

Projecte ToWe

La veu i les expressions dels infants



Manual, primera edició que s'ha de desenvolupar conjuntament
amb els participants en el projecte

Índex

Autors i col·laboradors	3
Introducció al manual	4
Objectius del manual	4
Context teòric i bibliografia	
• La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant	5
• Diferents opinions sobre els infants	7
• La comunitat de pàrvuls en joc	10
• Suport de les interaccions entre iguals en el joc	13
Observació, reflexió i acció	16
Bibliografia	19

Autors i col·laboradors

Autors:

1. Universitetet I Stavanger (NO)

Monika Röthle i Yngve Rosell

Col·laboradors:

2. Kingston University (UK)

Helen Sutherland i Yasmin Mukadam

3. Universitat Ramon Llull (ES)

Cristina Corcoll, Carme Flores i Àngels Geis

4. Achieving for Children (UK)

Alison McGee,

5. Sandnes Kommune, Sandved Barnehage (NO)

Ingrid Eikeland, Liv Hjertø i Maj Gabrielsen

6. Sinaturmo - Petite Escola (ES)

Natàlia Turmo i Sílvia Turmo

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

Mireia Miralpeix Anglerill, María José Riella i Maria Àngels Domènech

Introducció

Benvinguts a aquest manual sobre el dret dels infants a tenir veu a les escoles bressol i sobre les implicacions que té aquest dret en els professionals que hi treballen. Basant-nos en les nostres interpretacions d'algunes expressions extretes de la Convenció de les Nacions Unides, destacarem el joc com el mode d'expressió preferit dels infants. Aquest manual presentarà diversos estudis sobre la modalitat corporal d'expressió dels pàrvuls i la seva interacció en el joc, i també suggeriments per reforçar aquestes primeres relacions en el joc. A més a més, us convidarem a valorar de quina manera les diferents opinions dels infants poden afectar la pràctica educativa al centre. Possiblement se us confirmaran alguns coneixements previs, però també us proposarem que descobriu alguna cosa que us faci reflexionar sobre les maneres habituals d'interactuar amb els infants i de percebre'ls.

Objectius del manual

L'objectiu del manual és promoure la millora de la pràctica laboral dels professionals que treballen els primers anys d'escolarització en relació amb els modes d'expressar-se i de relacionar-se que tenen els infants per poder tenir en compte el seu dret d'expressar-se lliurement. Aquest manual

- oferirà als professionals uns coneixements teòrics sobre la manera específica de comunicar-se dels infants i dels seus drets d'acord amb la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant.
- ampliarà el coneixement que tenen els professionals de les diverses formes d'expressió dels infants i de la manera com poden reflexionar a partir de l'observació al seu centre.
- desenvoluparà la percepció dels professionals de les complexes interaccions que es produeixen entre els infants i, d'aquesta manera, milloraran la seva habilitat per afavorir el joc dels infants.

Context teòric i bibliografia

«La ment de l'infant és, com a mínim, tan rica, abstracta, complexa i forta com la nostra. L'infant pensa, raona, aprèn, actua i sent. Amb tot, el que ells pensen pot ser força diferent del que pensem nosaltres. Els infants neixen sorprenentment semblants a nosaltres i sorprenentment diferents de nosaltres.» (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2002 s.232¹).

Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant: dret dels infants d'expressar-se i ser escoltats

La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant (CDI) es basa en els principis humanístics que tots els éssers humans —amb independència de la seva edat, gènere, raça i habilitat— han de ser tractats amb respecte i dignitat en el seu entorn. L'aplicació d'aquesta convenció, creada la dècada de 1980 i signada per molts països, és un gran repte per a molts sectors de la societat. La convenció també trasllada la pregunta a la primera etapa educativa: què vol dir tractar els infants amb respecte i dignitat en el seu entorn? Tot seguit ho analitzarem fixant-nos més de prop en els articles 12 i 13 d'aquesta convenció. L'article 12 determina que cal tenir degudament en compte les opinions dels infants d'acord amb la seva edat i maduresa, i l'article 13 tracta del dret dels infants d'expressar-se lliurement a través de qualsevol mitjà que triï.

Dos documents del Comitè de les Nacions Unides de Drets de l'Infant —*Implementing child rights in early childhood*² i *The right of the child to be heard*³— ofereixen més explicacions sobre com cal interpretar-ho. Emfasitzen el fet que implementar els drets dels infants vol dir repensar el paper dels educadors en la primera infància: «Cal un allunyament de les creences tradicionals que consideren la primera infància un període dedicat, sobretot, a la socialització de l'ésser humà immadur encaminat a l'estatus d'adult madur. La Convenció requereix que els infants, incloent-hi els més petits, siguin respectats com a persones de ple dret.»⁴ Es tracta d'una interpretació radical, ja que l'argument es basa en el fet que no hi ha cap limitació d'edat. Se'ns demana que percebem l'infant com una persona completa i que no pensem tant a superar la seva immaduresa. D'acord amb això, fins i tot els nadons tenen dret a la dignitat d'una persona.

Però, i l'expressió de l'article 12 «d'acord amb la seva maduresa»? Cal posar-la en relació amb el dret de l'infant a la protecció, que és la qüestió general de la convenció. Els infants són vulnerables i no s'espera que siguin prou madurs per assumir responsabilitats tots sols. En conseqüència, la societat té uns deures específics per assegurar la protecció de l'infant i la família. També podem preguntar: Poden expressar les seves opinions els infants? El document afirma que els infants són capaços de «fer tries i comunicar els seus sentiments,

¹ Aquesta citació es basa en la versió noruega del llibre *The scientist in the crib*.

² Comitè de les Nacions Unides de Drets de l'Infant. Comentari General núm. 7. 2005 *Implementing child rights in early childhood*.

³ Comitè de les Nacions Unides de Drets de l'Infant. Comentari General núm. 12. 2009 *The right of the child to be heard*.

⁴ Comitè de les Nacions Unides de Drets de l'Infant. Comentari General núm. 7. 2005 *Implementing child rights in early childhood*, pàgina 3.

idees i desitjos de nombroses maneres, molt abans que no puguin comunicar-se per mitjà de les convencions de la llengua parlada o escrita.»⁵ Per tant, el document afirma que poden expressar la seva opinió en moltes menes de «llenguatges». Això vol dir que cal buscar més que paraules quan es tracta de les opinions dels infants. El document continua: «En conseqüència, la implementació total de l'article 12 requereix el reconeixement i el respecte de les formes no verbals de comunicació —incloent-hi el joc, el llenguatge corporal, les expressions facials, el dibuix i la pintura— per mitjà de les quals els més petits demostren la comprensió, les tries i les preferències.»⁶ És a dir, els adults han d'estar alerta de què expressen els infants per mitjà del joc, les expressions facials, la mirada, els gestos i els cos sencer. A més a més, els adults han de respectar aquestes manifestacions com a formes adequades i eloqüents de comunicació.

