

ToWe Prosjekt

Barnets egen stemme



Håndbok

første utgave som vil bli videreutviklet sammen med prosjektpartnere

Disclaimer:



“This publication has been produced with the support of the Erasmus+ Programme of the European Union. The contents of this publication are the sole responsibility of the ToWe Project and can in no way be taken to reflect the views of the NA and the Commission.”

Innholdsfortegnelse

Forfattere og bidragsytere	3
Innledning	4
Formålet med håndboken	4
Teoretisk bakgrunn og lesestoff:	
• FNs Barnekonvensjon	5
• Ulike syn på små barn	7
• Små barns fellesskap i lek	10
• Å støtte små barns samhandling i lek	13
Observere, reflektere og handle	16
Referanser	19

Forfattere og bidragsytere:

Forfattere:

1. Universitetet i Stavanger (NO)

Monika Röthle og Yngve Rosell

Bidragsytere:

2. Kingston University (UK)

Helen Sutherland og Yasmin Mukadam

3. Universitat Ramon Llull (ES)

Cristina Corcoll, Carme Flores og Àngels Geis

4. Achieving for Children (UK)

Alison McGee, ...

5. Sandnes Kommune, Sandved barnehage (NO)

Ingrid Eikeland, Liv Hjertø og Maj Gabrielsen,

6. Sinaturmo - Petita Escola (ES)

Natàlia Turmo og Sílvia Turmo

7. Suara Serveis – Escola Bressol Mas Balmanya (ES)

Mireia Miralpeix, Anglerill Maria Jose Riellab og Maria Àngels Domènech

Innledning

Velkommen til denne håndboken som vil beskjeftige seg med barns rett til å ha en stemme som de voksne lytter til og hva dette innebærer for de voksne i barnehagen. Basert på vår fortolkning av noen formuleringer i barnekonvensjonen, vil vi belyse leken som barnets foretrukne uttryksmåte. Dere vil få presentert flere studier om små barns kroppslige uttryksmåter og barns samspill i lek samt forslag til hvordan barnehagen kan støtte opp om disse tidlige barn-barn relasjoner i lek. Videre vil vi invitere dere til å tenke over hvordan ulike syn på barn kan avspeile seg i barnehagens hverdagspraksis. Dere vil muligens få bekreftet kunnskap dere allerede har, men forhåpentligvis også møte noen snublesteiner som kan få dere til å stanse opp og reflektere over tilvante måter å omgås og se på små barn.

Formålet med håndboken

Siktemålet med denne håndboken er å fremme barnehagepersonalets faglige utvikling når det gjelder de yngste barnehagebarns særegne uttryksmåter og samværsformer, og ivaretagelsen av barns rett til å ytre seg fritt. Håndboken skal

- Gi barnehagepersonale teoretisk kunnskap om små barns særegne måter å kommunisere på og deres rettigheter ut fra barnekonvensjonen.
- Øke barnehagepersonalets bevissthet om små barns ulike uttryksmåter og hvordan de sammen med kolleger kan reflektere over observasjoner fra egen barnehage.
- Utvikle barnehagepersonalets bevissthet omkring det komplekse samspill barn imellom og derigjennom øke deres evne til å støtte småbarnsleken.

Teoretisk bakgrunn og lesestoff

“Barnesinnet er minst like rikt, abstrakt, sammensatt og kraftfullt som vårt. Barnet tenker, resonnerer, lærer, vet, handler og føler. Det de tenker kan imidlertid være noe helt annet enn det vi tenker. Barn blir født forbausende like oss og forbausende forskjellige fra oss.” (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2002 s.232¹).

FNs barnekonvensjon – barnets rett til å uttrykke seg og til å bli hørt

De forente nasjoners konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen) har som utgangspunkt humanistiske prinsipper om at alle mennesker – uavhengig av alder, kjønn, rase og funksjonsnivå – skal behandles med respekt og verdighet ut fra sine egne premisser. Gjennomføringen av denne konvensjonen, som ble utarbeidet i 1980-årene og er undertegnet av mange land, er en stor utfordring for mange av samfunnets sektorer. Konvensjonen stiller spørsmålet også til barnehagene: Hva innebærer det å behandle småbarn med respekt og verdighet ut fra deres egne premisser? Dette skal vi diskutere her ved å se nærmere på barnekonvensjonens artikler 12 og 13. Artikkel 12 fastslår at man skal tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet, og artikkel 13 dreier seg om barnets rett til ytringsfrihet (...) gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.

To dokumenter fra FNs komité for barnets rettigheter gir nærmere forklaringer på hvordan dette kan tolkes: *Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*² og *Barnets rett til å bli hørt*³. De understreker at å gjennomføre barns rettigheter innebærer å tenke igjennom pedagogens rolle i barnehagen på nytt: «Det er behov for en endring bort fra tradisjonelle synsmåter, som ser på tidlig barndom hovedsakelig som en periode for sosialisering av det umodne mennesket til en tilværelse som fullt utviklet voksen. Konvensjonen krever at barn, herunder de aller yngste barna, blir respektert som egne individer».⁴ Dette er en radikal tolkning, ettersom det hevdes at det ikke finnes noen aldersbegrensninger. Vi blir bedt om å betrakte det lille barnet som et fullverdig menneske og være mindre opptatt av å få bukt med dets manglende modenhet. Ifølge dette har selv et nyfødt barn krav på menneskeverd.

Hva med uttrykket i artikkel 12: «i samsvar med dets alder og modenhet»? Dette uttrykket må ses i sammenheng med barnets rett til beskyttelse, som jo er konvensjonens hovedanliggende. Barn er sårbare og kan ikke forventes å være modne nok til å ta ansvar for seg selv; derfor har samfunnet en særskilt plikt til å sørge for beskyttelse av barnet og dets familie. Vi kan også spørre: Er de aller minste barna i stand til å uttrykke sine synspunkter? Dokumentet hevder at små barn «foretar valg og formidler sine følelser, tanker og ønsker på forskjellige måter, lenge før de er i stand til å kommunisere via det talte eller skrevne språk».⁵ Det fastslås med andre ord at barn kan uttrykke sine synspunkter på «språk» av mange slag. Vi må se etter mer enn ord når det gjelder barns uttrykksmåter. Dokumentet fortsetter: «En fullstendig gjennomføring av artikkel 12 forutsetter derfor anerkjennelse av og respekt for ikke-verbale former for kommunikasjon, herunder lek, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tegning og maling, som små barn gjerne viser sin forståelse og sine

¹ This quote is based on the Norwegian version of the book *The scientist in the crib*.

² FNs komité for barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 7. 2005 *Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*.

³ FNs komité for barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 12. 2009 *Barnets rett til å bli hørt*.

