

Samspillet mellom de yngste barna i barnehagen

Hva er innholdet i barns samspill under måltidet?

av

Anita Bjørnerud

Kandidatnummer 432

Bacheloroppgave Hovedmodell

Veileder fordypning/linje
Marit Kanstad

Veileder pedagogikk
Åse Kristin Hungnes

Trondheim, april 2012

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskolen og er godkjent som en del av førskolelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR FØRSKOLELÆRERUTDANNING

DRONNING MAUDS MINNE
Høgskole for førskolelærerutdanning
Biblioteket

Innhold

1.0 Innledning.....	s.3
1.1 Valg av tema.....	s.3
1.2 Avgrensning av tema.....	s.3
1.3 Oppgavens oppbygning.....	s.4
2.0 Metode.....	s.5
2.1 Innledning.....	s.5
2.2 To hovedtyper av innsamlingsmetoder.....	s.5
2.3 Observasjon.....	s.5
2.4 Praksisfortelling.....	s.7
2.5 Ulike måter å delta i observasjon.....	s.8
2.6 Kritikk til egen metode.....	s.8
3.0 Teori.....	s.9
3.1 Innledning.....	s.9
3.1.1 Toddler-begrepet.....	s.9
3.1.2 Lek.....	s.9
3.2 Det kroppslige.....	s.10
3.3 Ulike samspillstyper.....	s.12
3.4 Imitasjon.....	s.14
4.0 Funn og drøfting.....	s.17
4.1 Innledning.....	s.17
4.2 Rammer for observasjonene.....	s.17
4.3 "Lille jenta mi".....	s.18
4.4 "Uvant med majones".....	s.20
4.5 "Babyspråk".....	s.21
4.6 "Tid for yoghurt".....	s.22
4.7 "Vær så god".....	s.24
4.8 "Jeg gjør det når du har gjort det".....	s.25

4.9 "Jeg vil ha det samme som deg"	s.26
5.0 Avslutning.....	s.28
5.1 Innledning.....	s.28
5.2 Oppsummering av resultater.....	s.28
5.3 Betydningen av voksenrollen.....	s.29
6.0 Referanseliste.....	s.31

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

I forkant av arbeidet med bacheloroppgaven var jeg veldig usikker på hva jeg skulle skrive om, og det tok lang tid før jeg fikk bestemt meg for tema. Jeg tenkte mye på hva jeg synes er spennende i arbeidet i barnehage, og hva det er med små barn som fasinerer meg. Jeg fant ut at det er kommunikasjonen barna i mellom som er en av tingene jeg synes er mest interessant. Da vi løpet av skoleåret fikk presentert en artikkel skrevet av May Britt Drugli (trykt i Adresseavisen lørdag 24/09-2011) der det sto at små barn ikke er i samspill før de er 3-4 år, ble valget av tema plutselig ikke så vanskelig allikevel. Med Drugli som forfatter til en av de mange pensumbøkene til fordypningen i småbarnspedagogikk, følte jeg at jeg gjennom arbeidet med bacheloroppgaven min måtte vise det jeg selv mener å ha sett mye til i barnehagen. Nemlig et godt samspill mellom de yngste barna i barnehagen, allerede fra barnehagestart i 1-årsalderen.

1.2 Avgrensning av tema

Slik jeg ser det er barna i samspill hele dagen igjennom, og for å avgrense temaet valgte jeg derfor å konsentrere meg om samspillet som foregår mellom barna under måltidet. Bakgrunnen for denne avgrensningen er at jeg synes måltidet er en tid på dagen hvor det er en rolig og behagelig stemning i barnehagen, og jeg synes det oppstår en helt annen type samspill mellom barna fordi de ikke behøver konkurrere om en spesiell leke, om de voksnes oppmerksomhet eller andre ting som kan skape uro og konflikter. Under måltidet er hovedfokuset rett og slett å spise seg god og mett, og dette skaper en rolig og god atmosfære, og dermed en annen ramme for samspillet mellom barn, slik jeg ser det. Problemstillingen min blir derfor:

Hva er innholdet i barns samspill under måltidet?

En analyse av praksisfortellinger om todlernes samspill under måltidet i barnehagen.

Gunvor Løkken (1996) har forsket mye på de yngste barna i barnehagen, og kommer til å være en stor inspirasjonskilde i arbeidet med dette temaet. Hun definerer samspill som noe som først og fremst foregår mellom mennesker. Ved å dele ordet i to får hun *sam*(spill) – noe mennesker gjør sammen. Og *(sam)spill* – som blir en lek med ulike elementer, i form av kroppslig, nonverbal kommunikasjon og bevegelse. Hun mener dette spillet veksler mellom

min tur, din tur og vår tur. Jeg synes dette er en fin måte å forklare samspill mellom barn på, da min erfaring er at samspillet mellom små barn mer eller mindre dreier seg rundt en form for lek. Det blir derfor spennende å se hvordan samspillet mellom de yngste barna i barnehagen er under måltidet, for å se om det også her finnes elementer av lek.

1.3 Oppgavens oppbygning

Videre i oppgaven kommer del 2 som er en metodedel. Der vil jeg forteller om ulike innsamlingsmetoder og hvilke metoder jeg har valgt for innsamling av data til min oppgave. Til slutt i denne delen vil det komme en kritikk til egen metode.

Del 3 er en teoridel der jeg først kommer til å klargjøre noen begreper som jeg kommer til å bruke videre i oppgaven. Deretter følger det tre teorideler med vekt på teori i forbindelse med samspillet mellom de yngste barna i barnehagen.

Del 4 i oppgaven er en funn- og drøftingsdel, der jeg vil presentere funnene mine samtidig som jeg drøfter og analyserer resultatene.

Helt til slutt kommer det en avslutning hvor jeg vil prøve å samle trådene i oppgaven. Her vil jeg oppsummere funnene mine og svare på problemstillingen ved hjelp av disse. Avslutningen etterfølges av en referanseliste.