Aquestes citacions indiquen que el compliment d'aquests drets depèn de la qualitat dels processos d'interacció entre l'adult i l'infant. El document de les Nacions Unides destaca que la desitjada qualitat de la interacció de l'adult amb l'infant és així: «Per aconseguir el dret de participació cal que els adults adoptin una actitud centrada en l'infant, que l'escoltin i respectin la seva dignitat i els seus punts de vista individuals. També cal que mostrin paciència i creativitat adaptant les seves expectatives als interessos, els nivells de comprensió i les formes de comunicació preferides de l'infant.»⁷ Que l'infant sigui respectat o no depèn de la manera com el tracti l'adult. Aquesta citació fa servir moltes paraules positives per descriure les actituds i maneres d'actuar requerides a l'adult: escoltar, ser pacient, fer servir la creativitat i centrar-se en l'infant per poder-se adaptar als seus interessos i a les seves condicions. És fàcil estar d'acord amb aquests ideals, però és molt més difícil posar-los en pràctica a la feina quotidiana.

Els investigadors han observat que la Convenció de les Nacions Unides no tan sols canvia l'estatus dels infants, sinó també la manera com nosaltres, com a educadors, reflexionem sobre nosaltres mateixos (Woodhead, 2008, citat a Bae, 2010). Berit Bae, una investigadora noruega, ha identificat alguns temes problemàtics en la manera com els centres del seu país han donat resposta a la Convenció de les Nacions Unides. Pregunta si el dret de l'infant a participar s'interpreta d'una manera esbiaixada cap a l'individualisme: és a dir, que es dedica molt esforç a la llibertat de tria individual de l'infant i no tant a la seva expressió d'opinions amb els iguals. Bae també demana una interpretació més aprofundida de la importància del joc en relació amb la llibertat d'expressió de l'infant. Es refereix a diversos estudis en què els investigadors han preguntat als infants què s'estimen més fer al centre. La majoria de respostes van ser «jugar» o «estar amb els amics» (Søbstad, 2004). També van explicar que juguen per passar-s'ho bé i pel simple fet de jugar. Basant-se en aquestes respostes tan clares dels infants, Bae llança la idea que cal considerar el joc i la interacció lúdica la forma d'expressió preferida dels infants (Bae, 2010). Els infants poden exercir el seu dret a la participació i a la llibertat d'expressió per mitjà d'interaccions lúdiques amb els adults i els

⁵ Comitè de les Nacions Unides de Drets de l'Infant. Comentari General núm. 7. 2005 *Implementing child rights in early childhood*, pàgina 7.

⁶ Comitè de les Nacions Unides de Drets de l'Infant. Comentari General núm. 12. 2009 *The right of the child to be heard*. Pàgina XX. [*hi falta núm. de pàgina]

⁷ Comitè de les Nacions Unides de Drets de l'Infant. Comentari General núm. 7. 2005 *Implementing child rights in early childhood*, Pàgina 7.

iguals. Amb tot, això depèn de quines formes de jugar els educadors considerin adequades i de la manera com estructurin l'estona de joc i les rutines del dia.

Resum: l'aplicació de la Convenció de les Nacions Unides a les escoles bressol és un recorregut constant i complicat. No hi ha mètodes simples per aconseguir que funcioni, però es pot intentar deixar un marge per al dret de l'infant a influir una mica més gran que no abans. Sovint els infants diuen que la seva forma d'expressió preferida és el joc. Per tant, us invitarem a observar les seves interaccions en el joc i a elaborar-les. Tal com s'ha destacat abans, per poder fer realitat el dret dels infants cal repensar-los com a persones, i també cal repensar el paper del professional que treballa els primers anys d'escolarització. Per tant, us proposem que reflexioneu sobre les idees preconcebudes que teniu sobre els infants i sobre allò que potser doneu per fet.

Qüestions per debatre en equip:

Què enteneu per «respectar la dignitat de l'infant»? En quines situacions us sembla que els educadors poden ofendre la dignitat dels infants?

Diferents opinions sobre els infants

En aquest apartat examinarem la manera com les idees que tenim sobre els infants s'expressen en la interacció entre els alumnes i els adults a les escoles bressol. Ser mestre i cuidador de nens petits és una feina exigent, perquè vol dir que ens hem de relacionar amb persones que estan en un estadi de la vida diferent de nosaltres, els adults. Són uns nouvinguts al món i tot just comencen a experimentar i explorar tot allò que els envolta. La psicologia evolutiva ens ha mostrat com ho fan els infants per anar formant de mica en mica les seves destreses motores, socials, morals, lingüístiques i cognitives a través del que experimenten dia a dia, i això també ens ha fet estar alerta de les diferències qualitatives que hi ha entre els infants i els adults. Aquestes diferències inclouen les limitacions dels infants pel que fa a la comprensió de la noció del temps, una incapacitat relativa per predir les conseqüències de les seves accions i una incapacitat relativa per regular les seves emocions. Tot això no vol pas dir que els infants tinguin menys valor que els adults, sinó que emfasitza el fet que actuen d'acord amb uns principis diferents que els adults.

