, det er han de ser på og gjentar bevegelsene etter, men når Tore er usikker og søker støtte hos Vera, ser også de andre barna på henne, men så snart Tore har fått hentet seg inn og er på rett spor, er det han barna retter oppmerksomheten mot.

Merleau-Ponty (1994) betrakter barn som kommuniserende kroppssubjekter. Dette opplever jeg at Tore viser tydelig når han tramper takten med høyre foten og gynger frem og tilbake på krakken. Han er hele tiden i bevegelse enten han synger eller forteller. Når han blir spurt om han vil ha boksen som inneholder apekattene, svares ”Ja” med hele kroppen. Kroppen dirrer av spenning og glede, hver muskel i kroppen sier ”JA”. Krogstad (2005) sier at ord ikke er overflødige, men trekker frem det tydelige og spontane kroppsspråket hos barn som det mest sentrale. Dette ser vi hos Tore, ”ja” sier oss at han ønsker, men det er kroppen som viser oss hvor intenst Tore ønsker å fortelle om apekattene til de andre barna. Vi ser dette

også hos de andre barna, men spesielt hos Bendik. Bendik har lite verbalspråk, men han deltar aktivt i samlingen gjennom kroppslig tilstedeværelse.

4.2.2 Kaffeselskap

I "Kaffeselskap" møter vi flere av barna på avdelingen, Lise 2,2, Mette 2,4, Thomas 1,5, Oskar 2,1, Bendik 1,10 og Tore 2,8. I tillegg møter vi Vera som er voksen, det er hun som blir bindeleddet i kaffeselskapet.

Bordet i kjøkkenkroken er dekket med koppestell. Lise 2,2 kommer til, og med seg har hun to tepper og en dukke. På hver sider av bordet står det en benk, med sitteplass til to til tre barn. Ellers består kjøkkenkroken av en kasse med mer koppestell, en komfyr og en oppvaskbenk. Vera (voksen) kommer inn porten, og Lise ser opp på henne. Hun setter seg ned på benken tvers over Lise, og spør om de skal leke sammen. Lise gir et teppe til Vera og sier noe som jeg ikke klarer å fange opp. Vera spør "skal vi legge duk på bordet" og flytter koppestelet for å gi plass til duken. Lise legger et teppe på enden av bordet. Mette 2,4 kommer løpende mot Vera "eg og vil ver med". "Vil du også være med?" sier Vera. "Ja" sier Mette og går bort til en kommode som står like i nærheten. Mens Vera dekker tallerkener og kopper oppå duken spør hun Lise om de skal synge litt. I det samme kommer Thomas 1,5 bort til bordet. Han går mot benken der Lise sitter. Lise forsøker forsiktig å dytte han bort. Vera tar Thomas forsiktig i armen og fører han mot midten i enden av bordet, hun setter ned en tallerken og sier til Lise "han kan stå der, kan han ikke?". Mette ligger langflat oppi en kommodeskuffe og leter etter noe. Hun dukker opp igjen med to tepper, slipper det ene fra seg og går bort til bordet, dytter litt i Thomas for å få plass og henvender seg til Vera "den og oppå". "Skal den også ligge oppå" spør Vera og rydder plass til enda en duk. Thomas som er skubbet bort finner kassen med koppestelet og tar opp en mugge, han forsøker å gå mellom Lise og Mette der han hever muggen i luften, men presses bort. Han klarer å komme mellom Mette og Vera og igjen løfter han muggen i luften, vender den opp ned og vifter med den. Han får ingen respons og går tilbake til Lise, løfter igjen muggen, ingen respons, han tar muggen til munnen og "drikker" en slurk, før han tusler videre og bort fra leken. Lise løper bort fra benken og henter en dukke som hun gir til Vera. Hun setter seg tilbake med dukken i fanget og spiser og drikker fra koppstelet. Mette serverer rykende fersk kaffe til Vera. Da Vera skal gi dukken kaffe, bemerker hun at dukken ikke har smekke. Mette løper bort til kommoden for å finne, i mens sitter Vera og prater med Lise. Mette kommer tilbake med et tøyestykke som kan brukes som smekke og gir denne til Vera. Mette går igjen tilbake til kommoden, finner enda et tøyestykke som hun gir til Lise. Lise tar i mot og får hjelp av Vera til å knytte den rundt halsen på dukken. Barna er blitt skitne rundt munnen og behøver vaskeklut, Vera sier hun kan hente på

badet, og ber Mette passe babyen hennes. Mette tar imot babyen og går med den på gulvet "Må du sitte" sier plutselig Lise til Mette og peker mot benken Vera nettopp forlot. Mette setter seg ikke. Vera kommer tilbake med kluter og smekker, gir til både Lise og Mette. Oskar 2,1 kommer til "eg og" sier han. "Du og" spør Vera. "Ja" sier Oskar. Thomas er også tilbake, han står litt i utkanten. Vera strekker handen med en klut mot han og spør om også han vil ha. Thomas tar ikke imot kluten, men kommer litt nærmere bordet. Oskar setter seg på kneet til Vera. Både Lise og Mette får hjelp av Vera til å kle på dukkene nye smekker, mens hun kler på sier hun med "babystemme" "kan jeg få litt mat" "kan du koke litt grøt". Mette går til komfyren. Oskar har gått ned fra kneet til Vera og er i full gang med matlaging, både ved bordet og ved komfyren. Mette kommer tilbake med en gryte som hun setter på bordet foran Vera "sånn" sier hun. "Hvem er det som skal få grøt?" sier Vera "hu" svarer Mette og gir dukken til Vera. "Skal jeg passe på henne" spør Vera. Mette nikker. Bendik 1,10 kommer smygende inn mot Vera, "der" sier han og peker på plassen ved siden av Vera. "Ja, skal du også sitte her" sier Vera. Bendik setter seg ned. Vera tar grøt på tallerken og sier til Mette at hun kan mate babyen. Mette setter i gang med mating. Vera finner en visp og en bakebolle som hun gir til Bendik. "Du må tørke henne om munnen" sier Vera og mens Mette fortsetter å gi babyen mat, trår Oskar fem og vasker dukken om munnen. Tore kommer med en krakk som han forsøker å skue helt frem til bordet "nei, nei, nei pass deg, pass dokker" sier han mens kan skuer på krakken og forsøker og presse både Oskar og Mette bort. På grunn av at Mette og Oskar trår litt tilside klarer Tore å komme helt frem med krakken. Han går bort fra krakken for å hente noe, da setter Mette seg på krakken. Tore er raskt tilbake og begynner å dytte Mette av krakken. Vera tar han forsiktig i armen "nei, nå holdt Mette på der" sier hun til ham. Tore fortsetter med å forsøke å dytte Mette av stolen, men Vera holder han i armen og drar han mot seg. Bendik forlater plassen sin og Vera tilbyr Tore å sette seg ved siden av henne. Tore setter seg ned ved siden av Vera. (30.10.13, 12.30 min film)

Det karakteristiske i denne episoden er hvordan Vera forsøker å "binde" barna på avdelingen sammen til en felles lek. Leken starter opprinnelig mellom Lise og Vera, men etter hvert kommer det stadig flere barn til. Vera inviterer barn med inn i fellesskapet og hun evner å holde fokus både på enkeltbarn og gruppen som helhet.

Lise har satt seg i kjøkkenkroken, i det Vera entrer rommet kikker Lise forsiktig opp på henne, med blick som jeg antar Vera tolker som en invitasjon og et ønske om at hun skal ha tid til å leke sammen med Lise. I hovedsak kommuniserer Lise gjennom kroppen ved bruk av ulike gester, blickkontakt, berøring, henting av dukke etc.. Vera derimot nytter mye verbalspråk, hun setter ord på sine handlinger og gjentar og bekrefter Lises handlinger, samtidig som hun stiller spørsmål og kommer med nye ideer og impulser som kan

videreutvikle leken. Eksempler på dette finner vi når hun henter smekker og kluter til barna, sier til Mette at barnet kanskje er sultent, og at hun dermed kan koke litt grøt til dukken, eller når hun gir Bendik en visp og en bakebolle for å få han i gang med en aktivitet.