2.0 Metode

2.1 Innledning

Bakgrunnen for valg av metode er problemstillingen, da det er viktig å finne riktig fremgangsmåte for å få data som er så relevant for det man skal finne ut som mulig. I forhold til min problemstilling fant jeg ut at det var best å bruke observasjon som metode, da samspill er noe som må studeres for at man skal få øye på det. I denne delen av oppgaven kommer jeg derfor til å presentere observasjon som metode. Deretter praksisfortelling, som var den observasjonsmetoden jeg valgte å skrive ned funnene mine i. Så ulike måter å delta i observasjon på. Og tilslutt kritikk til egen metode.

Først vil jeg starte med å fortelle om to ulike hovedtyper for innsamling av data.

2.2 To hovedtyper av innsamlingsmetoder

Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av metode, nemlig kvantitativ og kvalitativ metode. Forskjellen på disse er at man i den førstnevnte er på utkikk etter målbare egenskaper, mens man i sistnevnte ser etter ikke-tallfestede egenskaper (Larsen 2007).

Blant de kvantitative innsamlingsmetodene finner vi strukturerte eller standardiserte intervjuer, der spørsmålene er bestemt på forhånd og alle informantene får de samme spørsmålene. En annen innsamlingsmetode under denne er enquete, et spørreskjema, der informantene selv fyller inn riktig svar. Felles for innsamlingen av data i form av kvantitativ metode er at det ofte er et stort antall personer som deltar i undersøkelsene, sånn at man sitter igjen med en stor mengde innsamlede data.

De kvalitative innsamlingsmetodene er intervju med åpne spørsmål, observasjon, tekst og dokumenter, og lyd- og billedopptak. Samspillet jeg er på utkikk etter er ikke målbart, og mitt valg av metode falt derfor på den kvalitative hovedmetoden. Jeg valgte å bruke observasjon for å samle inn data.

2.3 Observasjon

Leif Askland (2006:140) sier at "å observere betyr å legge merke til hvordan noe er". Bodil Mørland (2007) definerer observasjon som *oppmerksom iakttagelse*, som hun mener handler om å ha et våkent blikk og få med seg det som skjer rundt seg. Observasjon kan foregå på mange forskjellige måter, men det man som observatør må starte med er å velge seg et fokus, og det er her problemstillingen kommer inn i bildet (Askland 2006). Ved hjelp av

den er fokuset for hva som skal observeres bestemt. I følge Dalland (2007) gir observasjon oss mulighet til med egne øyne å se hvordan mennesker handler og samhandler. Han mener at man ved observasjon iakttar et annet menneske på en annen måte enn man gjør i dagliglivet, og at man må ta vare på de inntrykkene man får for å kunne si at man bruker observasjon som metode. Dalland sier videre at:

Det er krevende å være observatør. Det betyr at vi med sansene våre skal iaktta mennesker og situasjoner. Samtidig skal vi ta vare på det vi observerer. Det er gjennom våre egne sanser at inntrykkene blir tatt inn og gjort til data. Gjennom vår tolkning gis data mening. Denne sanseprosessen sammen med tolkeprosessen kalles gjerne persepsjon. Persepsjon inneholder både sansning og tolkning av sanseintrykk (Dalland 2007:181).

Dalland mener altså at det er observatøren som gir observasjonene mening ved å ta vare på og tolke inntrykkene som observasjonene gir. Han mener at man først må lagre observasjonene, deretter bearbeide dem og til slutt tolke dem for at de skal ha mening. Det er først ved persepsjon at observasjonene kan kalles innsamlede data.

Dalland sier også at det er viktig at den som blir observert i liten grad har mulighet til å påvirke situasjonen som observasjonen skal foregå i, slik at den som blir observert ikke kan styre informasjon om seg selv. For få til dette kan det være lurt å gjøre seg godt kjent med feltet på forhånd. Ved at observatøren gjør seg fortrolig med stedet, og samtidig lar aktørene bli vant til å ha observatøren i omgivelsene, kan situasjonene bli mest mulig naturlige og observasjonene så valide som mulig. Dalland sier at det å bruke god tid på å gjøre seg kjent med omgivelsene og personene, kan bidra til å hindre misforståelser, og på den måten kvalitetssikrer observasjonene. Dalland sier også at det er viktig å ta med i betraktningen at observatørens evne til oppmerksomhet, den sosiale og personlige bakgrunnen og innstilling vil påvirke oppfattningen av det som observeres. Observasjonene må derfor tas vare på, og det må være konkrete beskrivelser av det man observerer, slik at andre kan forstå grunnlaget for følelsene som vekkes hos observatøren underveis.

Som jeg nevnte over er det to forskjellige hovedtyper av innsamlingsmetoder, og som jeg sa falt mitt valg på kvalitativ observasjon. Kjennetegn på denne metoden er at man ønsker å oppnå en helhetsforståelse av det som observeres, man retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner. Man er prosessorientert, og ser på den prosessen som individet befinner seg i, og prøver å beskrive utviklingsprosesser for å få dybde

og forståelse for de fenomenene som studeres. I tillegg må man som jeg også har nevnt tidligere, ha bevissthet om egen rolle som observatør. Hensikten med observasjonene er å få innsikt i grunnen til at menneskene som observeres handler som de gjør i samspill med andre, og se på hvilken hensikt de kan ha i det de gjør (Dalland 2007).

2.4 Praksisfortelling

Som nevnt innledningsvis har jeg valgt å skrive ned observasjonene mine i såkalte *praksisfortellinger*. Dette er en metode som kan brukes for å gjengi en bestemt hendelse, enten det er en typisk solskinnshistorie eller en negativ episode. En praksisfortelling er alltid skrevet ned i etterkant av hendelsen, og observatøren skriver ned det han/hun synes er viktig eller spesielt med den aktuelle hendelsen. Det kan derfor forkomme at viktige detaljer uteblir, fordi observatøren har lagt vekt på noe annet (Askland 2006). Begrepet praksisfortelling ble introdusert av Louise Birkeland og ”hun ser på praksisfortellingen som voksnes og barns personlige og selvlagde fortellinger om barnehagen. Fortellingene kan karakteriseres ut fra at de gir beskrivelser av meningsfulle hendelser fra hverdagslivet og samspill mellom barn og mellom barn og voksne i barnehagen” (Fennefoss & Jansen 2008:12).

En praksisfortelling oppstår i følge Fennefoss og Jansen gjennom en såkalt *filtreringsprosess*.