L'opinió de la psicologia en relació amb els infants ha canviat d'acord amb els mètodes de recerca moderns i les millores en els coneixements. Si bé abans es donava molta importància a la necessitat que tenien de protecció, proximitat i cures maternals, recentment els investigadors han observat que són capaços de buscar objectius i significat en el seu món, des del naixement en endavant (vegeu, per exemple, Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2002). Un model d'interpretació dominant en la psicologia evolutiva moderna és el model transaccional, en què la prioritat és analitzar com les característiques de l'infant i les de l'entorn s'influencien contínuament i afecten les unes a les altres al llarg del temps (Sameroff, 1987). L'evolució d'un infant no es pot explicar només per la influència que exerceix

l'entorn sobre seu, perquè les seves característiques personals —com ara el temperament— també influeixen sobre la manera com el seu cuidador se socialitza amb ell, cosa que també es veu afectada per la manera com l'adult interpreta el seu comportament. Això vol dir que diferents infants provocaran diferents reaccions en el mateix entorn. Alhora, el mateix infant també reaccionarà diferent quan es trobi en diferents entorns. El model transaccional es basa en la idea que l'infant i l'entorn es modelen l'un a l'altre. Per mitjà d'observacions d'infants, Daniel Stern (2003), que ha tingut un paper importantíssim en el desenvolupament de la visió que els adults tenen de l'infant com a competent, ha mostrat el significat de la relació mútua entre els cuidadors i l'habilitat innata dels infants per interactuar. Diversos investigadors destaquen la interacció entre les habilitats d'un infant i l'entorn que l'envolta, i la manera com aquestes experiències contribueixen a la comprensió creixent que té de si mateix, d'altres persones i del món en què viu. Destaquen la manera en què el desenvolupament individual de l'infant sempre té lloc en el context de les relacions i la interacció. Sommer (2014) també fa servir el terme *resiliència relativa* per mostrar que l'infant és, alhora, competent i vulnerable.

Afavorir el desenvolupament dels infants és una missió bàsica de les escoles bressol. Els professionals que hi treballen tenen diferents punts de vista sobre els infants. La manera com definim els infants indica la manera com ens hi relacionem i l'atenció que els oferim. El nostre punt de vista de l'infant està relacionat amb la manera com nosaltres, com a adults, *percebem els infants com a persones, hi interactuem i ens hi relacionem* (Johansson, 2013). Pot ser difícil expressar les nostres percepcions dels infants com a persones, però les maneres en què els diferents adults socialitzen amb els alumnes del centre ens diuen alguna cosa sobre l'opinió que en tenen. Uns investigadors suecs van estudiar la interacció entre adults i infants a trenta escoles bressol, i van descobrir que els professionals representaven tres punts de vista diferents, que es poden definir amb les categories següents: a la categoria «els adults en saben més», es descriu que els mestres actuen d'una manera primària d'acord amb la seva percepció del que és millor per a l'infant. Els mestres que pensen que els infants són irracionals s'agrupen a la categoria «els infants són irracionals», mentre que els que pensen que també tenen intencions i interessos que haurien de ser respectats s'inclouen a la categoria «els infants són éssers humans» (Johansson, 2013). Mirem-nos més de prop a què fa referència cada una d'aquestes categories.

Els adults en saben més

El que caracteritza aquesta manera de relacionar-se amb els infants és el fet que els adults actuen d'acord amb la idea que tenen sobre què és millor per a l'infant. Els mestres de l'escola bressol creuen que el seu objectiu és fer el que és millor i, per tant, no troben que s'hagi de tenir en compte la manera que té l'infant de mirar-se les coses. Com a resultat, es va consolidant l'asimetria entre l'infant i els adults, i l'infant es converteix en un objecte en els esforços de l'adult per aconseguir el seu objectiu. Els mestres potser concedeixen a l'infant *el dret de triar, però la tria es basa en l'estructura dels adults*. Un exemple d'aquesta actitud seria la situació en què sembla que es deixa triar a l'infant, com ara quan se li pregunta si vol més poma i se li passa el tros de poma sense esperar que respongui sí o no. L'infant no participa en la decisió. En situacions en què els infants i els adults tenen desitjos diferents, el mestre pot permetre, de primer, que l'infant compleixi el seu desig: per exemple, li deixa posar-se una gorra en concret, però la hi canvia de seguida per una altra sense que se'n adoni. El que expressa l'infant té poca importància, perquè són els *adults els que saben què és el millor per a l'infant*. Els infants no saben el que és millor per a ells i, per tant, s'han de sotmetre a la voluntat dels adults. Han d'aprendre a superar les adversitats i a seguir les normes. Per exemple, tots els infants haurien d'acabar-se el menjar del plat. La conseqüència d'aquesta norma pot ser que són obligats a menjar-s'ho tot, encara que els adults també pensin que fer servir la seva posició de força és desagradable. En aquestes situacions, els mestres han de deixar de banda les seves emocions per poder ignorar

l'oposició de l'infant. L'argument que *els adults són els que saben més bé què és el millor per a l'infant* es pot fer servir per justificar aquesta manca d'empatia amb el que sent l'infant.

Els infants són irracionals

La idea que els infants actuen sense l'habilitat d'aprendre de les seves experiències i de crear significats sol sorgir en situacions en què algun fa alguna cosa que no pot fer. En aquestes situacions, hi ha una tendència entre els adults a pensar que l'infant ha actuat sense un propòsit real, o que el propòsit era posar a prova els adults. Els mestres, per tant, no intenten entendre els esforços de l'infant, sinó que els interpreten com un intent de forçar els límits. La reacció dels adults, per tant, és aturar l'infant i establir uns límits per a les seves accions. Tampoc no és estrany que aquest tipus d'expectatives «negatives» siguin associades a uns determinats infants, que aleshores són tractats amb menys disposició i interès pels mestres.

Els infants com a éssers humans

Si donem per fet que els infants són éssers humans, donem per fet també que —com nosaltres— necessiten poder actuar d'acord amb les seves intencions, ser entesos i tractats amb cura i afecte. Això requereix unes convencions socials diferents de les que fem servir si pensem que són irracionals i que les seves accions són aleatòries. Els mestres de les escoles bressol sueques que consideraven éssers humans els infants van demostrar que estaven *centrats en les experiències dels infants*. Això vol dir que escoltaven les seves expressions, fins i tot quan eren només sons i gestos, i intentaven interpretar-les i confirmar-les. També mostraven *respecte pels desitjos dels infants*. Per exemple, quan algun expressava que no volia respondre a la pregunta de l'adult, el mestre retirava la pregunta. Els infants podien determinar fins a quin punt estaven disposats a mostrar-se, i d'aquesta manera la seva integritat quedava protegida. Amb tot, el respecte no vol pas dir que l'adult hagi d'accedir sempre als desitjos de l'infant. Es tracta més de mostrar comprensió envers aquests desitjos i de voler arribar a un acord. Per exemple, si un infant vol continuar jugant en lloc d'anar a dinar, el mestre ha de tenir una xerrada amistosa amb ell sobre la joguina amb què jugava, i després l'ha d'ajudar a alçar-se i tots dos han d'anar a seure per dinar. Es tracta de prioritzar la individualitat de cada infant, perquè *han de poder ser ells mateixos*. El mestre s'ha d'esforçar a trobar un equilibri entre la col·lectivitat i la individualitat. Per exemple, el lloc on hi ha situats els penjadors pot crear un dilema quan tots els infants han de sortir al pati; alguns potser no hi volen anar, però han de sortir tots. Evidentment, un infant pot tenir raons molt bones per no voler anar al pati, i la tasca del mestre ha de ser trobar els motius de la seva resistència. No sempre és possible trobar la causa de la resistència, però per a l'infant ja és alguna cosa saber que se li ha acostat un adult que ha intentat entendre el seu punt de vista. Interactuar amb un infant com a ésser humà vol dir també *donar-li el control* i permetre-li participar en decisions que l'afecten. Dit d'una altra manera, els mestres els han de deixar fer coses a la seva manera, encara que no sigui la correcta. Per exemple, pot ser que un nen es posi les botes del revés i que no se les vulgui canviar de peu, tal com li suggereix l'adult. Els mestres que prioritzen que els infants puguin crear les seves experiències acceptaran la decisió que ha pres. Per a ells, el més important és que l'infant senti que pot tenir influència sobre el que passa.