Svare (2006) hevder at dialogen er et felles prosjekt der deltakerne skaper noe felles. I dialogen må personalet være opptatt av utvikling i møtene mellom barna og ikke sette begrensninger ut fra eventuelle regler eller systemer. Slik jeg forstår dette betyr det at vi skal lytte for å finne ut hva som ligger bak ordene og kroppsspråket vi sanser. Det er ikke oss selv vi skal ta utgangspunkt i, men forsøke å forstå den andre (se kap. 2.5). Slik jeg forstår Svare blir Veras oppgave å kommunisere med barna på måter som gjør at de føler seg verdifulle og betydningsfulle. Gjennom sine kommentarer og kroppsspråk skal hun bekrefte både barna og deres aktivitet. Vera må lytte og ta imot mer enn det å bare gi, hun må jakte på søken i stedet for å presentere ferdige løsninger. Hun må være oppmerksom på når hun bør gå inn og supplere barnas lek. Sandvik (2006) fremhever utfordringen med å dele fokus når hun sier; ”Å dele fokus, intensjoner eller følelser krever tid og ro. Barnehagepersonalet har mange barn å dele sin tid på, utfordringen blir å finne anledninger til denne roen” (ibid. s.18). I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver utdypes det at personalet i barnehagen skal ivareta enkeltindividet, men det skal også kunne se hele barnegruppen. Jeg tenker jeg at det er dette Vera forsøker når hun åpner for at Thomas og Mette skal få komme inn i lekfellesskapet. I kaffeselskapet mener jeg vi ser stor multitasking fra Vera når hun forsøker å ivareta enkeltindividet og fellesskapet. Hun multitasker mellom Lise/Mette/Thomas/Oskar/Tore og Bendik.

Thomas har et ønske om å være med og Vera forsøker å få han med, men Mette virker slett ikke virker slett ikke interessert i å ha Thomas med seg i leken. Her opplever jeg at Vera forsøker å være sensitiv ovenfor Thomas, men det følges ikke opp når Mette er tilbake. Igjen skyves han på sidelinjen, og ingen tar større notis av han når han forsøker å få deres oppmerksomhet ved å løfte muggen i luften flere ganger. Kanskje det er dette Sandvik (2006) refererer til i sitatet; ”(...), et mylder av relasjoner og situasjoner som skal sees, forstås og håndteres på en og samme gang. Da kan det være lett å overse eller misforstå barnets intensjoner” (ibid. s. 10). Mette og Lise krever Veras oppmerksomhet og dermed blir Thomas oversett. I løpet av en barnehagehverdag er både barn og voksne utsatt for en uendelig strøm av sanseinntrykk, disse skal tas inn, sorteres, vurderes og reageres på, og det er slik at noen barn krever mer enn andre.

Mette kommer løpende ”eg og vil ver med”, dette er en relasjon Lise godtar, men da Thomas også ønsker å delta forsøker hun stille å skyve han bort fra bordet. Vera tar han

forsiktig i armen og forsøker å få han med, slik at ikke noen skal føle seg utelatt. Da kan en stille seg spørsmål om Lise blir tatt på alvor? Hun viser at hun ikke har interesse av å ha Thomas med i leken som pågår ved å dytte han forsiktig til side, men Vera tar han allikevel med i leken. Er det slik at alle alltid skal få delta? Lise får det som hun vil når Mette kommer tilbake og skyver Thomas litt til siden, Thomas forsøker igjen å få kontakt ved å løfte og vifte med muggen, men denne gangen tar verken barn eller voksne notis av han. Han forsvinner og jeg sitter igjen med tanken og spørsmålet; viser dette at det er den sterkeste rett som ”vinner”?

Det som også er interessant å se på i denne episoden er hvordan Mette tar kontakt for å delta i leken, hun henvender seg til Vera med et ønske om å være med. Det samme ser vi hos Oskar som først smyger seg inntil Vera og kommuniserer med henne før han går mer inn i lek sammen med Lise og Mette. Bendik henvender seg bare til Vera, han tar ikke direkte kontakt med noen av barna. Mye av leken synes jeg går gjennom Vera, hun multitasker mellom barna og har fokus på det enkelte barnet og gruppen under hele episoden. Dette tenker jeg igjen viser hvor stor betydning den voksne har i arbeidet med de yngste barna og betydningen av å jobbe med sosial kompetanse (se kap. 2.3). I sosial kompetanse definerer ferdigheter, kunnskaper og holdninger som fører til at du kan mestre ulike sosiale miljøer. Tore kommer til, han tar ikke kontakt med noen før han forsøker å bryte seg vei frem til bordet hvor hovedessensen i leken foregår. Han viser oss at han ønsker å være en del av den sosiale samhandlingen, men samhandlingen er ikke dynamisk, han presser seg frem og tar ikke hensyn til menneskene rundt seg. Dette viser at sosial kompetanse ikke utvikles automatisk, men noe det må jobbes for å lære (jmf. kap. 2.3). Her tenker jeg Tore har noe å lære i henhold til både relasjonsbygging og intersubjektivitet som for meg er; det å være felles om en subjektiv opplevelse.

Det viser seg at barn som ikke har lekeferdigheten inne har lettere for å bli utestengt i leken, og lek handler om å gi og ta (Öhman 2012). Det handler om ”spillet”, et innbyrdes samspill mellom forståelse og der som bare skjer (Gadamer 2010). Hit og dit bevegelsen, ballen som spilles frem og tilbake og det som skjer i samspillet mellom menneskene. Et godt lekeklima handler om å respektere leken og lekens rammer. I denne episoden føler jeg at Mette gjør dette når hun spør om å få være med å leke, både Thomas og Bendik forsøker å gjøre det gjennom sin livsverden. De er yngre enn de andre, de har ikke den samme erfaring som de eldste av de yngste, men de ser ut til å ha forstått konteksten og rammene som omgir dem. Oskar kommer også forsiktig til syne i leken, han tar først kontakt med Vera, for deretter og trå varsomt inn i leken sammen med jentene. Det er ingen av jentene som protesterer når Oskar deltar, Mette gir ham plass og rom til å kunne lage mat på komfyren og

gir ham plass ved bordet. Når det gjelder Tore forsøker Mette i motsetning til Siv i ”Barne-tv” episoden der Merete tar mopeden, å gå til motmæle og dytter tilbake når Tore dytter i henne for å få beholde krakken. Dette mener jeg sier noe om viktigheten av å kunne utvikle sosial kompetanse i relasjon til andre, samtidig som man anerkjenner dem man har rundt seg, både små og store.

4.2.3 Oppsummering

Disse to episodene viser på ulike måter hvor viktige de voksne er i lek og kommunikasjon for de yngste barna. I entertaineren Tore ser vi hvor viktige de voksne er i forhold til det å holden en rød tråd og få barna til å være i en kontekst over lengre tid. Samtidig viser den oss hvor stor påvirkningskraft voksne har i arbeidet med barn. Kaffeselskapet viser oss en litt annen rolle for den voksne. Her er Vera mer aktiv og deltakende i leken. Mye av kommunikasjonen er rettet mot henne, mens det i entertaineren Tore er det han oppmerksomheten rettes mot. Jeg har valgt å se på de voksne som et ”bindeledd” de er limet som holder subjektene sammen over lengre tid. Jeg vurderer det slik at dersom Vera ikke hadde vært til stede i begge tilfellene, ville samspillet bli brutt tidligere.