⁴ FNs komité for barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 7. 2005 *Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*. side 3

⁵ FNs komité for barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 7. 2005 *Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*. Side 7.

valg eller preferanser gjennom.»⁶ Det betyr at voksne må være oppmerksomme på det barna uttrykker gjennom lek, ansikts-uttrykk, blikk, gester og hele kroppen. Videre må de voksne respektere disse ytringene som fullverdige og meningsfulle former for kommunikasjon.

Disse sitatene antyder at realiseringen av de aktuelle rettighetene avhenger av kvaliteten på samspillet mellom den voksne og barnet. FN-dokumentet beskriver den ønskede kvaliteten på den voksnes samhandling med barnet på denne måten: «For å realisere denne retten til medvirkning må de voksne ha en holdning som setter barna i sentrum. De må lytte til barna og respektere deres verdighet og deres individuelle synspunkter. I tillegg må de voksne vise tålmodighet og kreativitet ved å tilpasse sine forventninger til barnas interesser, deres utviklingsnivå og deres foretrukne måter å kommunisere på.»⁷ Hvorvidt barnet respekteres eller ikke, avhenger av hvordan den voksne opptrer i møtet med barnet. I sitatet brukes mange positive ord til å beskrive ønskede holdninger og handlinger fra den voksnes side: lytte, være tålmodig, bruke kreativitet og sette barna i sentrum for å innrette seg etter barnas interesser og forutsetninger. Det er lett å si seg enig i slike idealer, men atskillig mer krevende å leve opp til dem i det daglige.

Forskere har hevdet at FN-konvensjonen ikke bare endrer barnas status, men også hvordan vi ser på oss selv som pedagoger (Woodhead, 2008 sitert i Bae, 2010). Den norske forskeren Berit Bae har identifisert noen problematiske spørsmål som gjelder måten norske barnehager har fulgt opp FN-konvensjonen på. Hun spør om barnets rett til deltakelse tolkes for individualistisk, det vil si at det legges for stor vekt på det enkelte barns valgfrihet og mindre vekt på at barnet skal få uttrykke sine synspunkter i samspill med jevnaldrende. Bae etterlyser også en dypere forståelse av den viktige rollen leken spiller i barnets ytringsfrihet. Hun viser til flere studier der forskere har spurt barn hva de helst vil gjøre i barnehagen. Flertallet av barna svarer at de helst vil «leke eller være sammen med venner» (Søbstad, 2004). De sier også at de leker for moro skyld, bare for å leke. Basert på barnas klare svar har Bae fremsatt ideen om at lek og lekende samspill muligens kan anses som barns foretrukne uttrykksmåte (Bae, 2010). Barn kan utøve sin rett til medvirkning og sin ytringsfrihet gjennom lekende samspill med voksne og jevnaldrende. Dette avhenger likevel av hva pedagoger anser som passende former for lek, og hvordan de strukturerer både tiden til lek og de daglige rutinene.

Oppsummering: Realiseringen av barnekonvensjonens idealer i barnehagen er en krevende, kontinuerlig prosess. Det finnes ingen enkle metoder for å få dette til å fungere, men vi kan prøve å gi barnets rett til medvirkning mer plass enn tidligere. Barn formidler ofte at det er leken som er deres foretrukne uttrykksform. Derfor vil vi invitere dere til å observere og utdype de minste barnas samspill i leken. Som beskrevet ovenfor krever realiseringen av barns rettigheter at vi tenker over både synet på barnet som et fullverdig menneske og den barnehageansattes rolle på nytt. Vi vil derfor utfordre deg til å reflektere over hvilke antakelser du gjør deg om barn, og hva du kanskje tar for gitt.

Spørsmål til gruppediskusjon:

Hva forstår du med “å respektere barnets verdighet”? I hvilke situasjoner tenker dere at barnehagepersonale vil kunne komme i skade for å krenke små barns verdighet?

⁶ FNs komité for barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 12. 2009 *Barnets rett til å bli hørt*. Side

⁷ FNs komité for barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 7. 2005 *Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*. side 7

Ulike syn på små barn

Vi skal nå se på hvordan våre forestillinger om små barn kommer til uttrykk i møtet mellom barn og voksne i barnehagen. Å være pedagog og omsorgsgiver for små barn er krevende, fordi vi her må forholde oss til mennesker som er i en annen livsfase enn oss voksne. De er nykommere i verden, i gang med å erfare og utforske sin omverden. Utviklingspsykologien har vist oss hvordan barn gradvis bygger opp sin motoriske, sosiale, moralske, språklige og kognitive kompetanse gjennom det de erfarer i sin hverdag, samtidig som den også har gjort oss oppmerksom på kvalitative forskjeller mellom voksne og barn. For eksempel barns begrensinger når det gjelder å forstå tidsbegrep og å forutse konsekvensene av sine handlinger eller deres begrensede evne til selv å regulere sine følelser. Dette betyr ikke at små barn er mindre verd enn voksne, men er en understrekning av at de handler ut fra andre forutsetninger enn det voksne mennesket.

I takt med nye forskningsmetoder og økt kunnskap har psykologiens syn på barn endret seg. Mens en tidligere understreket det lille barnets behov for beskyttelse, nærhet og moderlig omsorg har forskerne i de senere år beskrevet barn som kompetente til å søke mål og mening i sin verden fra fødselen av (for eksempel Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2002). En dominerende forståelsesmodell i dagens utviklingspsykologi er den såkalte transaksjonsmodellen, der man retter fokus på hvordan egenskaper hos barnet og egenskaper ved miljøet hele tiden påvirker hverandre og samvirker over tid (Sameroff, 1987). Barnets utvikling kan ikke forklares bare ut fra miljøets påvirkning på barnet, siden barnets egenskaper – for eksempel temperamentet - også influerer på hvordan omsorgspersonen omgås barnet, og det igjen avhenger av hvordan den voksne tolker barnets atferd. Det betyr at forskjellige barn vil utløse ulike reaksjoner fra det samme miljøet. Men det samme barnet vil også reagere ulikt når det ferdes i ulike miljøer. Transaksjonsmodellen bygger på ideen at barnet og miljøet er hverandres forutsetninger. Daniel Stern (2003), som har hatt stor betydning for den voksende forståelsen av barn som kompetente, har gjennom sine observasjoner av spedbarn vist betydningen av den gjensidige relasjonen mellom omsorgspersoner og spedbarnets iboende evne til interaksjon. Flere forskere løfter dermed frem vekselvirkningen mellom barnets evner og miljøet rundt barnet og hvordan disse interaksjonserfaringer bidrar til barnets stadig økende forståelse av seg selv, andre mennesker og den verden barnet lever i. De retter oppmerksomheten mot hvordan barnets individuelle utvikling alltid foregår i en kontekst av relasjoner og samspill. Sommer (2014) anvender også begrepet *relativ resiliens* for å vise at barnet er både kompetent og sårbar.