Tal com hem vist en la presentació de Johansson sobre les tres opinions diferents envers els infants com a persones, el criteri del mestre és molt important a l'hora de determinar fins a quin punt els adults han de tenir en compte les necessitats, les intencions i els desitjos dels infants. Mirem-nos-ho des del punt de vista de l'infant. Com se sent i quina rellevància pot tenir per a la seva percepció d'ell mateix com a persona? Alguns infants sovint tindran la sensació que es dóna resposta a les seves expressions amb un interès benvolent i que la seva veu serà escoltada. D'una banda, això reforçarà la seva seguretat en la iniciativa pròpia, però de l'altra potser l'ajudarà a desenvolupar un fort sentit de

l'individualisme que pot afeblir la seva sensibilitat envers els companys del grup. Alguns altres infants experimentaran que les seves expressions i opinions emocionals sovint són ignorades i poques vegades es consideren importants. Solen tenir la sensació que són l'objecte de la voluntat d'algú altre. D'acord amb Daniel Stern, fins i tot els infants generalitzen les seves experiències repetides d'interaccions amb el seu educador, i aquestes percepcions repetides formen la base per a l'autopercepció (Stern, 2000). No es tracta d'incidents individuals, sinó del significat de què passa un dia rere l'altre en trobades entre l'infant i l'adult. Les experiències repetides de ser ignorat o mal interpretat poden donar com a resultat una disminució de l'autoestima de l'infant, un sentiment d'inferioritat i dubte en relació amb les seves habilitats.

La descripció que hem fet es basa en algunes categoritzacions que no corresponen completament a la complexitat del que passa en les activitats educatives d'una escola bressol. La majoria dels alumnes sentiran que se senten tractats amb respecte, tot i que de vegades es poden sentir ignorats i, ocasionalment, ofesos. Aquestes experiències són comunes a tota la humanitat, i també ens són familiars als adults. El repte dels educadors és trobar un equilibri entre la consideració per la vida de l'infant en aquest moment i la consideració per la seva vida futura, i també entre el dret que té de participar i la seva necessitat de protecció. Aquest dilema forma part de la nostra feina com a mestres d'escola bressol.

Qüestions per debatre en equip:

Quina opinió sobre l'infant com a persona és important per a nosaltres? Com parlem amb l'infant i sobre l'infant? De quina manera adaptem la nostra feina a les diverses intencions, necessitats, experiències i interessos de l'infant?

La comunitat de pàrvuls en joc

Com ja s'ha dit en l'apartat sobre la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant, el joc i la interacció amb iguals són activitats que els infants semblen valorar moltíssim. Si els professionals que treballen a l'escola bressol han de poder donar suport al joc en els termes dels infants, hem de tenir més informació sobre què vol dir el joc per als que hi participen. Per tant, haurem d'exposar la recerca desenvolupada sobre el joc dels pàrvuls a les escoles bressol. Tradicionalment, el joc dels infants s'ha descrit, d'acord amb la teoria de Piaget, com a joc funcional: amb objectes i el propi cos, i al voltant dels divuit mesos, es converteix en un joc simbòlic simple, en el qual imiten accions senzilles que han vist al seu voltant (Lillemyr, 2011). Els exemples d'aquest primer tipus de joc simbòlic inclouen un gos menjant i dormint o un infant fent de «mare» i representant accions típiques d'aquest paper amb una nina. Aquest tipus de joc ha estat descrit com a joc paral·lel —és a dir, els infants juguen al mateix joc els uns al costat dels altres— i les recomanacions es basen a proporcionar múltiples exemples de totes els objectes de joc (joguines). Es partia de la idea que els pàrvuls són egocèntrics i no prou madurs per al joc social. Aquest coneixement es basava en observacions d'infants en l'entorn de la llar o en laboratoris.

Quan els investigadors van començar a estudiar el joc dels infants en parvularis, van veure clar que tenien un joc més social. Carroll Howes (1992) va observar que els que tenien un any poden fer tornos per jugar a fer tat (un joc mutu i complementari), i que a partir dels divuit mesos podien participar en jocs socials simbòlics cooperatius, en els quals assumien papers complementaris que mostraven que cooperaven en el joc, fins i tot encara que no pronunciessin cap paraula. Quan s'acosten a l'edat de tres anys, comencen a fer servir la llengua cada vegada més per negociar les normes i per desenvolupar un joc de rol compartit.

Als països nòrdics, molts estudis del joc dels pàrvuls es basen en la descripció que va fer el filòsof francès Maurice Merleau-Ponty (2002) del cos com a forma d'expressió. No analitza el cos com a eina, ni les destreses motores de l'infant, sinó el fet que el cos constitueix la base de les percepcions que té l'infant del món, i que és a través del cos que experimenta el món. El cos té experiències, destreses, opinions i desitjos, molt abans que es puguin expressar amb paraules. Merleau-Ponty entén el cos i les seves expressions com un tot integrat, en el qual les expressions representen tant el que és observable com la vida emocional interior de l'infant. Els infants entenen les relacions amb els adults i amb els iguals, amb coses i activitats, a través del cos (que té un passat, un present i un futur). És en aquest tipus d'interacció que els infants poden formar noves experiències i desenvolupar el seu coneixement d'ells mateixos i del món. Una condició indispensable d'això és que el contingut de les expressions dels infants sigui reconegut, és a dir, que nosaltres hem de facilitar les experiències, les destreses, les opinions i els desitjos que l'infant presenta per mitjà de les seves expressions.