Filtreringsprosessen kan beskrives gjennom tre faktorer – det som faktisk hendte, erfaringen og fortellingen. Noe blir med videre i prosessen, mens annet blir utelatt.

Dette skjer ikke mens hendelsen utspiller seg, men i ettertid. Fortellingen konfigureres *etter* at hendelsene har funnet sted, og *etter at* de er filtrert gjennom formidlerens blikk og fokus (Fennefoss & Jansen 2008:13).

Konfigurasjon vil si å skape en fortelling. Det handler om hvordan fortellingen konstrueres, hvor den starter, hvor den slutter og hvilke hendelser som velges ut for å bli med i fortellingen (Fennefoss & Jansen 2008). For at en praksisfortelling skal bli til må den som konstruerer fortellingen ”ha evne til å oppdage det faglige spennende i hendelser, å se hva som er relevant, og hva som kan settes sammen til større helheter. Både kunnskap, for forståelse og personlig erfaringer vil påvirke formidlerens observasjoner og konfigurasjon av praksisfortellingen” (Fennefoss & Jansen 2008:13). En hendelse kan se ganske forskjellige ut gjennom ulike observatørers øyne, og det er derfor viktig å presisere at en praksisfortelling gjenspeiler den aktuelle observatørens bilde av hendelsen.

2.5 Ulike måter å delta i observasjon

Det finnes to ulike måter å observere en hendelse. En hvor observatøren velger en *ikke-deltagende rolle*, hvor observatøren kun holder seg i bakgrunnen og passer på at tilstedeværelsen ikke påvirker situasjonen eller atferden til de som observeres. I den andre velger observatøren en *deltagende rolle*, hvor observatøren er i samspill med de som skal observeres. Deltagende observasjon kan igjen deles inn i to. Den første er *passiv deltagende observasjon* hvor observatøren prøver å unngå at tilstedeværelsen påvirker utviklingen i den situasjonen som observeres. Den andre er *aktiv deltagende observasjon*, og her har observatøren en mer aktiv rolle og prøver å få frem relasjoner og samspill mellom de som observeres (Larsen 2007). I mine praksisfortellinger vil jeg si at jeg har hatt både en passiv deltagende rolle og en til dels aktiv deltagende rolle. Selv om den siste handler mest om å ”eksperimentere” med de som observeres for å få frem relasjoner, vil jeg si at jeg til en viss grad har påvirket barna ved å snakke med dem i noen av situasjonene.

2.6 Kritikk til egen metode

Som jeg har nevnt flere steder følger det med en viss risiko ved observasjon i form av at man som observatør ikke alltid har mulighet til å få med seg alt som skjer. Jeg har kun brukt egen hukommelse som grunnlag for praksisfortellingene som er skrevet ned, og dataene kan derfor være preget av ulike ting. Larsen (2007) sier at man må være obs på feilkilder ved observasjon. Det første hun påpeker er at man ikke har mulighet til å få med seg alt som skjer til en hver tid. Dette kan ha ulike årsaker som at man er sliten, uoppmerksom, står dårlig plassert i rommet osv. For det andre sier hun at både førsteinntrykk og sisteinntrykk kan påvirke vår oppfatning av situasjonen. Hun mener også at observatørens innstilling til observasjonen eller situasjonen kan spille inn, at bakgrunnen til observatøren kan påvirke det som oppfattes, og at tilfeldigheter hele tiden kan påvirke situasjonene som utspiller seg.

3.0 Teori

3.1 Innledning

Innledningsvis i teorikapittelet ønsker jeg å få klargjort noen begreper som jeg kommer til å bruke videre i oppgaven. Grunnen til at jeg velger å gjøre det slik er fordi jeg synes det blir mest oversiktlig på denne måten, og jeg tror det vil gjøre det enklere for leseren å forstå sammenhengen og tankegangen min med dette som grunnlag for videre lesning.

Da begrepene er klargjort vil jeg ta for meg teori som jeg har delt inn i tre ulike deler: det kroppslige, imitasjon og ulike samspillstyper. Alle tre går delvis inn i hverandre, men jeg har prøvd å dele det opp på best mulig måte.

3.1.1 Toddler-begrepet

Begrepet *toddler* er i utgangspunktet et engelsk begrep, som viser til ”den som stabber og går”, altså det karakteristiske ved ett- og toåringen som akkurat har lært seg å gå. Løkken (1996) har innført dette begrepet også på norsk fordi hun ikke synes vi har et tilsvarende godt begrep for barna i denne aldersgruppen i det norske språket. Jeg kommer til å bruke Løkkens begrep *toddler* da jeg snakker om ett- og toåringen i denne oppgaven, da jeg er enig med henne i at dette er en god betegnelse på barna i denne aldersgruppen.

3.1.2 Lek

I følge Store Norske leksikon (Kunnskapsforlaget 1997) er lek en aktivitet som forekommer blant mennesker i alle aldre, og da spesielt blant barn. Lek er for barn en viktig del av sosialiseringprosessen og en del av deres kultur. Løkken (1996) betegner lek som et naturfenomen som kommer av seg selv etter hvert som barnet modnes. Lek trenger ikke ha noen funksjon i seg selv, annet enn skaperglede og det faktum at barn gjennom lek kommer fram til nye kombinasjoner og oppdagelser. I lek er det vanlig at barn etterligner de voksne og tar til seg voksenkulturen gjennom etterligning. Løkken mener at lek handler om overføring av kultur mellom generasjoner og om nyskapning av kultur, blant annet *toddlerkultur*, som i følge Løkken (2004:15) er ”den kulturen som oppstår og bygges over tid mellom ett og to år gamle jevnaldringer i daglig sosial omgang i norske barnehager”.

3.2 Det kroppslige

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys tanker om menneskekroppens fenomenologi. Han mente at kroppen er menneskets anker i verden, og at menneskekroppen utgjør en helhet av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi (Haugen, Løkken og Röthle 2005). Samtidig som kroppen er naturlig integrert med og i verden (Løkken 2005). Merleau-Ponty mente også at mennesket med hele kroppen er oppmerksom på sin tilstedeværelse i verden, på det som gjøres og på det som skjer, samtidig som det skjer (Løkken 2005). Løkken (1996) bygger videre på Merleau-Pontys filosofi, og sier at barna viser med *kroppen* at de forstår mer enn de kan uttrykke med ord. Og det er nettopp her det kroppslige kommer inn i bildet.