Et av barnehagens hovedoppdrag er å fremme barns utvikling. Blant barnehagelærerne finnes det også forskjellige syn på barn. Hvordan vi definerer små barn har betydning for måten vi omgås barna og hvilken omsorg vi gir dem. Barnesynet handler om hvordan vi som voksne *oppfatter, møter og forholder* oss til barna som personer (Johansson, 2013). Det kan være vanskelig å sette ord på vår egen oppfatning av barn som personer, men måten ulike voksne omgås barna i løpet av en barnehagedag forteller noe om deres barnesyn. Svenske barnehageforskere studerte voksnes samspill med barn i 30 småbarnsavdelinger og fant tre forskjellige syn representert som presenteres i følgende temaer. Under temaet *De voksne vet best* beskrives barnehagelærere som først og fremst går ut fra sin egen oppfatning om hva som er best for barn. Barnehagelærere som synes at barn er ufornuftige presenteres under temaet *Barn er irrasjonelle*, mens de som mener at barn også har intensjoner og interesser som skal respekteres presenteres under temaet *barn er medmennesker* (Johansson, 2013). La oss se nærmere på hva disse tre ulike synsmåter innebærer.

Voksne vet best

Det som kjennetegner denne måten å forholde seg til barn på er at de voksne handler ut fra sitt eget syn på hva som er best for barnet. Barnehagelærerne anser sine mål til å være best og finner det derfor unødvendig å nærme seg barns måte å se tingene på. Dermed blir asymmetrien mellom barn og voksne befestet og barnet blir objekt i den voksnes streben etter å nå sine mål. Barnehagelærerne kan nok gi *barn rett til å velge, men ut fra de voksnes struktur*. Det kan skje ved at barn får tilsynelatende valg, der de blir spurt om de f. eks vil ha mer eple, men der den voksne overrekker eplebiten uten å avvente om barnet sier ja eller nei. Barnet blir ikke delaktig i beslutningen. I situasjoner der barn og voksne har ulike ønsker, forekommer det også at barnehagelæreren først følger barns ønske, for eksempel om å ha på en bestemt lue, for deretter å bytte den uten at barnet merker det. Hva barn gir uttrykk for får ingen betydning, for det er de *voksne som vet hva som er til barnas beste*. Barn vet ikke sitt eget beste og må derfor underordne seg de voksne. De må lære å tåle motgang og følge regler. For eksempel at alle barn skal spise opp maten sin. Oppfølgingen av en slik regel kan føre til at barn tvinges til å spise mat, selv om de voksne også kan kjenne at det er ubehagelig å bruke sin maktposisjon. I slike situasjoner må barnehagelærerne distansere seg fra sine følelser for å kunne overse barns motvilje. Argumentet at bare *voksne vet best hva som er til barn beste* kan så brukes for å rettferdiggjøre denne mangelen på empati med det barnet føler.

Barn er irrasjonelle

Å gå ut fra at barn handler uten evne til å erfare og skape mening, forekommer oftest i situasjoner der barn gjør noe de ikke har lov til. I slike situasjoner er det en tendens til at voksne tenker at barnet har handlet uten egentlig hensikt eller at hensikten var å prøve den voksne. Barnehagelærerne prøver derfor ikke å forstå barnets bestrebelse, men tolker dem som et forsøk på å overskride grensene. Den voksnes reaksjon blir derfor å stoppe og begrense barnets handlinger. Det forekommer også at slike «negative» forventninger knyttes til bestemte barn som dermed i mindre grad blir møtt med åpenhet og interesse av barnehagelæreren.

Barn som medmennesker

Dersom vi går ut fra at barn er medmennesker, så innebærer det at vi antar at de – på samme måte som meg - har behov for å kunne handle ut fra sine egne hensikter, bli forstått og møtt på en kjærlig måte. Det krever en annen omgangsform enn om vi tenker at små barn er ufornuftige og deres handlinger tilfeldige. De svenske barnehagelærerne som så på barnet som medmenneske viste at de var *opptatt av barnas erfaringer*. De lyttet derfor til barnas ytringer, selv om de ofte bare besto av lyder og gester, og de prøvde å tolke og bekrefte dem. De viste også *respekt for barnas vilje*. For eksempel når et barn ga uttrykk for at det ikke ville besvare den voksnes spørsmål, så kunne barnehagelæreren la spørsmålet ligge. Barnet fikk selv bestemme hvor mye av det personlige som skulle tilkjennegis for andre og dermed verne om sin integritet. Men respekt er ikke ensbetydende med at voksne alltid bør følge barnas ønske. Det handler mer om å tilkjenne at man forstår barns ønsker og forsøker å komme til en overenskomst med barnet. Eksempelvis kan et barn som vil fortsette å leke og ikke komme til matbordet, få en vennlig småprat med barnehagelæreren om sin lek før det blir løftet på armen og begge setter seg ved bordet. Det handler også om å sette barnets individualitet høyt, for *barna skal få være seg selv*. Barnehagelæreren bestreber seg på å finne en balanse mellom det kollektive og det individuelle. For eksempel kan garderobesituasjonen skape dilemma, når alle barn skal ut, noen ikke vil ut, men alle må ut. Det kan jo finnes gode grunner for hvorfor et barn ikke vil gå ut og derfor gjelder det å finne ut av det som ligger bak denne

motstanden. Det kan hende at den voksne ikke greier å finne ut hva motstanden skyldes, men det betyr noe for barnet å bli møtt av en voksen som prøver å forstå barnets perspektiv. Å møte barn som medmennesker innebærer også å gi barna kontroll ved å la dem medvirke i beslutninger som gjelder dem selv. Det vil si at barnehagelærerne lar barna gjøre ting på sin måte selv om det ikke er den korrekte måten. Barnets kan for eksempel ta tøflene på feil fot og vil ikke følge den voksnes forslag om å bytte dem om. Barnehagelærere som er opptatt av at barn skal gjøre egne erfaringer, vil akseptere barnets beslutning. For dem er det viktigste at barn opplever at de kan ha innflytelse på det som skjer.