Partint de la base d'aquesta teoria i de les observacions que va dur a terme a diverses escoles bressol noruegues, Gunvor Løkken (2004) va crear el terme «*la qualitat lúdica de l'estil dels pàrvuls*». Descriu les característiques d'aquest joc en relació amb la mentalitat lúdica dels infants (són juganers), els seus moviments d'anades i vingudes, el seu gust per les pallassades i la qualitat de les moltes repeticions. L'autora interpreta un «concert de l'alegria» (*glee concert*)⁸ a càrrec de set pàrvuls com un concert cooperatiu sense cap adult que el dirigeixi. Atribueix un valor existencial a aquest tipus de joc, en què l'infant pot percebre la incipient existència del jo, el tu i el nosaltres en el context quotidià de l'escola bressol. El joc dels pàrvuls es caracteritza per un cert caos, en què el cos és un element bàsic. Løkken també demostra que fins i tot els infants més petits fan servir el cos per expressar-se, quan saluden i busquen iguals i quan organitzen i celebren trobades amb els altres. D'acord amb la teoria de Merleau-Ponty, les expressions del cos s'interpreten com una totalitat de gestos corporals, mímica facial, gestos i la situació del cos a l'habitació. Løkken (2004) també es refereix a Stambak & Verba (1986) i a la descripció que fan de la manera com els infants creen una comprensió mútua sense utilitzar les paraules, que és: (a) expressió d'una idea, (b) comprensió total o parcial d'aquesta idea per part dels altres i expressió del seu acord, (c) acord dels altres causat per aquesta resposta, (d) continuació de la interacció amb diverses respostes adequades, si bé la base d'aquestes repeticions i variacions és la idea expressada inicialment. D'acord amb Løkken (2004), amb el temps això pot evolucionar cap a rutines de joc i cap a una cultura infantil diferent.

Palmadottir (2015) ha estudiat, en una escola bressol islandesa, la manera en què els pàrvuls fan servir el seu cos per expressar que volen iniciar una interacció amb uns companys i per mirar d'implicar els iguals en el joc. Fan servir la mirada, jocs i moviments repetits d'anades i vingudes amb joguines o s'asseuen a prop d'un company per comunicar-li que volen iniciar algun joc. Va resultar que el lloc que ocupava l'infant a la jerarquia social determinava quin company podria afegir-se al joc i quin en seria rebutjat. Els infants que eren rebutjats, sovint mostraven indefensió. Quan aconseguen establir un

⁸ «Alegria de grup» (*group glee*) és un terme similar per descriure aquest tipus de fenomen observat en grups d'infants. Es caracteritza per uns xiscles i unes rialles alegres i per uns intensos actes físics que tenen lloc en esclats simultanis o que s'escampen d'una manera encomanadissa d'un infant a un altre (Sherman, L. W. dins de *Child Development*, 1975: 46 (1) pàgines 53-61).

joc mutu, el repte és mantenir el joc i evitar que els jugadors se sentin atrets pel joc d'algú altre. Els infants que es volen afegir a algun joc existent, han d'adaptar les seves accions perquè els seus desitjos siguin satisfets i, alhora, assegurar-se que estan d'acord amb el que volen els companys. Els infants solien utilitzar objectes per formar aferraments amb els companys, i els oferien aquests objectes o bé els buscaven. Els objectes i els jocs a terra, adequats a l'alçada dels infants, facilitaven el joc corporal. Però, fins i tot en el cas que tinguin destreses comunicatives, els pàrvuls poden trobar-se indefensos i mostrar incertesa en relació amb la seva posició i participació en el grup. Els de dos anys eren els que guiaven els companys més petits i en tenien cura, si bé potser encara haurien rebutjat els seus intents per afegir-se al joc. Per mitjà de la interacció, els infants mostraven la seva tria de companys de joc i joguines potencials. Els infants més grans decidien si els desitjos dels més petits de participar-hi serien aconplastats o no. Es tracta d'unes posicions de poder clares relacionades amb l'edat. Per concloure, Palmadottir fa referència al fet que és molt complicat descriure l'activitat lúdica dels pàrvuls i interpretar el significat que s'extreu d'aquestes interaccions.

Adaptar-se, tenir en compte el punt de vista d'una altra persona i la reciprocitat o el respecte dels torns semblen uns aspectes importants a les trobades dels pàrvuls amb els seus iguals i els adults. Els estudis també demostren que les interaccions entre infants es poden descriure com a negociacions, desacords, conflictes, frustracions i rebutjos/protecció (Alvestad, 2010, Rosell, en curs). Potser és en aquests casos concrets, en què la lògica entre la vulnerabilitat i la competència tendeix a destacar, que es fa evident la necessitat de suport per part dels adults.

Basant-se en la teoria de Merleau-Ponty's, Johansson (1999) va estudiar la manera en què els pàrvuls expressaven l'ètica —allò que val la pena perseguir (positiu o negatiu i correcte o incorrecte). Un resultat central d'aquest estudi el formen les expressions dels infants relatives als drets, tant pel que fa al dret expressat a les coses/els objectes com al dret expressat de compartir o protegir les relacions valuoses amb els altres. Løkken (2004) també emfatitza el fet que els petits objectes poden conduir a conflictes i desacords durant les interaccions dels pàrvuls. Greve (2009), que ha estudiat les amistats entre els infants de dos anys, es refereix a la manera com, quan tenen unes relacions en què s'expressen les preferències personals, poden ser tancats i protectors si coneixen altres infants. Alvestad (2010) ha estudiat les negociacions dels pàrvuls en el joc. En aquest estudi, s'evidencia que els infants negocien sobre les relacions, el contingut de les seves interaccions i els objectes materials —tant en una parella, en parelles o durant les trobades en grup amb altres companys. Per tant, els desacords, els conflictes i les negociacions sembla que formen part de les trobades quotidianes dels infants a l'escola bressol. El repte és facilitar aquestes trobades i salvaguardar les expressions i els drets dels infants en aquestes situacions.