4.3 De voksne som problemløsere

Den siste kategorien *De voksne som problemløsere* ser jeg i forbindelse med at barna i samspill og kommunikasjon velger å trekke voksne inn i leken, for å få hjelp til å løse ”problemer” som oppstår underveis i leken.

4.3.1 Tøyselek

I ”Tøyselek” møter vi barna Lise 2,2, Oskar 2,1, Siv 2,8 og Mette 2,4 og Randi og Nour som voksne. Hovedpersonene er Siv 2,8 og Mette 2,4, samtidig som Randi spiller en sentral rolle når leken ikke utvikler seg i den retningen Siv ønsker.

Siv 2,8 og Mette 2,4 har sittet ved bordet og hatt ”tøyselek”. De hadde hver sin smekke som fungerte som skjegg, de var nisser. Vera (voksen) kommer inn på avdelingen med en bok i hånda, og setter seg sammen med Oskar 2,1 i en stol for å lese. Mette forlater bordet og setter seg sammen med dem i stolen. Vera forlater raskt stolen for å ta opp et barn som sover, men Mette og Oskar blir sittende og leser sammen i boken. Siv går bort til Mette og Oskar for å få Mette med i leken igjen, ”Ska me ver nisser?”. Mette viser liten interesse. Lise 2,2 som står og ser på, kommer gående mot Siv og tar henne forsiktig i armen og sier ”Kom”. Siv fyker opp

”Neiiiiiii.....”, ansiktet lyser sinne. Både Siv og Lise vender seg mot Randi (voksen) som sitter ved samme bord som Siv og Mette nettopp har lekt ved. ”Hu ver me meg” sier Lise til Randi. Randi gir tilbakemelding på Lises utspill ”Det hørres ut som om Siv var sint”. ”Ja, men Mette må komma” sier Siv og peker mot Mette. ”Må hun komme, vil hun ikke høre på deg” svarer Randi ”Har du spurte henne om hun vil være med deg å leke?” Siv peker mot tripp-trapp stolene som Mette og hun satt på når de lekte, ”der, me nisse” sier hun. Vil du tøyse mer spør Randi ”Ja” svarer Siv. ”Spør om Lise vil være med deg å tøyse” sier Randi. Siv går mot Lise begynner med ”vil du tøy...”, så stopper hun opp, mumler ett eller annet som jeg ikke får tak i. Så snur Siv seg mot Randi, ”Ville ikke Lise tøyse med deg?”, spør Randi Siv. Siv peker mot Mette, ”men Mette” sier hun. ”Men spør Mette da om hun vil leke med deg” sier Randi til Siv. Siv snur seg og går bort til Mette, ”Vil du ver med?”. ”Nei hu vilsje” sier Siv til Randi ”Vil hun ikke?” ”Nei” svarer Siv. Siv tar en runde på gulvet, går igjen mot Mette og forsøker på nytt å få henne med seg i leken. Henger litt på stolen som Oskar og Mette sitter i og forsøker å overtale Mette til å være med. Lise kommer med en smekke som hun vil tre over hodet på Siv, men igjen reagerer Siv med høy stemme ”Neiiiiiii..” og dytter Lise forsiktig bort. Lise går smilende bort. Siv forsøker videre å overtale Mette til å være med, ”Ska du tøyse” sier hun og smiler mot Mette. ”Hu sa jo nei” sier Siv og går mot Randi som enda sitter ved bordet. ”Hu seie jo nei” sier Siv enda to ganger mens hun går bort til bordet. Nour (voksen) er kommet inn i rommet. Hun bekrefter Siv ”Sier hun nei”, ”Ja, men da vil hun lese boken nå, og hun må få lov til det” sier Nour til Siv. Siv er ikke helt enig i at Mette skal det. Nour forsøker nå å få Siv på andre tanker og spør henne om hun også vil ha en bok, sammen går de og finner seg en bok (07.11.13. Utgjør en del av en 15 min. film).

Dette er en bit av en episode som strekker seg over en lengre tidsperiode. Vi møter en gruppe av barn og voksne på avdelingen. Det som gjør episoden interessant er hvordan Siv forsøker å løse sin samspillsituasjon med Mette, og hvordan hun etter hvert trekker de voksne med seg i et forsøk på å løse floken eller problemet som har oppstått.

Min opplevelse av å se en jente som så sterkt ønsker å fortsette leken og bygge videre relasjonen hun har sammen med en jevnaldrende, viser meg hvor viktige relasjoner også er for de yngste barna i barnehagen. Det er dette jeg tolker Greve (2009) beskriver når hun beskriver de unike vennsksrelasjonene som et felles ”vi”. Siv viser dette tydelig når hun kontant avviser at hun kan opprette en ny ”tøyselek” sammen med Lise. For Mette kan ikke ”byttes ut”, ingen kan erstatte Mette. Selv om Mette har valgt å sette seg sammen med Oskar opplever jeg at Mette og Siv har et unikt vennsksbånd. De to jentene har i forkant hatt en pågående tøyselek (de leker ofte sammen), de har sittet sammen ved bordet i flere minutter og

delt en felles livsverden. Hos jentene finner vi gjensidighet og en felles interesse for leken, de har en lek som er unik for dem, og som bare de to kan gjøre sammen. De bygger med duplo, finner smekker som fungerer som nisseskjegg og lue, og i mellom hvert nye påfunn ler de så høyt og hjertelig så hele kroppene deres rister. Dette ser jeg opp mot Merleau-Ponty (1994) og fenomenologien, det er gjennom kroppen vi vet og forstår. Store deler av Siv og Mettes kommunikasjon i leken vises gjennom kroppsuttrykk. Siv viser også tydelig uttrykk gjennom kroppen når hun i frustrasjon skriker ”Neiiiiii” til Lise. Kroppsspråket er så sterkt at både Lise og Randi stopper helt opp i sine gjøremål og kikker en ekstra gang på Siv. Opplevelsen min er at så sterke utbrudd ikke er vanlig hos Siv. Siv og Mette har et gjensidig opplevelsesfellesskap, de deler felles fokus og intensjon, helt til Mette i øyenkroken ser Vera komme inn med en bok og hun forlater Siv til fordel for boken. Dette får meg også til å tenke at barna lever her og nå. De lever i nuet, og kan hoppe fra det ene til det andre i løpet av minutter og sekunder.

Siv gjør et mislykket forsøk på å få Mette tilbake i leken. Lise forsøker å invitere Siv inn i sin lek, men det er ikke Siv interessert i. Siv avviser Lises forslag verbalt, men det verbale forsterkes betraktelig gjennom Sivs kroppsuttrykk. I denne situasjonen tenker jeg at det bare er Mette som gjelder for Siv, de har etablert en egen lekeverden, en verden Siv vil beskytte og leke videre sammen med Mette i. Da Sivs forsøk på å få Mette tilbake i leken mislyktes velger hun en ny strategi. En strategi som innebærer å involvere Randi, en voksen i situasjonen. I barnehagen er det de voksne som har ansvar for at barna skal ha en trygg, opplevelsesrik og omsorgsfull hverdag. At omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet utdypes i ”Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver”. Barn vet at de voksne i barnehagen er til stede for dem, for å gi dem trygghet og omsorg. At de voksne skal være varme og grensesettende, samtidig som de skal gi trøst, råd og veiledning når en har behov for det. Det kan også hende at de voksne blander seg inn i konflikter som oppstår. Om det er dette Siv tenker på når hun tar kontakt med Randi kan vi ikke med sikkerhet si, men Siv tar kontakt med Randi i håp om at hun skal få Mette til å være med henne i leken. Mette på sin side etablerer nå et nytt samspill og en ny livsverden sammen med Oskar.