Som vi har sett av Johanssons presentasjon av de tre ulike syn på barnet som person, blir barnehagelærernes syn avgjørende for i hvor stor grad de mener at voksne bør ta hensyn til barns behov, hensikter og ønsker. La oss nå se dette fra barnas perspektiv. Hvordan er det for dem og hvilken betydning kan dette ha for deres oppfatning av seg selv som person? Noen barn vil hyppig oppleve at deres ytringer blir møtt med velvillig interesse og at deres stemme blir hørt. Det kan på den ene siden styrke barns tiltro til eget initiativ, men muligens også bidra til å utvikle en så sterk individualisme at følelsen for andre barn i gruppen kan bli svekket. Andre barn vil oppleve at deres følelsesuttrykk og meninger ofte blir neglisjert og sjelden tillagt vekt. De opplever oftere å være objekt for andres vilje. Ifølge Daniel Stern generaliserer allerede spedbarnet sine gjentatte samspillserfaringer med omsorgsgiveren og disse gjentatte opplevelser danner grunnlaget for barnets selvopplevelse (Stern, 2000). Det handler ikke om enkeltstående hendelser, men betydningen av det som skjer i hverdagens møter mellom barnet og den voksne. Slike gjentatte erfaringer med å bli ignorert eller misforstått kan bidra til at barnets selvfølelse preges av mindreverd og tvil på egne evner.

Beskrivelsen vi har gitt her, tar utgangspunkt i noen kategoriseringer som ikke helt tilsvarer kompleksiteten i det som foregår i barnehagens pedagogiske virksomhet. De fleste barn vil oppleve at de blir behandlet med respekt, noen ganger ignorert og unntaksvis krenket. Dette er allmennmenneskelige erfaringer om også vi voksne kan kjenne oss igjen i. Utfordringen for pedagoger er å balansere mellom hensynet til barns liv her og nå og hensynet til barnets framtid, mellom barnets rett til medvirkning og barnets behov for beskyttelse. Det er et dilemma som ligger innebygget i vårt oppdrag som barnehagepedagog.

Spørsmål til diskusjon i personalgruppen

:

Hvilket syn på barn som personer er viktig for oss? Hvordan snakker vi med og om barna? På hvilken måte tilpasser vi vårt arbeid til barns ulike intensjoner, behov, erfaringer og interesser?

Små barns fellesskap i lek

Som allerede nevnt i kapitlet om barnekonvensjonen så er lek og samvær med andre barn noe barna ser ut til å verdsette høyt. Skal barnehagepersonalet kunne støtte barns lek ut fra deres premisser, trenger vi å vite mer om hva leken kan være for den lekende. Vi skal derfor presentere noe av forskningen om små barns lek i barnehagen. Tradisjonelt har spedbarns lek blitt beskrevet, ut fra Piagets teori, som funksjonslek med gjenstander og egen kropp, og at den ved cirka 18 måneders alder går over til enkel symbollek, der barn imiterer enkle handlinger det har sett i miljøet (Lillemyr, 2011). Denne første formen for slik late-som lek er for eksempel at hunden spiser og sover eller at barnet leker «mor» og utfører rolletypiske handlinger med dukken. Denne formen for lek er blitt beskrevet som parallellek, det vi si at barna leker den samme leken ved siden av hverandre, og anbefalingene for praksis har vært å anskaffe flere eksemplarer av alle lekegjenstander. Utgangspunktet har vært at små barn er egosentriske og for umodne for sosial lek. Denne kunnskapen har vært basert på observasjoner av barn i hjemmemiljøet eller i laboratorier.

Da forskerne begynte å studere små barns lek i barnehage ble det tydelig at leken var mer sosial. Carroll Howes (1992) observerte at ettåringer kan leke titt-tei lek der de tar hver sin tur (gjensidig og komplementær lek) og at barn fra cirka 18 måneders alder leker kooperativ sosial late-som-om-lek, der de tar utfyllende roller som viser at de samarbeide om leken selv om de ikke nødvendigvis setter ord på rollene. Når barnet nærmer seg 3 årsalderen blir språket i økende grad brukt til å forhandle om rollehandlinger og utvikling av en felles rollelek.

I de nordiske land har flere studier av små barns lek tatt utgangspunkt i den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys (2002) beskrivelse av kroppen som uttrykksform. Han er ikke opptatt av kroppen som redskap eller barns motoriske ferdigheter, men at kroppen danner utgangspunktet for barnas persepsjoner av verden. Det er med kroppen barnet **er** i verden og det er gjennom kroppen **erfarer** sin verden. Kroppen besitter erfaringer, kompetanser, meninger og ønsker lenge før vi kan uttrykke dem i ord. Merleau-Ponty forstår kropp og kroppslige uttrykk som en integrert helhet, der uttrykk både representerer det som er observerbart og barnets indre følelsesmessige liv. Barn forstår relasjoner med voksne og jevnaldrende, samt ting og aktiviteter, gjennom kroppen (som besitter en fortid, en nåtid og en fremtid). Det er i slike samspill at barna kan gjøre nye erfaringer og utvikle sin forståelse av seg selv og verden. En forutsetning for dette er at meningsinnholdet i barnas uttrykk anerkjennes, dvs. at vi legger støtter opp om de erfaringer, kompetanser, meninger og ønsker, som framtrer i barnas uttrykk.

Gunvor Løkken (2004) har med utgangspunkt i denne teorien og sine observasjoner i norske barnehager skapt begrepet *lek med toddlerstil*. Hun bruker bevisst det engelske ordet toddler som betyr «den som stabber og går» og betegner barn i ett- og toårsalderen. Løkken beskriver kjennetegn ved denne toddlerleken i forhold til barns lekelyne (de er lekelystne), deres hit og dit bevegelser, deres slapsticklignende humor og kvaliteten ved de mange gjentakelser. Hun tolker en lek «flirekonsert» utført av syv toddlerer som en felles konsert uten en voksen dirigent. Hun tilskriver denne typen toddlerlek en eksistensiell verdi der barn kan oppleve et jeg, du og et felles vi. Toddlerens lek er preget av et visst kaos, der kroppen er et sentralt element. Løkken viser også hvordan de yngste barna bruker kroppslige uttrykk når de hilser og oppsøker, samt etablerer og opprettholder samspill med andre. Kroppslige uttrykk forstås i Merleau-Pontys teori som en helhet av gester, ansiktsmimikk, bevegelser og kroppens plassering i rommet. Løkken (2004) viser også til Stambak & Verba (1986) sin beskrivelse av hvordan barn uten å bruke ord skaper en felles forståelse gjennom at: a) noen uttrykker en idé, b) den eller de andre forstår helt eller delvis denne ideen og

uttrykker seg i samsvar med ideen, c) dette svaret utløser et samsvar fra den eller de andre, d) samspillet fortsetter med ulike tilpassede samsvar, der bakgrunnen for utviklingen av temaet er en felles forståelse av den første ideen. Over tid kan dette, ifølge Løkken (2004), utvikle seg til (leke)rutiner og en egen toddlerkultur.