Les opinions dels infants, que es transmeten per mitjà de les seves expressions, també poden estar relacionades amb coses/objectes i les activitats que poden ser creades per mitjà de l'ús dels cossos, l'espai i els diversos elements del centre. Els infants expressen el significat comportant-se o implicant-se d'una manera concreta, en la qual les coses, els objectes o les activitats poden tenir uns significats determinats que resulten en unes accions específiques (Johansson, 1999). Les coses, els objectes o les activitats poden tenir un significat diferent per als alumnes de l'escola bressol, i alguns són més atractius que els altres (Bengtsson, 2103b). Gadamer (2010) es refereix a una interpretació de *joc* en la qual no hi ha necessàriament cap necessitat de ser un company de joc, sinó que hi ha d'haver alguna cosa amb què jugar —per proporcionar un contrajoc. Gadamer (2010) es refereix a l'exemple d'un gat que juga amb una bola de llana. En aquest cas, l'objecte (la bola de llana) crea tensió, variació i es converteix en un company de joc. Les bases per a la implicació dels pàrvuls amb coses o elements i les seves activitats són el seu cos. Els objectes poden ser interpretats com una part del cos i l'expressió del cos. El repte és protegir i salvaguardar el contingut que sorgeix en l'expressió dels infants en relació amb els objectes i les activitats que es creen.

La teoria que el cos és la base per a la comprensió que tenen els infants d'ells mateixos, de les altres persones i del món on viuen és també un repte per a la idea sobre quin contingut hauria d'estar relacionat amb els diversos «fenòmens» de l'escola bressol. **Un significat expressat que tingui en compte un fenomen es basa en el cos i en l'experiència corporal** —que significa que tant els infants com els adults poden tenir diferents punts de vista i interpretacions d'un fenomen. Prendre la iniciativa, obrir-se als altres, algun tipus de reciprocitat, són elements importants en les relacions amb iguals i amb adults. Ser un guia, tenir una funció de guia essent qui pren la iniciativa i té idees, també pot ser important quan els infants formen la interpretació d'ells mateixos i del món. En les relacions amb altres persones, els aspectes emocionals de les expressions corporals també són una part central de la protecció del comportament dels infants. Stern (2003) fa referència al terme *sintonització afectiva* com a exemple. Aquest terme descriu que quan un infant troba un cuidador, el cuidador sent, experimenta i reconeix els sentiments que hi ha darrere d'una expressió de l'infant. A més a més, l'infant experimenta que el cuidador li retorna aquests sentiments en una interacció —no en una simple imitació de l'expressió (per exemple, un infant que plora perquè troba a faltar la mare o el pare, o perquè ha tingut un conflicte amb els iguals). La protecció de l'expressió emocional de l'infant i, de retruc, la protecció del seu desenvolupament emocional i del jo (cf. Stern, 2003), per tant, prenen importància per poder reforçar i salvaguardar les seves expressions i els seus drets, sobretot tenint en compte que estan estipulats a la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant. La importància de veure els infants com a subjectes, i un canvi en el punt de vista de la consideració de les relacions en la psicologia evolutiva moderna, es poden relacionar amb la descripció que va fer el filòsof noruec Hans Skjervheim (2001) d'una trobada amb una «tercera part» mútua. Skjervheim (2001) escriu que una trobada entre dos subjectes és una trobada entre dues persones que comparteixen la «tercera part» d'un centre d'atenció i un compromís comú. Les trobades entre éssers humans giren al voltant d'una determinada «tercera part» que compartim, en la qual ens centrem i sobre la qual ens barallem o ens divertim plegats. En el context d'una escola bressol, els exemples d'aquesta «tercera part» podrien ser la comprensió i el compromís comuns amb l'experiència d'un infant, la iniciativa de l'infant, un llibre, una cançó, un objecte, una activitat, etcètera. A còpia de compartir l'experiència de l'infant o un objecte, l'adult pot confirmar i reconèixer l'infant com un subjecte amb entitat pròpia.

Per salvaguardar la lògica entre la vulnerabilitat i la competència en les relacions dels pàrvuls, cal fer referència a la importància bàsica de l'adult com un ajudant indirecte i directe alhora. Un ajudant indirecte significa que l'educador va participar en el disseny de l'aula, l'organització dels grups i de les activitats, i també que té una presència emocional i du a terme una observació de la iniciativa de l'infant, les seves expressions corporals i el seu joc —quan juga sol i quan juga amb els seus iguals. Un ajudant directe vol dir que l'adult interactua directament amb un infant o amb un grup d'infants, per exemple en relació amb la iniciativa que té algun o com a guia durant un conflicte amb els iguals. Si s'és conscient d'aquesta oscil·lació entre ser un ajudant indirecte i ser un ajudant directe, també es poden augmentar els coneixements i l'habilitat per salvaguardar les expressions dels pàrvuls.

Suport de les interaccions entre iguals en el joc

Abans hem presentat els estudis sobre la manera com interactuen els pàrvuls entre ells durant l'estona de joc a les escoles bressol. Aquests estudis han demostrat l'habilitat dels pàrvuls per entaular interaccions recíproques i joc compartit. Alguns investigadors suggereixen que cal protegir el joc dels infants i aconsellen que els adults no hi intervinguin, perquè això alteraria la fràgil comunitat de joc (Løkken, 2000). Alguns altres autors, com Schaffer (1984), demanen no sobreestimar les habilitats socials dels infants. Si bé els nens petits poden desenvolupar relacions amb els seus iguals, encara són aprenents en entorns socials. Quan interactuen amb els cuidadors, l'adult sol adaptar les seves accions

a l'infant per proporcionar-li una experiència satisfactòria (Smith & Ulvund, 1999). Quan interactuen amb iguals, tots els pàrvuls són aprenents que s'enfronten a reptes nous (Schaffer, 1984). Interactuar amb iguals és una mica imprevisible. El resultat de convidar un altre infant a jugar oferint-li una joguina pot tenir com a resultat que l'altre agafi la joguina i se'n vagi. La interacció amb iguals requereix uns tipus d'accions i negociacions diferents de quan s'interactua amb adults, i aquesta competència social s'aconsegueix amb l'experiència (Frønes, 1994). Per tant, com ho haurien de fer els professionals per promoure les interaccions dels infants i l'alegria en el joc?

El repte que tenen els professionals és, d'una banda, no deixar els pàrvuls davant d'una situació que no poden gestionar sols. Els infants necessiten ajuda per crear i per mantenir relacions complexes entre iguals en el joc. També pot ser, però, que els adults els ajudin de maneres inadequades, que obstaculitzin les interaccions lúdiques. La qüestió no és si els adults haurien d'intervenir o no, sinó com. Escoltar les expressions dels infants vol dir que el professional ha de tenir en compte les diferents habilitats que tenen i les intencions i el context real abans d'actuar. En lloc de donar uns consells genèrics, presentarem algunes estratègies per anar bastint les primeres relacions entre iguals. Segons Ellen Os (2004), hi ha estratègies directes i estratègies indirectes.