Randi lytter til Siv. Hun viser evne og vilje til å hjelpe gjennom veiledning. I kapittel 2.4 viser jeg til Vygotskij om det potensielle rommet. Her tenker jeg at Randi forsøker å få Siv til å inngå et kompromiss sammen med Lise som har lyst til å leke sammen med henne. Dette er et forslag Siv overveier, helt til hun får tenkt seg om en gang til. Det er Mette og kun Mette hun vil leke sammen med nå. Randi kommer med et nytt forslag for å løse problemet. ”Spør Mette om hun vil leke”. Siv tar Randis råd og går bort til Mette. Igjen et mislykket forsøk. Siv

gir Randi tilbakemelding om at Mette fortsatt ikke vil, kanskje i håp om at Randi kommer med et nytt forslag eller bare si at Mette må leke med henne. Randi tvinger ikke Mette til å være med Siv. Hun oppfordrer Siv til å leke med Lise, men heller ikke her tvinger hun noen av dem til å være sammen. Om å tvinge noen til å være sammen utdypes i kapitlene 2.3 og 2.4. Kroppsspråket til Siv viser tydelig at hun ikke er tilfreds med situasjonen. Siv gjør enda et forsøk på å få Mette med seg, men heller ikke denne gang lykkes hun. På ny henvender hun seg til Randi når hun sier ”Hu sa jo nei”. Nour som har kommet inn i rommet gir Siv tilbakemelding på hennes fortvilelse over situasjonen, men heller ikke hun kan hjelpe Siv med å få Mette tilbake til leken. Men hun tilfører en ny ide og gir henne en ny valgmulighet. Jeg vil trekke parallell til Løkken (2005), som oppgir at det å ha et oppmerksomt barnehagepersonal til stede på sidelinjen uten unødig innblanding er et av kjennetegnene på toddlerlek. Nour lytter og støtter Siv, men også hun må ta hensyn til Mettes vilje og forsøker å gjøre innblandingen på en skånsom måte.

Johansson (2003) har i sin studie av voksnes samspillsstil på svenske småbarnsavdelinger gruppert de voksnes måte å møte toddleren på. De voksnes holdninger til barna analyseres ut fra tre ulike kategorier, disse gir oss ulike måter å se barnet på, en av disse er: ”Barn er medmenneske”. De voksne ser på barnet som egne individer, med egne behov, ønsker, evner og vilje. Barnet skal bli tatt på alvor, barnas spørsmål skal lyttes og tas hensyn til. Man forsøker å møte barna på deres premisser, og få en innsikt i deres opplevelser, behov og individualitet. Barns perspektiv skal komme til uttrykk. I denne episoden tenker jeg at Randi ser situasjonen til begge barna. Siv blir tatt på alvor, hun blir lyttet til, samtidig som hun også respekterer at Mette ikke ønsker å leke med Siv akkurat i det øyeblikket. Jeg tenker at Randi klarer å anerkjenne både Siv og Mette som subjekter og ikke noen objekter som skal formes og påvirkes. ”Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser” (Bae 2007).

Her har jeg valgt å kalle de voksne som problemløsere. Siv ønsker svært gjerne å leke videre med Mette, men Mette vil heller sitte og lese sammen med Oskar. Siv har ingen ønsker om å ha de voksne med seg i leken. Hun har bare et ønske om at de voksne skal hjelpe henne å få Mette tilbake i deres lek. Dette tenker jeg stemmer med det som Drugli (2010) sier om at barna er opptatt av barn-barn relasjoner fordi disse gir barnet noe mer og noe annet enn det voksne kan gi.

4.3.2 En svipptur innom...

I siste episode møter vi barna Thomas 1,5, Lise 2,2, Mette 2,4, Siv 2,8 og Merete 2,0 og Randi som voksen på avdelingen. Siv og Mette har en felles lek, mens de andre barna er til stede litt mer i periferien.

Det er rolig ettermiddag Thomas 1,5, Lise 2,2, Mette 2,4, Siv 2,8 og Merete 2,0 leker på avdelingen. Det kan virke som om alle går i sin egen verden, men Mette og Siv har en felles lek på gang. I leken inngår de med hver sin moped og hver sin dukke. Jentene steller med dukkene sine, kjører dem på mopedene lager mat og skifter bleier. Merete 2,0 kommer bort til kjøkkenkroken der Mette og Siv lager til mat, men de tar henne ikke med i leken. Når Mette skal kle på dukken sin blir det litt vanskelig å få på klærne. Hun forlater Siv og finner en voksen som kan hjelpe henne med påkledningen. Randi tar på dukken klærne og Mette vender hun tilbake til leken. (26.11.13. Utdrag fra en 15. min lang film).

Denne episoden er hentet ut fra et lengre hendelsesforløp. Mette og Siv er i full lek med mopeden og dukkene. Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv kan vi se at Mette og Sivs verden persiperer, de eksistere i en felles verden og gjennom sine kropper samhandler de i en felles verden (Merleau-Ponty 1994). Jeg tenker at de gjennom leken skaper en mening. De steller med dukkene sine, de gir dem mat og de får nye tørre bleier. Samtidig inngår de i et interpersonlig fellesskap Stern (2003). For Mette og Siv handler det om å være sammen i øyeblikket, de er sammen uten intensjon eller behov for å påvirke den andre. De deler et felles fokus og har et gjensidig opplevelsesfellesskap. De tar liten notis av Merete som dukker opp og finner seg til rette ved komfyren. Siv og Mette fortsetter med sitt og Merete begynner å lage mat til sin dukke. Merete blir ikke innfiltrert i Mette og Sivs lek, men hun blir heller ikke avvist. Merete var en jente som viste et ønske om å være sammen med de andre barna, spesielt Siv, både kroppslig og verbalt. Siv delte ikke Meretes intensjon og de var kun sammen når de voksne var til stede som et "bindeledd" i leken. Allikevel ser vi at Merete finner en ro og glede over å være til stede i barnehagen. Hun kunne gå med dukkene og dukkevognen, lage mat, bygge med duplo, stå ved siden av Mette og Siv i lang tid og drive med sitt, mens de to andre lekte sammen uten at hun lot seg affisere av den grunn. Min opplevelse av Merete er en jente som har et ønske om å etablere relasjon til de andre barna. Barn er opptatt av å etablere og skape relasjoner til andre barn. Dette bekreftes av Kampmann (2008) som viser til undersøkelser at det mest betydningsfulle i barns hverdagsliv er deres innbyrdes relasjoner. Spørsmålet vi da kan stille er; om alle barn deltar i et fellesrom i

relasjon til hverandre eller om de befinner seg i hvert sitt eget rom, uten påvirkning utenfra? Jeg oppfatter situasjonen på den måten at Merete inngår i et fellesskap med andre, og at situasjonen og konteksten er avhengig av hennes valg. Hun påvirkes av konteksten, bare det å leke ved siden av Siv og Mette gjør at Merete har satt i gang prosessen med å utvikle sin egen sosiale kompetanse. Siv og Mette har en fin relasjon, de forstår hverandre og kommuniserer både kroppslig og verbalt. De er allikevel oppmerksomme på at Merete har kommet til og også de vil påvirkes av konteksten de befinner seg i. Selv om de ikke verbalt kommuniserer med Merete vil hennes kroppslige tilstedeværelse påvirke de andre to.

Etter hvert støter Mette på et problem, hun får ikke klærne på dukken. Min første tanke var at hun ville/kunne spørre Siv om hjelp til påkledningen, men det virket ikke som om Mette hadde det i tankene. Hun velger automatisk å gå til Randi for å få hjelp til å kle på dukken. Igjen ser jeg betydningen av at de voksne er tilgjengelige for barna. Bruners (1997) begrep ”scaffolding” ser jeg igjen som sentralt i denne sammenhengen. Barnet får hjelp av en mer kompetent person, det seg være barn eller voksne til å bygge stillas rundt seg i læreprosessen slik at de selv kan mestre disse tingene på egenhånd senere. Her mener jeg at det er det Mette gjør, hun bruker den voksne som et stillas, en støttespiller og problemløser for å komme videre i leken hun har sammen med Siv. Jeg opplever at Mette ikke har noen intensjon om å få Randi med i leken, hun skal bare hjelpe.