Merleau-Ponty lanserte nemlig en ny ide der han mente at "menneskets bevissthet ikke er "jeg tenker at", men "jeg kan" (Løkken 1996:17). Med dette mente han at kroppen er personlighetens subjekt, og at det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Mennesket er til stede i verden med kroppen og opplever ting og livet gjennom kroppen. "Det er som kropp vi snakker, erkjenner og blir til den bevissthet eller sjel som tror at den er noe i seg sjøl. Når menneskets bevissthet er "jeg kan", så betyr det at vi kan med hele kroppen" (Løkken 1996:18).

Før Merleau-Ponty lanserte sin idé om menneskekroppen, ble menneskets bevissthet sett på som dualistisk, som vil si at den er tosidig med bevissthet og kropp som to avskilte enheter. I dette synet betraktes bevisstheten som en kroppsløs, ikke-materiell enhet, som har tilgang til seg selv gjennom menneskets tanker. Kroppen er kun en materiell gjenstand som bevisstheten er "heftet fast på". I et slikt syn på mennesket trenger ikke bevisstheten en kropp for å erfare seg selv. Selv om den "bor" i en kropp, er den ikke avhengige av kroppen for å tenke og erfare. I dette synet er tankene mer verdifulle enn kroppen, og kroppen bruker bare bevisstheten til sine "lavere" formål. Derfor mener de med dette synet at så lenge et barn ikke kan gi uttrykk for sin bevissthet og sine tanker ved hjelp av et verbalspråk, blir det også vanskelig å tilegne dette barnet særlig status (Løkken 1996). De ser derfor på barnet som en passiv mottaker av den aktive verden. Merleau-Pontys påstand om at bevisstheten består i "jeg kan", og at kroppen og bevisstheten er to sider av samme sak, setter derfor barnet i et helt annet lys.

Løkken mener at Merleau-Pontys tanker fører til at barnet med sine små kropper dermed erfarer verden på samme måte som voksne med sine store kropper. Løkken mener at små barns kroppslige erfaringer blir like verdifulle som voksnes erfaringer. "Slik jeg ser det,

kan vi med Merleau-Ponty oppvurdere små barn til fullverdige mennesker i verden” (Løkken 1996:19).

Løkken mener videre at man ut fra Merleau-Ponty kan si at mennesket alltid har en hensikt med det som gjøres. ”Vi er alltid rettet ”mot” noe eller ”sikter hen” mot noe. Det gjør vi med kroppen, bevisst eller ubevisst” (Løkken 1996:20). På bakgrunnen av dette framheves det sosiale i menneskets eksistens, altså det som skjer med mennesker i samspill. Løkken sier at enkeltmenneske er til stede i verden med kroppen, sammen med andre mennesker som er til stede på samme måte, og at det oppstår et felles *vi* når kroppene kommuniserer med hverandre. Løkken (2004) ønsker å bringe videre en forståelse av at toddlerne gjennom kroppslig omgang og felles lek viser at de forstår hverandres hensikt og mening, mer enn gjennom verbal samtale.

Eva Johansson (2001) har i likhet med Løkken tolket Merleau-Pontys filosofi, og hun mener også at barnet møter verden og opptrer i den ved hjelp av kroppen. Hun mener at det er ute i verden at barnet lærer seg selv å kjenne, gjennom kroppen, og at det er i barnets møte med verden og i samspill med andre mennesker at normer og verdier skapes og opprettholdes. Hun påpeker at mennesket fødes inn i en sosial verden som deles med andre, og at barnet fra første øyeblikk kommuniserer med de andre menneskene. Rasmussen (i Johansson 2001) sier at barn har en spontan tillitt til andre mennesker og at de tar kontakt med hverandre på bakgrunn av det. ”Barn kommuniserer på den måten at de går inn i hverandres verdener, der bekrefter eller korrigerer de hverandre og de kan bli enige eller uenige. Barn forstår hverandres kroppslighet og kroppens uttrykk skaper broer mellom barna” (Johansson 2001:28). Rasmussen (1996) sier videre at lek er en utforskning av og et uttrykk for det kroppslig mulige, og at barna i fellesskap utforsker og finner nye måter å bruke kroppen sin på, og dermed får økt forståelse for verden.

Merleau-Ponty mente at verbalspråket må ses på som en videreutvikling av kroppslige gester, og at man derfor må være bevisst kroppsspråket, altså det nonverbale språket, før man kan utvikle et verbalspråk. Grunnen til dette er som nevnt tidligere, at det er gjennom kroppen barn erfarer og utvikler seg, og kroppsspråket blir dermed første steg i utviklingen av et verbalspråk (Krogstad 2005). Barn begynner utviklingen av sitt eget språk gjennom å se på og erfare andre menneskers reaksjoner på ting. Den andres kroppsspråk i form av ansiktsuttrykk, gester og ord, danner en helhetlig forståelse for andre mennesker. Noe som igjen fører til at barnet får forståelse for seg selv som menneske (Johansson 2001).

3.3 Ulike samspillstyper

Som nevnt over danner toddlerkroppen utgangspunkt for samspill med andre toddlere og andre mennesker. Jeg kommer her til å se på ulike samspillstyper, med vekt på barns samspill med hverandre og i forhold til hva jeg ser på som relevant for min oppgave.

Barn utvikler seg i sosialt samspill med andre mennesker, og mange forskere, blant annet Colwyn Trevarthen og Daniel Stern, mener at samspillet mellom mor og spedbarn det første leveåret danner grunnlaget for barnets senere samspill (Løkken 1996). I det første leveåret er barnet den aktive, styrende deltakeren i kommunikasjonen med omsorgspersonen. Den voksne tolker barnets utspill, og responderer ved gi mening til og sette ord på det barnet gjør. Samspillet er preget av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og turtaking i form av å lage lyder og gjøre bevegeleser. For å få til dette samspillet er de avhengig av et felles fokus, og det er i hovedsak barnet som bestemmer hva som skal fokuseres på.