Estratègies indirectes

Les estratègies indirectes es caracteritzen per un comportament del mestre que proporcioni als alumnes la base per a les relacions entre iguals. Es tracta de la qualitat de les relacions i l'aferrament. Un aferrament segur és una condició necessària per explorar el comportament i el joc (Ainsworth, 1970, Abrahamsen, 2013). Promoure el benestar dels infants és una part important de les estratègies indirectes.

L'organització de l'entorn físic també afecta la relació entre iguals dels infants (DeStefano & Mueller, 1982). Uns objectes de joc grossos sembla que inspiren els pàrvuls a jugar junts, com també ho fa tenir espai per córrer i per jugar a amagar-se. Amb tot, també necessiten racons protegits per desplegar els seus primers intents de joc simbòlic social.

Per als infants, el joc no es limita a una hora concreta del dia, sinó que estan a punt per jugar molt sovint, cosa que pot constituir un repte per als adults, que se suposa que han de treballar amb eficiència. Val la pena tenir present que Emilson (2006) va identificar la capacitat de jugar com una qualitat important en la comunicació del professional amb l'infant. Quan els adults incorporen el joc a les situacions rutinàries —per exemple, jugar a fer tat amb diferents elements quan es vesteixen—, es comuniquen d'acord amb les expressions preferides dels infants.

Estratègies directes

La bastida directa tracta de la intervenció per iniciar o facilitar una interacció constant en el joc. Es pot fer de diferents maneres, d'acord amb Os (1994):

Dirigint l'atenció als iguals («focus»)

Els adults dirigeixen l'atenció d'un infant cap als seus iguals, parlant amb els que arriben o se'n van. Per exemple, quan un infant arriba: «Mira qui arriba ara. Digueu hola a la Mary.» També poden comentar què fan altres infants: «Mireu què fan. Fan pastissos de sorra.»

Administrant els torns («cadena»)

Els infants poden trobar difícil respectar els torns ells sols. Sovint, els professionals organitzen el joc —per exemple, baixar pel tobogan— pel que fa als torns. Això facilita que els infants puguin jugar junts i, per tant, mantenir l'activitat.

Facilitant activitats conjuntes («catalitzador»)

Els professionals també poden moderar el contacte entre iguals per ajudar-los a començar activitats lúdiques conjuntes. Es tracta de ser una mena de catalitzador, d'animar els infants a assumir papers complementaris o el mateix tema de joc. Crear un significat compartit a partir de diferents intencions i voluntats sembla un repte per als infants. Els adults solen ser molt atents i interactius amb cada infant del grup, però no fan vincles dels uns amb els altres (Os, 2004, Johansson et al, 2015). En lloc de ser la part principal de la interacció, l'adult també pot fer de catalitzador per coordinar totes les activitats lúdiques.

Allargant el joc en curs («goma elàstica»)

Els professionals poden ajudar els infants a mantenir el joc centrant-se en els que perden de vista l'objectiu o refrescant o elaborant el tema de joc. Oferir nous objectes pot vitalitzar el joc. L'adult també pot afegir nous elements per demostrar noves accions de joc per als infants.

Explicant senyals («intèrpret»)

Els nens petits poden tenir dificultats a entendre's els uns als altres a causa del seu llenguatge, que és relativament limitat. Potser necessiten un intèrpret que els ajudi a trobar els senyals o les paraules correctes o a interpretar les intencions dels iguals. Els professionals poden ajudar-los a verbalitzar les accions: per exemple, «En Tom també vol jugar amb els cotxes.», o «No ho volia fer, és que s'ha entrebanat.» També pot ser que l'adult repeteixi el que ha dit un infant: «Que ho has sentit? La Mary ha dit "no".»

Regulant el comportament («regulador»)

El dret als objectes és una qüestió important per als alumnes de les escoles bressol. Os (2004) va observar que els professionals solien donar unes instruccions verbals breus quan començava a aparèixer un conflicte. Aquestes instruccions eren una crida a deixar un objecte als altres: «Deixa-l'hi!» o «Comparteix-lo!» o «Canvieu-vos el que teniu.» Els adults també animaven els infants a consolar els companys quan n'hi havia algun que plorava després d'haver rebut l'atac d'un altre, dient-los «Abraceu-lo!»

Birgitta K. Olofsson (1996) aconsella a l'educador que jugui amb els infants. Inspirada per la descripció que va fer Howard Gardner (1979) del joc com a llenguatge simbòlic, aquesta autora afirma que els adults han d'introduir els infants al llenguatge del joc, de la mateixa manera que ho fan amb el llenguatge verbal. Dit d'una altra manera, tenint predisposició per jugar i posant-la en pràctica cada dia en les situacions quotidianes, l'adult presenta el món del joc a l'infant. En el joc, comuniquem per mitjà d'uns determinats senyals —com ara el somriure, la mímica, el to de veu— que «el que estem

fent ara és jugar», segons Gregory Bateson (1976). Quan emmarquem les nostres accions dins del joc, podem crear situacions imaginàries en el món real.

Jugant amb els infants («guia»)

Quan els professionals juguen amb els infants, demostren què fan les persones quan juguen. Animen els objectes i ensenyen als nens com ho poden fer. A més a més, els objectes es transformen en objectes de joc. Per exemple, quan un pàrvul passeja una nina en un cotxet, l'adult pot parlar amb la nina com si fos un nadó, o amb l'infant com si en fos el pare o la mare. Els professionals poden identificar seqüències i expressions de joc possibles quan s'afegeixen al joc dels infants. Per exemple, com ha de ser el menjar de la nina (se li ha de donar amb compte, que no sigui gaire calent, s'ha de bufar), com s'ha de ficar al llit, com s'ha d'adormir i com s'ha de tornar a llevar.

Observació, reflexió i acció

Aquesta part del manual conté diverses eines per analitzar la manera com els infants interactuen i creen significat mentre juguen. Les observacions o narratives (episodis escrits) crearan una base sòlida per a la reflexió dins l'equip de treball. Suggerim que parleu de les vostres observacions o narratives amb regularitat en les reunions de l'equip (per exemple, podeu reservar a aquesta qüestió una estona cada setmana). L'objectiu és arribar a una comprensió més bona de les complexes i canviants interaccions que es produeixen en el joc dels infants en el marc del centre. Després de parlar dels processos observats en el joc, podeu debatre maneres adequades de fomentar el joc dels infants utilitzant estratègies directes i/o estratègies indirectes.