Bae (2007) viser til betydningen at vi som voksne ser barnet som medmennesker, vi skal vi forsøke å forstå barns intensjon og mening. Jeg forstår det slik at det er det samme Løkken sier når hun refererer til den sensitive voksne (kap 2.4) om at de voksne skal være tilgjengelig for barna ved behov. I denne situasjonen er Randi tilgjengelig, hun kler på dukken for Mette og det var den hjelpen som behøvdes; Ingen store ord eller fakter, en dukke, et klesplagg litt hjelp og leken fortsetter.

4.3.3 Oppsummering

De ulike episodene innenfor de tre kategoriene viser hvordan barna på to ulike måter benytter voksne i samspill og kommunikasjon. På en eller annen måte behøver barna hjelp for å komme seg videre i leken, jeg har derfor valgt å kategorisere disse episodene som ”De voksne som problemløser”. Men dette betyr ikke at de voksne løser problemene eller fikser opp, men de voksne blir på ulike måter deltakere og ”støttende stillas” i barnas lek. Barnas intensjon er å få hjelp og fortsette leken. I episoden ”En svipptur innom”, behøves det kun hjelp til påkledning, et problem som går relativt raskt og som er lett å løse. I ”Tøyselek” blir den voksnes deltakelse noe mer fremtredende, Siv har et sterkt ønske om å få Mette tilbake i

leken, og involverer den voksne etter gjentatte mislykkede forsøk på selv å få henne med. Dette er en kompleks og komplisert sak selv for den voksne, da en her skal være lydhør ovenfor begge de involverte barna.

5 Oppsummerende drøfting

Funnene i studien vil her oppsummeres opp mot problemstillingen; Hvordan konstrueres samspill og kommunikasjon mellom de yngste barna i barnehagen i lek. Det har vist seg at de yngste barna i barnehagen både opprettholder lek og samspill, og leker over lengre tidsperioder. Samtidig viser studien at de voksne har stor betydning i de yngste barnas lek. Studien viser at de voksne kan inneha roller som problemløsere, pådrivere og støttespillere. Parallelt ser vi også at de voksnes evne til å rette seg inn mot barnas livsverden og deres kroppssubjekt er sentralt i arbeidet med de yngste barna, for både å ha og opprettholde relasjoner og samspill med jevnaldrende.

5.1 De yngste barnas lek og samspill

I beskrivelsene av episodene ”Skumle løver” og ”Barne-tv” ser vi at de yngste barna er kapable til å opprettholde lek over lengre tid. Dette tenker jeg strider klart i mot tidligere psykolog Nilsens tidligere beskrivelser og tolkning av barn i det ikke sosial stadiet (0-3år), som hevder at barn i denne alderen ikke er i stand til å dele med andre eller på andre måter tilpasser seg andre barns lek. Nyere forskning (Öhman 2013, Alvestad 2010, Greve 2009 & 2007, Løkken 2004 m.fl.) har imidlertid tilbakevist disse beskrivelsene og disse tankene er heldigvis ikke rådende på barnehagefeltet i dag. På tross av dette er det viktig at vi fortsetter å forske på de yngste barna og deres lek. Spørsmål som for eksempel kan diskuteres er: Hvem deltar i leken? Settes noen utenfor lek? Hvordan leker de i forskjellige sammenhenger? Hvordan skaper barn mening gjennom lek?

Studien viser at barn er sosiale, barna fremstiller et ønske og en glede over å være sammen (Johansson 2013, Vygotskji 2010, Greve 2010, Løkken 2004, Broström 2000 m.fl.). I følge observasjon og filmmateriale oppleves det varierende i hvor stor grad barna på avdelingen er sosialt kompetente. Siv for eksempel var en jente som kunne leke og inngå i et fellesskap sammen med flere av barna på avdelingen, i hovedsak med de barna som var rundt to år. I samspillet med de aller yngste, Thomas 1,5, Bendik 1,10 og Halvard 1,3 var hun alltid sammen med en voksen, og det var i de aller fleste tilfellene den voksne Siv henvendte seg til. Tore mener jeg i større grad har vansker med å inngå i fellesskap sammen med flere av barna på avdelingen. For meg fremstår han som noe dominerende, han liker seg i ”spotlyset” og ønsker å være en entertainer. Dette gjør at han ikke samspiller like godt sammen med alle barna på avdelingen. I episoden ”Samlingsstund - Enterteineren Tore” er han i sitt ess, her har han alles fulle oppmerksomhet, og søkelyset er rettet mot han. At han ikke alltid tolker

lekekodene riktig kan vi se i ”*Kaffeselskap*”, her brøyter han seg frem og tar lite hensyn til de andre barna som har lekt sammen i lang tid. Jeg blir sittende igjen med følelsen; ”Her er jeg, nå er det jeg som bestemmer”. Enkelte av Tores samspill preges av uenigheter, der begge parter står på sitt og vil ha viljen, da visner leken før den i det hele tatt har begynt. Det som viser seg sterkest er at barn som har gode relasjoner til sine jevnaldrende, og der ”spillet” (Gadamer 2010) beveger seg uanstrengt frem og tilbake, for eksempel i episoden ”*Barne-tv*”, hengir de yngste barna seg til leken og glemmer både tid og sted. I samspill med barn der ”spillet” går litt mer anstrengt frem og tilbake, der en må kjempe mer for leken vises det at leken har en tendens til å brytes opp innen kort tid. Det viste seg også at i de tilfellene hvor flere barn lekte sammen, så hadde leken en tendens til å bli oppløst tidligere enn om leken besto av to barn eller en gjenstand. Dess færre barn, jo lettere virket det for barna å opprettholde leken. Hva forteller det oss om gruppestørrelsene hos de yngste barna? Er det økonomi eller er det faglige vurderinger en skal styre etter?

Hos de aller yngste, de under to år, men også hos Merete 2,0 og Lise 2,2 opplever jeg at medspilleren som oftest ikke er et medmenneske, men en dukke, en vogn, et tog, en moped etc. (ibid.). Det kunne også virke som om noen av de aller yngste ikke fant samme roen til å leke som de litt eldre barna. Et eksempel her kan være Thomas 1,5, som vandrer fra det ene til det andre. Dette ser vi i episodene ”*Samlingsstund – Enterteineren Tore*” og ”*Kaffeselskap*”, Thomas er det barnet som klatrer opp og ned av sofaen virrer litt rundt i rommet før han kommer tilbake, setter seg i sofaen, klatrer ned opp, ned osv.. Han er en av de første deltakerne i kaffeselskapet, men han forvinner for så å komme tilbake, for så å gå igjen. Thomas virker blid og fornøyd, men jeg ser en rastløshet i ham som viser seg over lang tid (Merleau-Ponty 1994). Dette betyr ikke at Thomas ikke kan leke eller inngå i samspill med andre barn, men han lever litt mer her og nå, og det virker for meg som om nysgjerrigheten hans tar han ut på nye eventyr ganske raskt. Personalets kompetanse vil ha stor betydning for hvordan en tilrettelegger for lek hos de yngste barna (Öhman 2012, Løkken 2004). Det er også viktig å vende blikket ekstra mot de aller yngste barna, som Thomas. Hva er det som gjør Thomas til et rastløst barn og hva ligger i denne rastløsheten, er det ikke nok oppmerksomhet fra voksne og barn, eller er Thomas fornøyd med sin tilværelse slik den er? Observerer Thomas, eller er han en gutt som egentlig har behov for et ”støttende stillas” (Bruner 1997), men som voksne overser fordi han ikke krever noe, han ser jo blid og fornøyd ut?