I en islandsk barnehage har Hrønna Palmadóttir (2015) vist hvordan små barn bruker sin kropp til å uttrykke at de vil initiere interaksjon med andre barn og forsøke å involvere andre barn i lek. De bruker sitt blikk, leketøy, gjentatte fram og tilbake-bevegelser med leketøy, setter seg inntil for å kommunisere at de har lyst å sette i gang en lek med dem. Det viste seg at barnets plassering i det sosiale hierarkiet avgjorde hvilket barn som fikk komme inn i leken og hvem som ble avvist. I de tilfeller de ble avvist, ga de ofte for hjelpeløshet. Når det så er etablert en felles lek, blir utfordringen å holde liv i denne leken og unngå at lekekameraten tiltrekkes av andres lek. Barn som vil komme inn i eksisterende lek må tilpasse sine handlinger slik at de både får oppfylt sine egne ønsker og at de er i overensstemmelse med det andre barn vil. Barna brukte ofte gjenstander til å knytte seg opp mot andre, både ved å tilby eller finne dem for andre. Gjenstander og leker på gulvet, tilpasset barns høyde tilrettela godt for barns kroppslige lek. Men selv om små barn har kommunikative ferdigheter kan de samtidig bli forsvarsløse og vise usikkerhet i forhold til sin posisjon og deltakelse i gruppen. Det var toåringene som veiledet og viste omsorg for de yngre barn, samtidig som de også kunne avvise deres forsøk på å komme inn i leken. Gjennom sin interaksjon viste barna sitt valg av mulig lekekamerat og leketøy. Det var de eldste barna som avgjorde hvorvidt de yngste kunne få sitt ønske om deltakelse oppfylt eller ei. Her var det tydelige maktposisjoner knyttet til alder. Palmadóttir avslutter med å påpeke hvor krevende det kan være å beskrive små barns lekeaktivitet og å tolke hvilken mening som vokser fram i disse interaksjoner.

Det å tone seg inn, ta den andres perspektiv, samt gjensidighet eller tur-taking, fremstår som viktige aspekter for de yngste barnas møter med jevnaldrende og voksne. Studier viser også til at møter mellom de yngste barna kan karakteriseres som forhandlinger, uenigheter, konflikter, frustrasjon og avvísninger/ beskyttelse (Alvestad, 2010, Rosell, ongoing). Det er kanskje særlig i slike tilfeller, der dialektikken mellom det sårbare og det kompetente gjerne blir framtrædende, at behovet for den voksnes støtte melder seg.

Johansson (1999) har med utgangspunkt i Merleau-Ponty sin teori, studert de yngste barnas uttrykk for etikk – hva som er etterstrebellesverdigg (positivt eller negativt og rett eller galt). Et sentralt resultat fra denne studien er barnas uttrykk for rettigheter, både med hensyn til en uttrykt rett til ting/ gjenstander og en uttrykt rett til å dele eller beskytte verdener (relasjoner) med andre. Også Løkken (2004) framhever hvordan små gjenstander kunne føre til konflikter og uenigheter i de yngste barnas møter med hverandre. Greve (2009), som har studert vennskspsrelasjoner mellom toåringene, viser til hvordan relasjoner der det uttrykkes personlige preferanser kan være lukket og beskyttende i møte med andre barn. Alvestad (2010) har studert de yngste barnas forhandlinger i lek. I denne studien kommer det fram at barna forhandler om relasjoner, innholdet i møtet og materielle gjenstander – både innad i en dyade og i dyadens eller gruppens møte med andre barn. Uenigheter, konflikter og forhandlinger, kan dermed se ut til å være en del av barnas møter med hverandre i en barnehagehverdag. Utfordringen blir å støtte opp om og ivareta barnas uttrykk og rettigheter i slike situasjoner.

Barns meninger som formidles gjennom ulike uttrykk kan også knyttes til ting/ gjenstander og de aktiviteter som kan skapes gjennom bruk av kropp, rommet og ulike gjenstander i barnehagen. Barn uttrykker mening ved at de handler eller engasjerer seg på en bestemt måte, der gjenstander/ aktiviteter kan ha bestemte meninger som medfører bestemte handlinger (Johansson, 1999). Gjenstander/ aktiviteter kan ha ulik betydning for barn i barnehagen, og enkelte vil fremstå som mer

appellerende enn andre (Bengtsson, 2103). Gadamer (2010) viser til en forståelse av *spillet*, der det ikke nødvendigvis behøver å være en medspiller, men det må være noen som spiller med – gi et mottrekk. Gadamer (2010) viser eksempelvis til kattens lek med et garnnøste, der gjenstanden (garnnøstet) skaper spenning, variasjon og blir en medspiller i leken. Utgangspunktet for de yngste barnas engasjement med ting/ gjenstander og deres aktiviteter blir kroppen. Gjenstander kan videre bli og forstås som en del av kroppen og kroppens uttrykk. Utfordringen blir å støtte opp og ivareta det meningsinnholdet som trer fram i barnas uttrykk med hensyn til gjenstander og de aktiviteter som skapes.

Ut fra tanken om at kroppen er utgangspunktet for de yngste barnas forståelse av seg selv, andre mennesker og den verden barna beveger seg i, så utfordres også ideen om hvilket meningsinnhold som skal knyttes til ulike «fenomener» i barnehagen. En uttrykt mening om et fenomen er forankret i kroppen og den kroppslige erfaringen. Det innebærer at barn og voksne kan ha forskjellige syn på et fenomen og forstå det ulikt. Det å ta initiativ, åpne opp for den andre, en slags gjensidighet, er viktig i relasjoner med både jevnaldrende og voksne. Det å være en veiviser, å være den som tar initiativer og kommer med ideer, kan også være viktig når barn danner en forståelse av seg selv og verden. I relasjoner til andre mennesker er de følelsesmessige uttrykkene viktige for å ivareta de yngste barnas væremåte. Stern (2003) viser eksempelvis til begrepet *affektiv inntonning*. Dette begrepet innebærer at barna i møte med en omsorgsperson opplever at det er barnets egne følelser bak et uttrykk formidles tilbake i en interaksjon – og ikke en ren imitasjon av uttrykket (eksempelvis barnets gråt på grunn av savnet av mor/ far, eller gråt etter en konflikt med jevnaldrende). Å ivareta barnets følelsesmessige uttrykk betyr at den voksne ivaretar barnets følelsesmessige utvikling/ utviklingen av selvet (jf. Stern, 2003). Samtidig kan den voksne dermed også ivareta barns uttrykk og deres rettigheter - slik de er nedfelt i FN's barnekonvensjon. Å se barn som subjekter i relasjon med andre subjekter kan også knyttes til den norske filosofen Hans Skjervheim (2001) utsagn at møter mellom mennesker foregår alltid rundt noe, et «felles tredje». Et møte mellom to subjekter er et møte mellom to mennesker som deler et felles fokus og engasjement om noe «tredje». I barnehagesammenheng kan dette eksempelvis være den voksnes og barnets felles fokus rundt en opplevelse, et barns initiativ, en bok, en sang, en gjenstand, en aktivitet osv. For å ivareta barnet som subjekt er dermed det essensielle å engasjere seg i et «felles tredje» sammen med barnet og anerkjenne barnets initiativ og uttrykk.