Rutina de joc dels infants (Løkken, 2004)

- Com ho fan els infants per crear unes rutines (de joc) comunes:
 - Algú expressa una idea.
 - Els iguals entenen totalment o parcialment aquesta idea i hi reaccionen en consonància.
 - Aquesta resposta crea respecte i una reacció d'altres companys.
 - La interacció continua amb repeticions i variacions, però la base d'aquestes repeticions i variacions és la idea expressada al començament.
- Les interaccions recurrents poden evolucionar cap a diferents rutines infantils.
- Els infants creen aquestes rutines utilitzant el cos, l'aula i objectes (sovint grossos).
- Sovint els infants expressen alegria i excitació, normalment acompanyades de rialles i forts crits.
- Exemples d'aquest tipus de rutines:
 - Rutines de córrer: els infants corren endavant i endarrere per l'aula (d'una paret a l'altra) o al voltant d'una taula, amb objectes o sense, seguint un patró que es repeteix (una rutina).
 - Rutines de matalàs: els infants fan servir d'una manera activa uns matalassos grossos. Fan servir el matalàs, el seu cos i potser també l'aula en un patró que es repeteix (una rutina).
 - Rutines de salts: els infants salten des dels bancs, les cadires, els sofàs... a terra o a un matalàs. Fan servir objectes, l'aula i el cos en un patró que es repeteix.

- Les rutines dels infants sovint apareixen com a activitats obertes, independentment del nombre de participants o de l'edat que tinguin.
- Les rutines dels infants són creades i desenvolupades per ells. Són les iniciatives i expressions seves, creades en col·laboració amb els iguals.

Qüestió:

1. Quines rutines de joc heu observat que creaven els infants al vostre centre?

Comunicacions entre iguals en infants (Engdahl, 2011; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2004; Michelsen, 2004; Rosell, en curs)

- Els nens petits fan servir el cos per expressar-se: mímica, gestos, mirades, moviments, sons, paraules, la posició del cos a l'aula i l'ús d'objectes petits i grossos.
- Els infants saluden, observen, sintonitzen, adopten la perspectiva dels altres i respecten els torns en les seves comunicacions amb els iguals.
- La imitació i la repetició de les expressions dels iguals, i també les variacions, són centrals en les interaccions dels infants amb els iguals.
- L'humor, els acudits i els crits d'alegria destaquen en la comunicació.
- Els infants poden buscar un altre company per diverses raons: per les activitats creades pels iguals, per les activitats creades per l'ús de determinats objectes o pels objectes que aquest company té a la mà. També pot ser, simplement, que aquest company aparegui davant seu.
- Els infants poden oferir joguines o objectes com un acte d'invitació (una iniciativa) a l'activitat comuna.
- Els infants expressen les iniciatives en la seva comunicació amb els iguals per crear activitats compartides. El grau d'iniciativa i obertura a les iniciatives dels companys crea unes interaccions diferents i variades. Un resum de diversos estudis sobre la comunicació dels nens petits amb els iguals (sobretot dels de dos i tres anys) identifica les característiques següents:
 - Els infants mostren una gran competència a l'hora de tenir iniciativa i de mostrar-se oberts a acceptar que els iguals puguin tenir-ne (input dels iguals), i a seguir aquests inputs. La interacció es caracteritza per una construcció mútua i interactiva de l'activitat (una mena de torns).
 - Els infants mostren una gran competència a prendre iniciatives, però es mostren menys oberts o atents a les iniciatives dels iguals. Un dels infants sembla manar i organitzar l'activitat. La interacció és vulnerable, poden aparèixer conflictes i hi pot haver canvis freqüents d'iniciatives a diferents activitats.

- Els infants mostren una gran competència a confirmar les iniciatives dels companys i a adaptar-s'hi, però rares vegades tenen ells la iniciativa.
- Els infants estan molt ocupats amb les seves activitats, interactuen amb els adults o caminen per l'aula (sovint portant diferents objectes). Rares vegades busquen iguals.

Qüestió:

Heu observat cap d'aquests diferents tipus d'interacció entre els alumnes del vostre centre?

Les negociacions dels infants (Alvestad, 2010; Johansson, 1999)

- Els infants poden expressar diferents drets en la seva comunicació amb iguals.
- Els infants poden expressar el seu dret a les coses o els objectes per protegir la seva activitat personal.
- Els infants poden expressar el seu dret a les coses o els objectes per poder protegir les seves relacions.
- Es poden produir desacords entre els infants en el context d'una parella (jo-tu).
- Es poden produir desacords entre els infants quan una parella interactua amb altres infants del grup (nosaltres-ells).
- Quan els infants negocien i expressen acord, les negociacions inclouen imitació, variació, torns, moviments del cap, mirades i la posició del cos, al costat de la intersubjectivitat i la perspectiva de l'altre.
- Quan els infants negocien i expressen desacord, les negociacions poden incloure poder, control i manipulació.

Qüestió:

Com negocien diferents infants a l'hora del pati?

L'amistat entre els infants (Greve, 2007)

- El terme *amistat* inclou una dimensió que va més enllà d'estar junts.
- L'amistat inclou una dimensió històrica basada en el passat, en l'ara i l'aquí i apuntant endavant. Dit d'una altra manera, l'amistat necessita temps per desenvolupar-se.

- Característiques de l'amistat: expressions d'igualtat, interessos comuns, relacions basades en la voluntarietat i expressions d'un NOSALTRES comú.
- Un nosaltres comú es pot expressar creant significat plegats, fent referència a l'univers vital de l'altre, fent servir l'humor i unes expressions compartides relatives a la moralitat (correcte-incorrepte, positiu-negatiu) o protegint o mantenint la relació dins o contra el grup d'iguals.
- Hi ha diversos tipus de relacions d'amistat, amb un contingut diferent al «nosaltres comú».
- Les relacions d'amistat poden ser parelles, trios, etcètera.
- Les característiques de l'amistat són especialment visibles a partir dels dos anys d'edat.

Qüestió:

Hi ha amistats formades o en formació en el vostre grup d'infants?

Bibliografia

- Abrahamsen, G. (2012). *Holding the child in mind*. Article published in the TODDLER-project. Available at ToWe website.
- 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. (Peers. On socialization and the importance of peers.)
- 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., Mørekeseth, 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,, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Frønes, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget. 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).
- Sjøbstad, 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.