5.2 De voksnes rolle i små barns lek og samspill

De voksne har gjennom hele min forskningsstudie vist seg å være svært betydningsfulle for de yngste barna. Barna har gjentatte ganger vist at de har behov for voksne enten som medspillere, støttespillere, veiledere eller bare det å ha dem i nærheten for å skape trygghet (Röthle 2005). Slik jeg opplever samspillet mellom de yngste barna og voksne i lek er at de ofte har et ønske om å ha med seg en voksen i leken. Generelle observasjoner på avdelingen viste at når en voksen satte seg ned sammen med et barn ble hun ofte omkranset av flere barn som også ville delta. De barna som fikk størst oppmerksomhet var de som var mest frempå. Tore var som tidligere nevnt en gutt som både krevde og tok oppmerksomhet, han hadde et godt utviklet verbalspråk og av den grunn kunne du føre en dialog med han. Dersom han ikke fikk kontakt med de voksne hurtig nok, pratet og pratet han ved siden av dem, dunket og drog i genseren eller buksebeinet, og for hver gang han ble ”oversett” steg stemmeverket ett hakk ekstra. Dette kjennetegner ikke alle barna på avdelingen, men for meg virket det som om de barna som var mest verbale og mest frempå også var de som fikk mest oppmerksomhet. For meg opplevdes det som de aller yngste gikk mye alene, de tok ikke på samme måte kontakt med de voksne i lek som de litt eldre barna. Deres kontakt var ikke direkte, men mer knyttet til gråt og et ønske om å ha et fang å sitte i. De voksne på avdelingen ga alle barna oppmerksomhet, men når de satte seg ned sammen med Bendik, Halvard eller Thomas så var noen av de eldste barna rundt dem øyeblikkelig. Oskar for eksempel var en gutt som kom snikende og vips så satt han i fanget til en voksen. Jeg ser personalets rolle i leken til å være lyttende, støttende og gi barna utfordringer (Öhman 2012, Løkke 2004, Bruner 1997). Samtidig viser min studie betydningen av å ha de voksne til stede, om ikke som deltakende i leken, men en person som du kunne få et bekræftende nikk, et smil, en ”tommel-opp”, en du kan stole på at er tilgjengelig i rommet. Barna hadde under hele mitt opphold behov for bekræftelse, både til meg og til de andre voksne på avdelingen, spesielt godt synes jeg det kommer frem i episoden om ”Barne-tv”. I følge Lindahl (1998) må de voksne ha kunnskap om de minste barnas utvikling og læring, samt kunnskaper om læreprosessen blant de yngste barna for å kunne legge til rette for god lek i barnehagen. I følge Bae (2007) er det å møte barn som subjekt å vise respekt for deres lek, og vise forståelse for at det foregår prosesser som er viktige for dem ut i fra deres eget perspektiv. I ”Skumle løver” opplever vi at Randi bryter inn i leken to ganger når hun ønsker at de skal bygge tårn med klossene, ikke bruke dem som mat til løvene. Nour bryter også inn i leken to ganger, første gang med en beskjed om at jente må gå, når det senere går slik det av og til gjør, en faller, får de ny beskjed om at de må gå, slik at de ikke faller og slår seg. Her mener jeg de viser liten forståelse for leken

som pågår. De voksne må være bevisst sin egen rolle i leken, de må være oppmerksomme på når de skal gå inn og supplere barnas lek og når de skal stå på sidelinjen og observere.

Det ligger utfordringer i de yngste barnas lek. Løkken (2005) trekker frem toddlerkroppen og toddlerkroppens utfoldelse rundt store lekelementer som viktige i deres lek. Dette er lek som krever plass og et personal som tåler støy og til tider kaos. Barnehagelærerutdanningen og videre forskning blir viktig i denne sammenhengen. Hvordan vi skal møte leken og de yngste barna i barnehagen krever at studentene i utdanningen får et større innblikk i småbarnspedagogikk enn det som var tilfellet for meg på slutten av nittitallet. Vi hadde lite i selve studiet, men kunne velge å fordype oss i småbarnspedagogikk det siste året. Dette må ikke ses på som en fordypningsstudie, alle studenter, barn og foreldre har krav på at det er en stor del av barnehagelærerutdanningen. Antall yngre barn i barnehagen har steget betydelig de siste årene (Utdanningsdirektoratet 2013). Vi har behov for mye kunnskap omkring de yngste. Vi må forske mer på de yngste barnas lek, her mener jeg det er viktig at vi setter et større fokus på de aller yngste. I min studie gikk eller krøp disse barna mye alene, og de ble fort satt litt på sidelinjen når et eldre barn kom til. Her stiller jeg spørsmålet om vi ser alle barna, får alle barna den oppmerksomheten de fortjener? For å få dette til behøves det forskning, samt et personal som genuint er opptatt av barn, som reflekterer over sin egen praksis, og på denne måten blir bevisste eget arbeid med barna. Dette bidrar til egen utvikling og læring, til det beste for en selv og barnet. Veiledning av hverandre eller faglig ansvarlige kan være en av flere muligheter i denne sammenheng.

5.3 Voksnes ulike roller i små barns lek og samspill

I denne studien har jeg beskrevet de voksnes rolle i de yngste barnas lek inn i to ulike kategorier; *De voksne som bindeledd* og *De voksne som problemløsere*. At jeg har valgt disse titlene beror på gjentatt studering av filmmaterialet, hva er det som viser seg for meg? (Bengtsson 2008). I rollen som "bindeledd" ser jeg de voksne som dem som holder leken i gang og som bidrar til fremdrift. De voksne er opptatt av barnet som enkeltindivid, men samtidig ser de gruppen som helhet (Kunnskapsdepartementet 2011). De trer inn i leken på barnas premisser, de forsøker ikke å tre inn og late som om de er barn. De går inn i leken med respekt om at her er det barna som bestemmer og tar de rollene som er nødvendige i den enkelte situasjon. I "*Kaffeselskap*" viser Vera oss hvordan hun ivaretar Lise som hun opprinnelig startet leken sammen med, men samtidig lar hun flere barn få innpass i deres lekeverden. Når Lise viser at hun ikke ønsker å ha Thomas med seg, lar Vera han få innpass uten at det oppleves for meg at hun på noen måte ikke anerkjenner Lise. Veras måte å trekke

inn barna er med på å skape et rom for et felles samspill som kan utvikles til gode vennsksapsrelasjoner (Greve 2009) i fremtiden. I løpet av forskningsperioden så jeg eksempler på at dersom barna var flere enn to, tre kunne fungere, men dersom det var flere barn enn det involvert i en lek, hadde den en tendens til å visne bort. I disse situasjonene der de voksne var delaktige, blomstret derimot leken.

Jeg opplevde også at de voksne ble problemløsere for barn. I disse situasjonene hadde ikke barna noen intensjon eller et ønske om at de voksne skulle delta i leken, men heller et ønske om å få hjelp til å komme videre. Denne hjelpen kunne gjelde som i ”Tøyselek”, Siv vil ha den voksnes hjelp for å få Mette tilbake i leken, men det kunne også være at et annet barn hadde tatt en leke fra dem og ville ha hjelp til å få leken tilbake. En annen måte var å få de voksne til å finne frem fargeblyanter, bøker, dukker, spill for å kunne sette i gang en lekaktivitet.

5.4 Betydningen av lek for de yngste barna

Leken er viktig også for de yngste barna, utfordringen er å ha ansatte med gode fagkunnskaper omkring de yngste barnas utvikling og læring (Drugli 2010, Lindahl 1998). For barn i denne aldersgruppen foregår mye av læringen først og fremst gjennom lek og daglige gjøremål (Alvestad 2013, Lillemyr 2004). Slik jeg ser det blir de voksnes oppgave å se leken for det den er, ikke bare som et pedagogisk virkemiddel for å fremme barnets utvikling, det å leke er for barna et mål i seg selv. De viser at de er avhengige av de voksnes tilstedeværelse, men de kan så uendelig mye selv. Johansson (2003) sier at man skal møte barnet som medmennesker, som sårbare og avhengige av voksne, men at det ene ikke utelukker det andre.