Med bakgrunn i dette samspillet er små barn allerede som ettåringer klare for "det andre" samspillet, som Løkken (1996) kaller det. Dette innebærer et sosialt samspill med andre barn i barnehagen, ikke minst samspillet mellom toddlerne. Samspillet barna imellom bygger på og har mange likheter med det første samspillet mellom mor og barn, men har i tillegg mange særegne kvaliteter som samspillet med voksne ikke har (Løkken 1996).

Innholdet i små barns samspill er mye og varierende, men en spesiell ting som går igjen er gjentakelse. Det å gjøre det samme og å gjenta handlinger er det mest grunnleggende i samspillet mellom små barn. På den måten skaper de gjensidighet og fellesskap seg i mellom, og barna viser glede over å ha funnet sammen ved å løpe, le, rope, *sammen*. Om igjen og om igjen (Løkken 1996). Imitasjon hører med under dette, men det er noe jeg kommer til å skrive mer om senere i oppgaven.

Løkken (1996) har beskrevet ulike samspillsformer som oppstår mellom de yngste barna i barnehagen som jeg kommer til å presentere videre her:

Imitativt samspill, det at barna gjør det samme, er som jeg nevnte en viktig del av barns samspill. Kjennetegnet på dette samspillet kan være både ikke-språklige lyder, språklige lyder, og språk med ord og setninger. Handlinger både med og uten objekter, som for eksempel å kaste ball eller hoppe. Ansiktsuttrykk, hodebruk og gester, for eksempel å peke på eller nikke. Det siste kjennetegnet på dette samspillet er gester som refererer til noe annet, for eksempel å snakke i telefonen uten en telefon.

Komplementært samspill, eller samspill der barnas handlinger utfyller hverandre er en annen type. Her kan samspillet bestå i å bytte objekter, en gir og den andre får og omvendt. Det kan være en kamp om å ha et objekt, et barn prøver å få noe den andre har og den andre protesterer. Det kan være både positive og negative følelser, som gjensidig klapping/klemming, smil og latter eller en som slår eller dytter en annen. Barna kan be om oppmerksomhet både verbalt og nonverbalt. De kan be om handling, den ene ber den andre om å gjøre noe, og dette gjøres eller nektes. De informerer hverandre eller kommenterer samspillet eller noe den andre gjør.

Konvensjonelle sosiale leker. Dette er ulike leker som "borte – titt", se på hverandre og benevne, stille spørsmål og få svar, ta på og av noe, lese bok, eller språkleker der barna for eksempel sier "nei" sammen, hver for seg eller etter tur.

En annen samspillsform mellom små barn er *kooperativ sosial late-som-om-lek*. Her har to eller flere barn utfyllende roller innenfor en late-som-om-lek. Rollene trenger ikke bli satt ord på, men kommer klart fram ut fra det barna gjør, og ved at barna viser hverandre at de samarbeider om leken (Løkken 1996).

Flirekonsert er et begrep tatt i bruk av Løkken (1996), og hun mener at kjennetegnet på dette samspillet er et etablert fellesskap mellom toddlerne, hvor det er opprettet en felles gruppeglede. Her er det intens oppmerksomhet på hverandre, smil, latter og gledesrop, som kommer til uttrykk gjennom kroppen i spontane fellesutbrudd. Det typiske er at barna imiterer hverandre etter tur, slik at de skaper et fellesuttrykk som de viser felles glede over å delta i.

Johansson (2001) vektlegger at små barn handler ut fra hva som er meningsfullt for dem. "I leken gir barna tingene innhold, de trer selv inn i roller, og de skaper sammenheng som de opptrer i. Tingene blir til det som de andre barna gjør dem til, i tillegg til hva det enkelte barnet gjør tingen til" (Johansson 2001:28). Hun mener videre at barna overfører sin levde kunnskap til andre, ved å gjøre ting som andre har gjort mot dem. Omsorg viser hun til som eksempel på det. Selv toddlerne er oppmerksomme på hverandres behov, og prøver å hjelpe hverandre i form av å gi støtte eller oppmuntring. Hun mener at barna spesielt viser omsorg for hverandre i situasjoner hvor den andre ser ut til å ha behov for hjelp, og dette spesielt for barn som er yngre. Johansson (2001) sikter til at omsorgen barn viser for de som er yngre er selvopplevd, og uttrykt i barnets kroppslige væremåte. I tillegg mener hun at barn strever etter at det skal være *likt til alle*. Hun viser til at barn legger merke til om en kamerat mangler noe som de andre har, og at de forsøker å rette på denne mangelen.

3.4 Imitasjon

Imitasjon (eller etterligning) er i følge Gunvor Løkken (1996:22) ”den mest grunnleggende og typiske måten små barn utvikler sine relasjoner og knytter seg til hverandre på”. Imitasjon kan defineres som en etterligning av ytre, spesifikke atferdselementer som vi ser hos andre mennesker. Imitasjon ses også på som en sosialt relatert ting, fordi man må ha lagt merke til hva andre personer gjør, for å kunne imitere dem. Først dannes en oppfattelse av hva den andre personen gjør, så må denne oppfattelsen omformes til en handlingsplan, og til slutt må handlingene til den som imiteres utføres på en lignende måte (Løkken 1996). Imitasjon er en form for kommunikasjon når det dreier seg om en gjensidig og bevisst utveksling av informasjon, hvor de ulike partene viser at de vil hverandre noe (Broström 2000).

Nina Johannesen (Sandvik 2006) ser også på små barns imitasjon som kommunikasjon. Hun mener det er som en slags ordløs samtale. Denne samtalen kommer verken automatisk eller er tilfeldig, den krever i stede noe av begge parter. Johannesen (2002) mener at begge parter først må oppfatte at de er i stand til å påvirke hverandre for å skape imitasjon. Deretter mener hun at man må ha stor kompetanse for å kunne legge merke til alle de ulike signalene den andre sender ut, for så å svare på dem. I motsetning til hos voksne, skaper gjentagelse glede og mening for små barn. Johannesen tror dette henger sammen med at verden blir lettere å forstå seg på for barn da de kan gjenta en annen persons handling, eller en handling de selv har gjort tidligere. ”Gjentakelsene gir muligens barna en følelse av kontroll, oversikt og opplevelse av at tingene henger sammen. Dermed blir verden til å begripe, og handlingene lettere å huske” (Sandvik 2006:24). Johannesen (2002) mener også at gjentakelsen kan være med på å skape et inkluderende fellesskap i lek, fordi alle kan forstå en aktivitet og bli med på den, dersom de bruker litt tid på å observere hva som blir gjort.