For å ivareta dialektikken mellom det sårbare og det kompetente i de yngste barns relasjoner, vil vi her framheve betydningen av den voksne som en indirekte og direkte støttespiller. Med en indirekte støttespiller så menes det bl.a. utformingen av rommet, organiseringen av barnegruppen og aktiviteter, samt emosjonell tilstedeværelse og et blikk på barns initiativ, deres kroppslige uttrykk, og lek – både alene og med jevnaldrende barn. En direkte støttespiller handler om den voksnes direkte interaksjon med et barn eller en gruppe med barn, eksempelvis om et barns initiativ, eller som en veiviser under en konflikt mellom barna. Ved å bli bevisst på denne pendlingen mellom å være en indirekte og en direkte støttespiller, kan vi også øke vår kunnskap og evne til å ivareta de yngste barnas uttrykk.

Å støtte små barns samhandling i lek

Vi har i forrige kapittel presentert forskning som handler om hvordan små barn samspiller med hverandre i lek. Denne forskningen stadfester små barns evne til å inngå i gjensidige samspill og felles lek. Noen forskere er opptatt av å beskytte småbarns lek og råder voksne til ikke å blande seg inn i leken, ettersom det kan forstyrre toddlernes skjøre lekefellesskap (Løkken, 2000). Andre, eksempelvis Schaffer (1984), forteller oss at vi ikke må overvurdere barns sosiale kompetanse. Selv om barn er i stand til å utvikle gryende vennsksrelasjoner med hverandre, så er de fortsatt lærlinger i slike sosiale situasjoner. Når barn samspiller med sine omsorgspersoner, så vil den voksne vanligvis tilpasse sine handlinger til barnets slik at barnet får oppleve at det lykkes (Smith & Ulvund, 1999). Når småbarn samspiller med andre småbarn er de alle sammen lærlinger som møter med nye utfordringer (Schaffer, 1984). Å samhandle med jevnaldrende er litt uforutsigbart. Å invitere et annet barn til lek ved å tilby en leke, kan like gjerne ende med at det andre barn går bort med leketøyet i hånden. Samspill i jevnaldergruppen krever andre måter å samhandle og forhandle på enn samspill med voksne, og denne sosiale handlingsdyktigheten erverves gjennom erfaring (Frønes, 1994). Hva så, hvordan bør de voksne i barnehagen støtte små barns samspill og glede i leken?

Utfordringen for barnehagepersonalet er på den ene siden å ikke overlate en utfordring til barna som de ikke er i stand til å mestre på egenhånd. Små barn trenger noe støtte for å kunne skape og opprettholde sine komplekse samspillsrelasjoner i lek. På den andre siden kan vi muligens støtte dem på måter som hindrer deres innbyrdes lek med toddlerstil. Spørsmålet er ikke om voksne bør blandes seg opp i barns lek eller ei, men hvordan. Å lytte til barns stemme innebærer at den voksne overveier barnas evner og intensjoner i forhold til den aktuelle situasjonen før en handler. I stedet for å gi generelle råd, vil vi presentere noen strategier som kan fungere som støttende stillas i disse tidlige jevnalderrelasjoner. Ifølge Ellen Os (2004), finnes det både direkte og indirekte strategier.

Indirekte strategier

Indirekte strategier handler om voksnes væremåte og tiltak som kan gi barn et godt grunnlag for å inngå i relasjoner med andre barn. Det handler om samspillskvalitet og tilknytting. Trygg tilknytting er en forutsetning for barns utforskning og lek (Ainsworth, 1970, Abrahamsen, 2012). Å fremme barns trivsel er en vesentlig del av de indirekte strategier.

Hvordan det fysiske miljøet er organisert påvirker også småbarns relasjoner med hverandre (deStefano & Mueller, 1982). Store lekegenstander ser ut til å inspirere barn til å leke sammen, på samme måte som god plass inspirer til springe- og gjemmeleker. Men små barn trenger også beskyttede kroker for å kunne utfolde seg i sine første forsøk på latesomlek/rollelek med jevnaldrende.

For barn er ikke leken noe som er avgrenset til bestemte tidspunkt på dagsrytmen. Barn er ganske ofte i humør til å leke og denne spontane leken kan være utfordrende for barnehageansatte, fordi det også forventes effektivitet av de ansatte. Det kan være verdt å merke seg at Emilson (2006) har identifisert lekenhet som en viktig kvalitet i voksnes kommunikasjon med barn. Når voksne tillater spontan lek i rutinesituasjoner, for eksempel en titt-teilek under påkledning i garderoben, da kommuniserer den voksne innenfor en uttrykksform som betyr mye for barn.

Direkte strategier

Med direkte støtte menes at voksne griper direkte inn for å sette i gang eller forlenge samspill i lek. Ifølge Os (2004) kan det foregå på ulike måter:

Rette oppmerksomheten mot andre barn ("Lyskaster")

Det handler om at den voksne retter barnets oppmerksomhet mot deres jevnaldrende når de ankommer eller forlater barnehagen. Eksempelvis om morgenen når et barn kommer: "Se, hvem som kommer nå. Bli med og si god morgen til Marie.» Den voksne kan også kommentere hav andre barn gjør: «Se hva de gjør! De lager sandkaker.»

Organisere turtaking ("Kjede")

Det kan være vanskelig for småbarn å organisere på egen hånd at de skal hver sin tur. Ofte organiserer de voksne leken, for eksempel å rutsje i rutsjebanen, ved å bruke navn og si hvem sin tur det er nå. Det gjør det lettere for barna å leke sammen og til å holde aktiviteten i gang.

Tilrettelegge felles aktiviteter ("Katalysator")

De voksne kan også formidle kontakt mellom barna og hjelpe dem til å starte opp pen felles lekeaktivitet. Det handler om å være en form for katalysator, der den voksne oppmuntrer barn til å være med i komplementære roller eller det samme leketema. Det ser ut til å være utfordrende for små barn til å skape en felles mening ut fra ulike intensjoner og viljer. Ofte retter voksne sin oppmerksomhet og sin samhandling mot enkeltbarn i gruppen, uten å koble barna til hverandre (Os, 2004, Johansson et al, 2015). I stedet for å være den personen som all samhandling går igjennom, kan den voksne fungere som katalysator og være den som knytter sammen de ulike barns lekeaktiviteter.