5.5 Avsluttende kommentar

I utgangspunktet skulle dette være en studie om barn-barn relasjon mellom de yngste barna i barnehagen, men betydningen av de voksne som fenomen i samspill og kommunikasjon mellom barna i lek vanskelig lot seg passere. Analysen førte til kategoriene; *Relasjonsbygging i lek over tid*, *De voksne som bindeledd* og *De voksne som problemløsere*.

Spørsmålet om hvordan samspill og kommunikasjon konstrueres mellom de yngste barna i lek har vist at det skjer relasjoner mellom barna i barnehagen. Samtidig finner en at de voksnes rolle er betydningsfull av ulike årsaker. Det vises forskjell på relasjonene mellom barna, noen barn kan ha god relasjon og kommunikasjon sammen med ett barn, mens sammen med andre barn finnes det ikke samspill uten at en voksen er til stede og veileder

dem i samspillprosessen. Andre barn igjen kan ha god relasjon og kommunikasjon med flere barn på avdelingen. Det viser seg også at de yngste barna foretrekker samspill med jevnaldrende, dersom de var i samspill med yngre barn, foretrakk de at det også var en voksne med dem. Det er i samspill med jevnaldrende at den gode relasjonen bygges og blir til noe mer, det som Greve (2009) utdyper som vennsapsrelasjoner og et felles ”vi”.

De yngste barna har mye kompetanse noe de har vist meg gjennom mine år som førskolelærer og i denne studien. De behøver et personale som kan gi dem kompetanse og tro på seg selv, støtte og oppmuntring, latter, glede og humor, respekt og anerkjennelse m.v.. Dette trenger vi alle for å få lov til å blomstre som kompetente medborgere i et foranderlig samfunn.

*La deg grípe
av menneskebarna
De leker og danser
í gullsko.*

(Ragnhild B. Waale, Fra Dagens ord til glede og oppmuntring)

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvestad, M. (2013). *Perspektiver på læring i barnehagen*. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alvestad, M. Johansson, J-E., Moser, T., & Søbstad F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. Et kritisk emnedidaktisk perspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, 2 (1), (s.3-19).
- Alvestad, T. (2010). Små barns forhandlinger i lek. *Barnehagefolk 3:2010 Barn i mellom* (s. 70-75). Oslo: Barnehageforum.
- ANB-NTB (2012, 31.juli). Trygt i barnehagen. Romerikes Blad. Lokalisert på <http://www.rb.no/Innenriks/Politikk/article6170304.ece>
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Departementet
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bengtsson, J. (Red.) (2008). *Med livsvärlden som grund*. Malmø: Studentlitteratur
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn- en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport nr. 25. Høgskolen i Oslo: HiO-trykkeriet, (s. 45-64).
- Bae, B. (2007): *Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet
- Bae, B. (Red.), Fennefoss, A. T., Grindland, B. Jansen, K. E., Johannesen, N., Myrstad, A., Sandvik, N., Sverdrup, T. (2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bjørnestad, E. & Samuelsson I. P. (Red.), (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Brodin, M., Hylander, I. (1999). *Å bli seg selv*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær. -Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bø, I., Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Claussen, M. W. (2011, 18. oktober). Derfor mener de at barnehagen ikke skader barna. Aftenposten. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Derfor-mener-de-at-barnehagen-ikke-skader-barna-6665052.html>
- Disraeli, B. Vennskap. Lokalisert på <http://www.ordtak.no/sitat.php?id=1221>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2010). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1998). *The landscape of qualitative research – theories and issues*. California: Sage publications
- Dewey, J. (2008). ”Å gjøre en erfaring” fra art as experience (1934). I Bale & Bø-Rygg (Red.). *Estetiske teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 1996-213.
- Drugli, M. B. (2013). *Hvordan ha det godt som liten i barnehagen?* Upublisert manuskript presentert på Toddler-konferansen Bergen 2013, Norge
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Everett, E.L. og Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglesang, L. og Olsen P.B. (Red.) (2009). *Videnskabsteori på tvers av fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskapene*. Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg
- Frønes, I. (1994) *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (oversatt: L. Holm-Hansen). Oslo: Pax Forlag
- Gilje, N., Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjøsund, P., Huseby, R., Streitlien, Å. (1998). *Pedagogikk på en begripelig måte. Didaktikk m/observasjon, Psykologi, Spesped*. Notodden: OpplæringsAssistanse Avd. for Allmennlærere og førskolelærere
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (PhD-avhandling) Høgskolen i Oslo, avd. LU/Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos. I medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette. (Bae, B. (Red.)). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hart, S. og Schwarz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (red.) (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

- Haugen, S. (2005). *Det dialogiske*. I Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. (Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.)). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Jerlang, E., Ringsted, S. (1996). *Den kulturhistoriske skole: Vygotsky, Leontjew, Elkonin*. I Utviklings psykologiske teorier (2. utg.). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk forskning i Sverige årg. 8 nr. 1-2 s. 42-67
- Johansson, E. Samuelsson I, P., (2009) *Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Jonassen, T. (2012, 16. mars). Fullstappet toddlerkonferanse. Barnehage.no. Lokalisert på <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2012/Mars/Fullstappet-toddlerkonferanse/>
- Kampmann, J. (2008) *Atmosfæriske forstyrrelser*. I S. Dupont & U.Liberg (Red.), *Atmosfære i pedagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Kanvas (2013). Lokalisert på <http://www.kanvas.no>
- Krogstad, A., (2005). *De minste barnas språk*. I småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. (Haugen, S., Løkken, G., og Røthle, M. (Red.)) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Lokalisert på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Oslo: Departementet
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Sett under ett: Til barnas beste*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2012:1). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Fremtidens barnehage*. (St.meld. nr. 24, 2012-2013). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lamer, K. (2000). *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2004): *Lek opplevelse læring i barnehage og skole* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund Studentlitteratur
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnæringer* (s. 24-36). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringens sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mead, G., H. (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet George Herbert Mead i utvalg* (oversatt av K. M. Thorbjørnsen, S. Vaage red.). Oslo: Abstrakt for lag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (Oversetter: B. Nake). Oslo: Pax Forlag
- Morken, J. (2011, 3. juli). Barnehagen et gigantisk sosialt eksperiment. Vårt Land. Lokalisert på <http://www.vl.no/samfunn/-barnehage-et-gigantisk-sosialt-eksperiment/>
- NESH. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Lokalisert på <http://etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>
- Nova (2013). Lokalisert på <http://www.nova.no>
- NRK fordypning (2010, 26. oktober). Et sosialt eksperiment på et sviktende grunnlag. Barnehagereformen ble ikke tilstrekkelig evaluert før den ble gjennomført, mener forsker. NRK. Lokalisert på <http://www.nrk.no/fordypning/--barnehagerformen-et-eksperiment-1.7352255>
- Pape, K. (2002). *"Æ trur dem søv". Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Redding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Röthle, M. (2005). *Møtet med de lekende barna*. I Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. (Haugen, S., Løkken, G., og Röthle, M. (Red.)) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sawyer, R., K (2009). *Pretend play as improvisation. Conversation in the Preschool Classroom*. New York London: Psychology Press
- Samuelsson. I.P, Lindahl. M. (1999): *Att förstå det lilla barnets värld- med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Sandvik, N. (2006). Temahefte om de minste barna i barnehagen Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, E. (2013). *Utviklingsstøttende samspill i barnehagen – fokus på de minste barna*. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2010, 5. mars). Barn i barnehage. Foreldrebakgrunn og utvikling de seneste årene. Lokalisert på <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barn-i-barnehage>
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: DAMM & SØN AS (s. 23-43).
- Stern, D. (2003). *Spebarnets interpersonlige verden* (oversetter: Ø. Randers-Pehrson). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. London: Harvard University Press.
- Svare, H. (2006) *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag.
- Søbstad, F. (2005). *Småbarns humoropplevelser*. I Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. (Haugen, S., Løkken, G., og Röthle, M. (red.)) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ueland, M. (2013, 8. april). Den indre tryggheten må sikres. Stavanger Aftenblad. Lokalisert på <http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/Den-indre-tryggheten-ma-sikres-3152945.html>
- Ueland, M (2013, 9.april). De minste barnehagebarna-3: Lett overse og misforstå utrygge barn. Stavanger Aftenblad. Lokalisert på <http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/Lett-a-overse-og-misforsta-utrygge-barn-3154692.html>