Imitasjon er en måte å signalisere til andre at du er interessert.

Den som imiterer kan fortelle den som blir imitert ”jeg er interessert i deg”, og den som blir imitert svare ved å være sensitiv overfor dette signalet og forstå det. Slik kan man si at handlingene mellom de to er meningsfulle. Barna kommuniserer i et fellesskap: ”Vi gjør dette sammen!” (Johannsen 2002:24).

Den som blir imitert har også en aktiv rolle, da han eller hun må vise at det budskapet som blir sendt, er mottatt og forstått. Deretter kan den som først ble imitert svare tilbake, enten ved å gjenta den samme handlingen, eller ved å gjøre en ny handling. ”Denne formen for kommunikasjon ser ut til å ha en viktig førspråklig rolle, både som en aktiv metode for kommunikasjon og som en måte å forberede det verbale språket” (Johannesen 2002:29).

Imitasjon kan altså være et viktig førspråklig utgangspunkt for senere å skulle mestre turtaking og rollebytte i en verbal samtale. Gjennom imitasjon oppstår det variasjon, nye påfunn og mangfold i samspill med andre.

Johannesen (2002) har i sin forskning sett klare fordeler med imitasjon som språk. Hun mener at imitasjon kan kommunisere nyanser som det ellers kan være vanskelig eller umulig å sette ord på, og at barn ved å kopiere handlingene til hverandre viser at de ser hverandre. Selve imiteringen krever at barna har sett hverandre, de må ha studert den andre for å kunne imitere han eller henne. Imitasjon viser barnet som blir imitert hvordan det blir oppfattet av det andre barnet, noen som kan være med på å styrke barnets selvoppfattelse.

Dette samsvarer med Stig Broströms (2000) oppfattelse av barnets forståelse av seg selv. Han mener at barnet utvikler en bevissthet om seg selv gjennom samspill med andre mennesker, og for å få til det må barnet komme på yttersiden av seg selv, og se hvordan andre mennesker oppfører seg. "Når det på denne måten "tar den andres rolle" (taking the role of the other), tar barnet opp i seg de innstillingene som andre mennesker har til det, noe som danner grunnlaget for utviklingen av en jeg-bevissthet" (Broström 2000:37). Barnet utvikler på denne måten en forståelse av seg selv, og får samtidig en tilsvarende innsikt i og forståelse for andre mennesker. Ved å ta de andres rolle lærer barnet å forstå de andres perspektiv, og danner på den måten forutsetninger for å kunne gå bevisst og målrettet inn i samspill, kommunikasjon og samarbeid med andre. Disse erfaringene kan barna ta med seg videre inn i nye og/eller tilsvarende situasjoner.

Johannesen (2002) konkluderer med at barns handlinger alltid handler om noe, at det er et mål eller mening bak dem. Hun mener at barn kombinerer imitasjon med andre kommunikative uttrykk, for på den måten å kunne dele opplevelsene i hverdagen med andre. Hun mener også at barn tilpasser kommunikasjonen til den de kommuniserer med, slik at det skal bli så forståelig som mulig for den andre parten.

Johannesen (2002) ser på imitasjon i sammenheng med begrepet intersubjektivitet. Slik hun har tolket begrepet intersubjektivitet handler det om det som foregår mellom mennesker, også den følelsesmessige siden av fellesskapet. Hun mener at intersubjektivitet er en forutsetning for at vi skal kunne kalle imitasjon et kommunikasjonsmiddel. Hun mener at imitasjon i sammenheng med intersubjektivitet gir en forståelse av forholdet mellom mennesker og et

ønske om et fellesskap. Slik hun ser det forstår barna at de må gi og ta for å oppnå dette fellesskapet sammen med andre mennesker.

Synnøve Haugen (2005) har skrevet om Daniel Sterns tanker om samspillet mellom spedbarnet og mor. Han mener at barnet fra det er født har en sansekapasitet som gir det mulighet til å oppfatte omverdenen gjennom sansene. Ut fra dette skaper barnet sammenheng, helhet og mening. Spedbarnets tidlige imitasjon av omsorgspersonenes ansiktsuttrykk og ansiktsbevegelser mener han er et resultat av denne sansningen, og danner grunnlaget for videre utvikling av intersubjektivitet. Han mener at barnet har en medfødt evne til intersubjektivitet, og i dette legger han barns direkte forståelse av andre menneskers følelser og motiver. Han sier at mennesket har et medfødt ønske om å få dele kunnskap med andre mennesker, og på den måten utvikle seg som et individ med forståelse for det som skjer rundt en. Spedbarnets evne til å oppfatte disse uttrykkene, sammenlignes med eldre barns evne til å følge etter den voksnes handling. Eksempelvis ved å bruke høy stemme og få mer liv i aktiviteten dersom den voksne bruker høy stemme, eller ved at barn begynner å hviske og demper støynivå og tempo på en aktivitet dersom den voksne hvisker (Haugen 2005).

Da barnet oppdager sin indre intersubjektivitet, lærer barnet seg at det kan formidle intensjonene sine til personene rundt seg, og være sikker på at den andre forstår hva barnet vil ha eller ønsker. Denne *intersubjektive kommunikasjonen* oppstår ved at ”barnet oppdager at det har en indre verden, et indre liv, med følelser, motiver og intensjoner, og forstår at andre har det samme” (Haugen 2005:51). Nå kan barnet dele oppmerksomhet (fokus), intensjoner og følelser med en annen person, noe som er grunnleggende faktorer for samspill (Haugen 2005).