Forlenge lek som er i gang ("Gummistrikk")

De voksne i barnehagen kan også hjelpe barna til å opprettholde sin lek ved å rette sin oppmerksomhet på de barna som mistet fokus eller ved å gjenoppfriske eventuelt videreutvikle leketemaet. Den voksne kan tilføre nye element ved selv å utføre nye lekehandlinger som passer til barns eksisterende lek.

Forklare signaler ("Tolk")

Det kan være vanskelig for de yngste barna å forstå hverandre siden de har et relativt begrenset verbalspråk. De kan ha bruk for en tolk som hjelper dem til å finne de rette signaler og ord, eller til å forstå de andre barns intensjoner. Voksne kan bistå dem gjennom å sette ord på barns handlinger, for eksempel «Tom vil også leke med bilene» eller «han ville ikke gjøre deg vondt, han bare snublet.» Det kan også være at den voksne gjentar det et ett av barna sa, for å tydeliggjøre budskapet. «Hørte du, Marie sa NEI».

Regulere atferd ("Regulator")

Hvem som har retten til leketøy/tingene er et viktig spørsmål for barn i barnehagen. Os (2004) observerte at de voksne ofte ga korte verbale beskjeder når det så ut til å brygge opp til en konflikt. Disse beskjeder handlet om å be barn om å låne bort en ting til andre, eksempelvis «Låne!» eller «Bytte!» eller «Dele». De voksne oppfordret også barna til å trøste hverandre. For eksempel når et barn gråt etter å ha blitt angrepet av et annet barn, så ble de bedt om å «Kose!».

Birgitta K. Olofsson (1996) anbefaler pedagoger å leke sammen med barna. Inspirert av Howard Gardners (1979) beskrivelse av lek som et symbolspråk, hevder hun at voksne må introdusere barn til lekens språk på same måte som de gjør det med talespråket. Med andre ord, gjennom å være leken og innføre lekeatferd i hverdagssituasjoner, så innvier den voksne barnet i lekens verden. I leken kommuniserer vi ved hjelp av bestemte lekesignaler – som smil, mimikk, overdrevne bevegelser, toneleie – at «det vi gjør nå er lek», ifølge Gregory Bateson (1976). Ved hjelp av disse signaler kan vi sette våre handlinger innenfor rammen *lek*, og det gjør det mulig for oss å skape imaginære situasjoner i den virkelige verden.

Leke med barn (“Guide”)

Når voksne leker sammen med barna, så demonstrerer de hvordan man når man leker. De besjeler tingene og viser barnet hvordan man kan gjøre det. Dermed forvandler den voksne gjenstander til leketøy. For eksempel når et barn triller dukker i en dukkevogn, kan den voksne snakke med dukken som om den var en baby eller til barnet som om den var «mor/far». Vokse kan identifisere mulige lekesekvenser og talemåter når de slutter seg til barns lek. Eksempelvis hvordan man mater babyen (vær forsiktig, ikke for varmt, vi må blåse), legger babyen, får den til å sove og vekker den igjen.

Observere, reflektere og handle

Denne delen i håndboken inneholder forskjellige verktøy som kan brukes til å analysere den måten barna samhandler og skaper mening i leken på. Observasjoner og praksisfortellinger (nedskrevne episoder) gir et godt grunnlag for felles refleksjoner i arbeidsgruppen. Vårt forslag er å diskutere egne observasjoner eller praksisfortellinger regelmessig på møter i arbeidsgruppen (for eksempel avsette noe tid for dette på sakslisten til hvert avdelingsmøte). Kjernen i dette arbeidet er å erverve seg en bedre forståelse av de komplekse samhandlingene som fortløpende foregår i barns lek i denne barnehagen. Etter å ha diskutert de observerte prosesser i leken, kan dere overveie relevante måter å støtte barna på ved å bruke noen direkte og/eller indirekte strategier.

Toddlers (leke)rutiner (Løkken, 2004)

- Hvordan etablerer barna felles (leke)rutiner:
 - Noen uttrykker en idé.
 - Andre barn oppfatter denne idéen helt eller delvis og gir et gjensvar som passer til denne idéen.
 - Dette gjensvar skaper respekt og respons fra de andre barna.
 - Samspillet fortsetter med gjentakelser og variasjoner, men alle gjentakelser og variasjoner bygger på den opprinnelig uttrykte idéen.
- Disse gjentatte samspill kan utvikle seg til forskjellige toddler-rutiner.
- Toddlerne skaper disse rutiner ved hjelp av kroppen, rommet og tingene (ofte store objekter).
- Barna gir ofte uttrykk for glede og begeistring – vanligvis fulgt av latter og høye rop.
- Eksempler på slike (leke)rutiner:
 - Løperutiner – Toddlerne løper fram og tilbake i rommet (fra vegg til vegg), eller rundt et bord, med eller uten ting, i et gjentatt mønster (en rutine)
 - Madrassrutiner – Toddlerne bruker de store madrasser på en aktiv måte. De bruker madrassen, sine kropp og muligens også rommet til å utføre visse handlinger i et gjentakende mønster (en rutine).
 - Hopperutiner - Toddlerne hopper fra benker, stoler, sofa ol. Ned på gulvet eller en madrass. De bruker disse store gjenstander, rommet og kroppen i et gjentakende mønster.
- Toddlerne rutiner framtrer ofte som åpne aktiviteter- uavhengig av antall barn eller deres alder.
- Toddler rutiner skapes og utvikles av barna. De er barnas eget initiativ og uttrykk, som etableres i samhandling med andre barn.
-

Spørsmål:

1. Hvilke lekerutiner har barna etablert i denne barnehagen? Hva har dere observert?

Toddlernes kommunikasjon med andre barn (Engdahl, 2011; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2004; Michélsen, 2004; Rosell, under utarbeidelse)