- Utdanningsdirektoratet (2013). *Norske barnehager i tall 2013*. Oslo: Departementet
- Vedler, L. (1997). *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår. Observasjon og pedagogisk bruk av lek for barn med og uten handikapp*. (Revidert utg.). Namsos: Pedagogisk Psyklogisk Forlag.
- Vygotskij, L. S. (2008) *Tenkning og tale* (Red. A. Kozulin) (oversatt: T-J. Bielenberg & M. T. Roster). Oslo: Gyldendal akademisk
- White, E., J. `Seeing` the Toddler: Voices or Voiceless? I Johansson E., White, J. E. (Red.) (2011). *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers*. London & NY: Springer + Business media
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Vedlegg 1 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Vedlegg 1



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Marit Alvestad
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 30.08.2013

Vår ref:35200 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35200	<i>Å leke sammen - en studie om barns vennskap gjennom lek og kommunikasjon hos de yngste barna i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Alvestad
Student	Linn Beate Jøssang

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

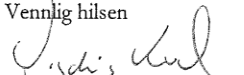
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Linn Beate Jøssang, Kvednaneset 25a, 4120 TAU

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35200

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til styrer/pedagogisk leder

Vedlegg 2

Til styrer/pedagogiske leder

Som masterstudent i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger søker jeg om tillatelse til å foreta videoobservasjon på en 0-3 års avdeling i deres barnehage. Jeg har siden utdannelsen min i 1999 arbeidet i flere barnehager, i hovedsak på småbarnsavdelinger. Dette har vekket min interesse for deres lek og vennsksrelasjoner. Studier viser at det barn liker best i barnehagen er å leke og å være sammen med vennene sine. Min tanke er å se om disse barna er for små til å danne vennsksrelasjoner eller sås frøene allerede i tidlige barneår? Studien har fått tittelen: "Å leke sammen – en studie om barns vennskap gjennom lek og kommunikasjon hos de yngste barna i barnehagen".

Jeg vil ikke være opptatt av det enkelte barnet, men kommunikasjonen og relasjonene dem i mellom. I min studie har jeg ingen interesse av å se på personalets arbeid. Jeg ser for meg at jeg sammen med personalet kan se, tolke og drøfte enkelte situasjoner som er videofilmet.

Jeg ser for meg å være i barnehagen i ca. 3 måneder, der jeg i første omgang vil gjøre meg kjent med barnegruppen, slik at de blir vant med mitt nærvær før jeg starter filmingen. Jeg vil filme 2-3 ganger i uken i 6-8 uker. Etter besøket i barnehagen vil jeg gå gjennom video-materialet og gjøre et utvalg av enkelte episoder. Videoobservasjonene vil bli benyttet som råmateriale. Mitt fokus vil være å tydeliggjøre de nære relasjoner i frileken. For å kunne få med meg uttrykkene ønsker jeg å ta i bruk videofilming som hjelpemiddel. Med videofilming vil jeg få muligheten til å studere enkelte situasjoner nærmere. Disse episodene vil jeg skrive ut i tekst og bruke som en kilde til faglige diskusjoner.

Jeg vil ikke gå nærmere inn på barnas bakgrunn eller personopplysninger. Alle barna vil få fiktive navn i masteroppgaven. Barnehagen vil også bli anonymisert. Etter at oppgaven er levert vil filmene bli slettet, våren/sommeren 2014. Jeg og min veileder er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er frivillig å delta og de som ikke ønsker det, vil utebli fra studien. Foreldre/foresatte og barn har full rett til å trekke seg midt i prosjektet hvis der er ønskelig uten at det stilles krav til forklaring.

Jeg vil skrive et informasjonsskriv med samtykkeerklæring til foreldrene som formidles via barnehagen. Disse vil jeg levere så fort jeg får godkjenning fra Personvernforbundet for forskning.

Dersom det er noen spørsmål vedrørende prosjektet så ta kontakt med meg på tlf. 91881605 eller professor Marit Alvestad ved UIS tlf. 51833537.

Jeg kan også stille opp på foreldremøte, avdelingsmøte eller personalmøte om det er ønskelig for å gi mer informasjon om studien og svare på eventuelle spørsmål fra personalet.

Med vennlig hilsen
Linn Beate Jøssang

Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Å leke sammen – en studie om barns vennskap gjennom lek og kommunikasjon hos de yngste barna i barnehagen

Mitt navn er Linn Beate Jøssang. Jeg er student ved Universitetet i Stavanger, der jeg tar mastergrad i barnehagevitenskap. Jeg ble utdannet førskolelærer i 1999, og har siden den tid jobbet i barnehage. Det å ha venner og "få bli med" betyr mye i oppveksten, min interesse er derfor å se nærmere på lek og vennsapsrelasjoner hos de yngste barna. Er barna for små til å danne vennsapsrelasjoner eller sås frøene allerede i tidlige barneår?

I forbindelse med studien vil jeg ut i feltet, dvs. i barnehagen for å observere barnas nære relasjoner i lek. Jeg vil se nærmere på de yngste barna, dvs. barn mellom 1-3 år. Mitt fokus vil være å tydeliggjøre de nære relasjoner i frileken. For å kunne få med meg uttrykkene ønsker jeg å ta i bruk videofilming som hjelpemiddel. Med videofilming vil jeg få muligheten til å studere enkelte situasjoner nærmere. Jeg vil presisere at jeg ikke vil være opptatt av det enkelte barn, men kommunikasjonen og relasjonene dem i mellom. Jeg vil være i barnehagen i ca. 3 måneder, der jeg i første omgang vil gjøre meg kjent med barnegruppen, slik at de blir vant med mitt nærvær før jeg starter filmingen. Jeg vil filme 2-3 ganger i uken i 6-8 uker. Etter besøket i barnehagen vil jeg gå gjennom videomaterialet og gjøre et utvalg av enkelte episoder. Disse episodene vil jeg skrive ut i tekst og bruke som en kilde til faglige diskusjoner.

Når masteroppgaven er levert i løpet av våren/sommeren 2014, vil videoopptakene bli slettet. Navn på barnehagen, ansatte og barna vil bli anonymisert i avhandlingen og vil ikke bli mulig å tilbakeføre til personer eller plass. Jeg som masterstudent og min veileder er underlagt taushetsplikt. Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta i prosjektet, dersom noen ikke vil delta eller bli filmet under prosjektet vil dette respekteres når jeg skal gjøre mine videoopptak på avdelingen. Dere som foresatte for barna og barna, har full rett til å trekke dere ut når som helst i prosjektet uten at det kreves noen begrunnelse. Dersom dere har noen spørsmål angående prosjektet kan dere kontakte meg på mobil 91881605 eller professor Marit Alvestad ved UIS tlf. 51833537.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

På forhånd, tusen takk for hjelpen

Med hilsen
Linn Beate Jøssang

-----**KLIPP**-----

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg/vi gir med dette tillatelse til at Linn Beate Jøssang kan gjennomføre deler av sitt masterarbeid på avdelingen _____ som mitt/vårt barn: _____ går

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Oversikt over avdelingen