4.0 Funn og drøfting

4.1 Innledning

Jeg har valgt å skrive funn og drøfting i en og samme del, da jeg føler det blir mer oversiktlig å drøfte funnene etter hvert som jeg presenterer dem. Aller først kommer jeg til å presentere rammene for observasjonene mine, da jeg mener at den aktuelle barnehagens gjennomføring av måltidene har betydning for funnene mine. Deretter vil jeg presentere funnene fra en og en praksisfortelling, samtidig som jeg drøfter funnene i episoden i lys av aktuell teori. Funnene presentere jeg på litt forskjellig måte. Noen av praksisfortellingene har jeg valgt å ta med i sin helhet, andre har jeg valgt å gjengi i et lite sammendrag, og noen steder har jeg med et lite utdrag. Jeg har valgt å bruke overskriftene på de ulike praksisfortellingene som underoverskrifter i denne delen av oppgaven.

I praksisfortellingen har jeg valgt å gi barna fiktive navn, da jeg synes dette skaper mer helhet for leseren.

4.2 Rammer for observasjonene

Barna får tre måltider i barnehagen i løpet av dagen. Til frokost serveres det brødmatt til de som ikke har spist hjemme. Til lunsj er det brødmatt tre dager i uka, grøt en dag og varmmatt med fisk en dag. Til ettermiddagsmatt har barna en medbrakt matpakke slik at foreldrene kan være med på å avgjøre hvor mye barna skal spise i forhold til når det blir middag hjemme.

Barnehagen er Reggio Emilia-inspirert og har derfor mye fokus på barns medvirkning og det kompetente barnet som klarer ting på egenhånd. Ting i barnehagen er derfor tilrettelagt for at barna skal klare mye på egenhånd, selv om de kun er ett og to år gamle. Bord og stoler er lave sånn at barna kan sette seg og gå i fra bordet på egenhånd, og etter måltidet rydder barna av glass og tallerken selv og setter dette i en balje ved siden av kjøkkendøra.

På avdelingen har de valgt å gå bort fra at barna skal smøre på maten på egenhånd, da de mener dette er noe barna kommer til å lære seg uansett. De får selvfølgelig hjelpe til dersom det er ønskelig, men som regel holder det at de får velge mellom påsmurte brødsiver med seks-sju forskjellige påleggstyper.

Sett i sammenheng med det kompetente barnet, mener de voksne at barna må få forståelse av at de ikke kan forsyne seg med mer mat før de har spist opp det de har på tallerkenen sin. Dette gjelder spesielt dersom barna har lyst på frukt til dessert. De voksne er konsekvente på at barna alltid må spise opp det de har på tallerkenen, før de kan få frukt. Det

som gjøres er at brødbiten deles opp, slik at kun ligger igjen en liten bit på tallerken. Det inngås en såkalt "avtale" med baret slik at det får forståelse for at det først må spise opp det som ligger igjen, og deretter kan få frukt. Uttrykker barna at de er mette, får de derimot bare gå fra bordet.

En annen ting det fokuseres på er at barna skal få beholde sin individuelle dagsrytme. Selv om måltidene foregår til omtrent samme tid hver dag, er de opptatt av at barna skal få spise og sove da de har behov for det, og ikke fordi klokka sier at tiden er inne. Barna får også gå i fra matbordet med en gang de er ferdig med å spise, noe som skaper mer ro rundt måltidet for de som sitter igjen ved bordet og har behov for lengre tid til å spise. God tid synes jeg er noe som kjennetegner måltidene i barnehagen, og som dermed skaper grunnlag for gode samspillsituasjoner mellom barna.

4.3 "Lille jenta mi"

Denne hendelsen dreier seg om to jenter som sitter ved siden av hverandre ved bordet og spiser, og som gjør ender med at den ene jenta mater den andre. *Det viser seg at Siri (2,2) sitter og mater Ada (1,9) med en og en brødbit, og sier "han klarte det!" hver gang hun svelger ned maten. Innimellom tar Ada en bit selv også, og Siri bemerker nok en gang at "han klarte det", og føyer samtidig til "lille jenta mi".*

Slik jeg ser det har de to jentene et tydelig felles fokus på hverandre, ved at de sitter vendt mot hverandre på stolene. Det felles fokuset, samt at jentene deler intensjoner og følelser med hverandre, er i følge Haugen (2005) grunnleggende faktorer for samspill. Da jeg som voksen får jentene til å snu seg tilbake og sitte riktig vei på stolen, tar det ikke lange tiden før de snur seg tilbake mot hverandre igjen. Dette viser at jentene kommuniserer seg i mellom med kroppene sine, slik som Merleau-Ponty mente at kommunikasjon mellom mennesker oppstår (Løkken 1996). Ingen av dem sier noe, men begge to snur seg samtidig. Løkkens videre tolkning av Merleau-Ponty er at det oppstår et felles *vi* når kroppene til to mennesker kommuniserer med hverandre. Rasmussen (1996) mener at dette handler om å gå inn i hverandres verden, gi bekræftelse til hverandre om at de er enige om lekens premisser og altså bli enige om hvordan ting skal foregå. Han mener at barna tar i bruk kroppene sine på nye måter gjennom lek, og det at begge jentene vrir seg på stolen sin, kan være et eksempel på utforsking av kropp og finne nye måter kroppen kan brukes på.

Johansson (2001) viser til at barn alltid handler ut fra hva som er meningsfullt for dem, selv om dette ikke er like logisk for voksne. Barn gir ting innhold gjennom lek og de trer inn i

roller. Slik jeg ser det er samspillet mellom de to jentene en kooperativ sosial late-som-lek (Løkken 1996). De to jentene lager en fiktiv situasjon ut fra det reelle måltidet. I samspillet mellom dem kommer det tydelig fram hvilke roller de forskjellige har, uten at de har satt ord på dette. De kommuniserer allikevel gjennom leken, og skaper sammen felles rammer for leken. Ved å ikke sette ord på hva som skal gjøres og hvem som skal gjøre hva, mener Johansson (2001) at barna viser hverandre at de stoler på hverandre og samarbeider om leken. Noe jeg mener er tilfelle her, da Ada ser ut til å stole på Siri ved å la henne "forsyne seg" fra tallerkenen hennes. Hadde ikke de to jentene vært enige om at dette var en felles lek, tror jeg ikke Ada hadde godtatt at maten hennes ble plukket på av andre.