- Barna uttrykker seg med kroppen – gjennom ansiktsmimikk, gester, bevegelser, lyder, ord, kroppens posisjon i rommet, og gjennom bruken av små og store gjenstander
- Barn hilser, observerer, toner seg inn, tar den andres perspektiv og uttrykker en tur-taking i kommunikasjon med jevnaldrende barn
- Imitasjon og gjentakelser av hverandre uttrykk, samt en variasjon, er sentralt i barnas kommunikasjon med hverandre
- Humor, tøysing og gledeshyl kan være fremtredende i kommunikasjonen
- Barn kan oppsøke andre barn på bakgrunn av synet av bestemte barn, aktiviteter som andre barn skaper, aktiviteter som barn skaper gjennom å bruke gjenstander, eller synet av gjenstander som andre barn holder i hånden
- Barn kan tilby andre barn leker/ gjenstander som en invitasjonshandling (et initiativ) til en felles aktivitet.
- Barna uttrykker initiativer i kommunikasjon med jevnaldrende barn – for å skape en felles aktivitet. Graden av initiativer og åpenheten til andres initiativer, skaper også ulike og varierte interaksjoner mellom toddlerne. En oppsummering av flere studier som omhandler de yngste barnas kommunikasjon med jevnaldrende barn, viser til følgende karakteristikk (særlig barn i 2-3 årsalderen):
 - Barn viser en stor kompetanse til både å ta initiativer, samt en åpenhet til at andre barn kan ta initiativ (komme med innspill) og at disse følges opp. Interaksjonen får et preg av en gjensidig og vekselvirkende oppbygging av en aktivitet – en tur-taking.
 - Barn viser en stor kompetanse til å ta initiativer, komme med ideer til aktiviteter, men er mindre åpne eller oppmerksomme på andre barns initiativer. Interaksjonen får et preg av at ett barn styrer og organiserer aktiviteten. Interaksjonen er sårbar, konflikter og hyppige skift av initiativ til ulike aktiviteter kan forekomme.
 - Barn viser en stor kompetanse til å bekrefte og følge opp andre barns initiativer, men de tar sjeldent egne initiativer.
 - Barn er i større grad opptatt med egne aktiviteter, er i samspill med voksne, eller kan fremstå som vandrende rundt i barnehagen (gjærne bærende rundt på ulike gjenstander). De oppsøker i mindre grad jevnaldrende barn.

Spørsmål:

Har dere observert noen av disse ulike måter å samhandle på blant barna i denne barnehagen?

Små barns forhandlinger (Alvestad, 2010; Johansson, 1999)

- Barn kan i interaksjon med jevnaldrende gi uttrykk for ulike rettigheter
- Barn kan gi uttrykk for sin rett til ting/ gjenstander – for å verne om en personlig aktivitet
- Barn kan gi uttrykk for sin rett til å dele sin verden med andre – for å verne en relasjon
- Barns uenigheter og forhandlinger kan oppstå innenfor en dyade (jeg-du)
- Barns uenigheter og forhandlinger kan oppstå i dyadens møte med andre barn i gruppen (vi-dem)
- Når barn forhandler og uttrykker enighet, kan forhandlingen inneholde imitasjon, variasjon, tur-taking, hodevendinger, blick og kroppens posisjon så vel som perspektivtaking/ intersubjektivitet.
- Når barn forhandler og uttrykker uenighet kan forhandlingene være preget av makt, kontroll og manipulasjon.

Spørsmål:

Hvordan forhandler forskjellige barn under frileken?

Vennskap mellom små barn (Greve, 2007)

- Betegnelsen vennskap inneholder en dimensjon som går ut over det å være sammen.
- Vennskap har en historisk dimensjon som bygger på fortid, her-og-nå, og som peker fremover. Med andre ord, vennskap utvikles over tid.
- Markører for vennskaps – uttrykk for likhet, felles interesser, relasjoner basert på frivillighet, og et uttrykk for et felles-vi.
- Et felles-vi kan komme til uttrykk gjennom å skape mening sammen, knytte an til hverandres livsverden, bruk av humor, uttrykk for felles etikk (rett og galt/ positivt og negativt) eller ved å beskytte/ ivareta relasjonen i møte med andre barn.
- Det kan finnes ulike typer vennsksrelasjoner med ulikt innhold av et felles-vi.
- Vennsksrelasjoner kan være dyader, triader osv.
- Markører for en vennsksrelasjon og et felles-vi blir særlig synlig i fra 2-årsalderen

Spørsmål:

Finnes det etablerte eller gryende vennskap mellom barna i deres gruppe?



Referanser:

- Abrahamsen, G. (2012). *Å holde barnet i tankene*. Artikkel publisert i TODDLER-prosjektet. Finnes på ToWe nettsidene.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. In *Early Years*, 30: 3, pp 205-218.
- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(Special Edition September 2013), 1-18. Doi: 10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178
- Bateson, G. (1976) A Theory of play and fantasy. In Bruner et al. (eds). *Play. Its role in development and evolution*. New York: Penguin Books.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Department of Child and Youth studies, Stockholm University, Stockholm.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag. (Truth and Method).
- Gardener, H. (1979) Developmental Psychology after Piaget. In *Human Development*, 22, pp 73-88.
- Gopnik, A. Meltzoff, A.N., Kuhl, P. (2002). *Den lille, store forskeren*. Oslo: Pedagogisk Forum. Translation of the English book *The Scientist in the Crib* (1999).
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo. PhD Dissertation. (Toddler friendship in early years' settings)
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Ethics in young children's world)
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E.I.; Röthle, M., Tofteland, B., Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. (Values Education in Early Childhood Education).
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. PhD Dissertation.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lillemyr, O.F. (2001) *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget. English version (2009): *Taking play seriously. Children and play in early childhood education. An exciting challenge*. Information Age Publishing.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelingar (vol. 128)*. Stockholm: Pedagogiska institutionen. PhD Dissertation. (Peer interaction in toddler groups)

- Os, E. (2004) *Children under three: Teachers' support to peer-relations and play in day care centres*. Paper to the 23. ICCP World Play Conference. <http://www.iccp-play.org/documents/krakow/os.pdf>
- Palmadottir, H. (2015) *Communities in play. Young preschool children's perspectives on relationships, values and roles*. University of Iceland: PhD Dissertation.
- Rosell, Y. (In progress). *Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen*. University of Stavanger: PhD Dissertation.
- Sameroff, A.J, (1987). The social context of development. In N. Eisenberg (ed.). *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: Wiley.
- Sommer, D. (2014)
- Stambak, M. & Verba, M. (1986). *Organization of social play among toddlers: An ecological approach. Process and outcome in peer relationships, 229-247*.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk. Translation of the English book *The interpersonal world of the infant* (1985).
- Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra prosjektet 'Den norske barnehagekvaliteten'* Publikasjonsserie 1/2004. Trondheim: DMMH (The third project report from Quality in Norwegian kindergarten).
- UN Convention on the Rights of the Child*. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest-/Pages/CRC.aspx>
- Woodhead, D. (2008). Promoting young children's development: Implication of the UN Convention on the rights of the child. In *Professionalism in the early years*. Ed. L. Miller and C. Cable, pp 154-66. London: Hodder Education.