Selv om det meste av leken foregår uten verbalspråk, inneholder samspillet mellom de to jentene også snakking. Den eldste jenta, som har tatt rollen som mor i leken, kommentere at den andre jenta, som er babyen eller barnet i leken, klarer å spise opp maten sin. Hun sier også " lille jenta mi" ved en anledning. Dette tolker jeg som et annet moment i leken. De to jentene har oppfattet hvordan den "virkelige" verden er, der de voksne har utviklet et verbalspråk, mens babyer ikke har det. Dette er også en del av leken som jentene er enige om, uten å uttrykke det på noen måte. Jentene har ikke snakket om hvilke regler som gjelder for leken.

Johansson (2001) mener at barn overfører sin levde kunnskap til andre, ved å gjøre ting som andre har gjort mot dem. Jeg har vært mye i barnehagen, og vet fra tidligere at Siri selv liker å bli matet av en voksen, selv om hun klarer det helt fint på egenhånd. Det kan være at hun ønsket å overføre den gleden hun selv føler da noen gir henne mat, til Ada, ved å mate henne i leken.

På slutten av hendelsen skjer følgende: *Jeg smiler til dem og spør om Ada er den lille jenta til Siri. Hun smiler og sier ja. De to jentene ser på hverandre og ler.*

Ved at jeg henvender meg til jentene på denne måten, oppstår det igjen et intenst felles fokus mellom jentene. De har i løpet av hendelsen satt seg med ansiktet vendt mot bordet, men her snur de seg igjen mot hverandre. Ved at de ser på hverandre før de begynner å le, oppstår det nok en gang en spesiell kontakt mellom dem. Ingen av dem trenger si noe før de begynner å le, det er nok at de ser på hverandre. Denne latteren kan minne om det Løkken (1996) kaller for flirekonsert. Selv om øyeblikket ikke er like intenst som under en

flirekonsert, vil jeg si at hendelsen inneholder elementer av de kjennetegnene som finnes. Både intens oppmerksomhet på hverandre, smil og latter.

4.4 ”Uvant med majones”

Det er frokost og alle barna er opptatt med hver sin mat. Ada (1,9) forsyner seg med nok en brødkive, og velger en med rødpølse på. Vanligvis er det smør under pølsa, men denne dagen er det majones i stede. Ada tar uvitende om denne forandringen, en bit av skiva. Hun blåser i leppa da hun kjenner smaken, og lager den samme lyden som en hest gjør da den blåser i leppene sine.

Jens (1,7) som sitter rett ovenfor Ada ved bordet, retter oppmerksomheten sin mot henne og lager den samme lyden med leppa som Ada akkurat gjorde. De to barna ser på hverandre og lager blåselyden noen ganger hver, etter tur, før de bryter ut i latter.

Samspillet mellom Jens og Ada i denne hendelsen, er preget av imitasjon. Imitasjon blir sett på som en sosialt relatert ting fordi man først må legge merke til hva en annen person gjør, for så å kunne imitere dette (Løkken 1996). Her er det Jens som får øye på hva Ada gjør, og svare ved å gjøre det samme tilbake. Slik jeg ser det oppfatter Ada signalene som Jens sender ut, og mottar disse før hun gjentar den samme handlingen igjen. Dette kan kalles for imitativt samspill, som blant annet kjennetegnes ved at barna gjør det samme, for eksempel ved å herme lyder (Løkken 1996). Dette samsvarer med Johannesens (2002) tanker om imitasjon. Hun mener at barn ved å kopiere handlingene til hverandre viser at de ser hverandre, og at også den som blir imitert har en aktiv rolle, da han eller hun må vise at det budskapet som blir sendt, er mottatt og forstått. Så skal det komme et svar, enten i form av å gjenta den samme handlingen eller ved å gjøre en ny handling. Noe som er tilfelle i denne hendelsen, slik jeg ser det. Ada lager den samme lyden igjen, og gir rom for at Jens nok en gang kan lage lyden. Johannesen mener at dette er en kommunikasjonsmåte som har en viktig førspråklig rolle, fordi barna lærer seg turtaking og rollebytte, som er viktige elementer i en verbal samtale. Jens og Ada ser begge ut til å ha forstått konseptet med turtaking, da de tydelig venter på at den andre skal uttrykke seg, før de igjen benytter seg av sin tur. Dette kan som Trevarthen og Stern ville sagt, henge igjen fra samspillet spedbarnet hadde med moren, hvor samspillet blant annet preget av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, og turtaking i form av å lage lyder (Løkken 1996).

Lyden som lages kan ses på som en ordløs samtale. Den krever noe av begge parter. For å kunne ha en samtale må begge parter være oppmerksomme på hverandre. Johannesen (2002) mener at det kreves stor kompetanse for å plukke opp alle de små signalene som sendes ut fra en person til en annen, for så å skulle svare på disse. Da Jens hermet etter lyden Ada lagde første gang, kunne han ikke være sikker på at Ada skulle plukke oppsignalene han sendte. Det samme gjaldt Ada. Første gang hun lagde lyden kom den spontant etter å ha fått en overraskende smak i munnen. Den andre gangen kom lyden som et resultat av Jens' lyd, men hun kunne ikke på forhånd vite at han ville svare på lyden igjen. Dermed har begge barna vist at de sitter inne med kompetanse nok til å føre en samtale bestående av ikke-språklige lyder.

Johannesen (2002) ser også på imitasjon i sammenheng med begrepet intersubjektivitet. Som nevnt tidligere i oppgaven handler dette om samspillet som foregår mellom mennesker, også den emosjonelle biten av samspillet. Hun mener at intersubjektivitet er en forutsetning for at vi skal kunne kalle imitasjon et kommunikasjonsmiddel. Imitasjon i sammenheng med intersubjektivitet gir en forståelse av forholdet mellom mennesker og et ønske om et fellesskap. Slik hun ser det forstår barna at de må gi og ta for å oppnå dette fellesskapet sammen med andre mennesker. I denne hendelsen har barna helt klart en emosjonell tilstedeværelse sammen i kommunikasjonen, som jeg mener kommer tydelig fram i slutten av episoden. Her veksler de to barna på å lage lyden, før de ser på hverandre og bryter ut i latter. Her er det en tydelig glede over det de gjør sammen. Dette felles utbruddet kan signalisere en glede over det å gjøre noe sammen i en aktivitet, som barna mener er meningsfull, i tråd med Johannesens (2002) syn på imitasjon og kommunikasjon.

Løkkens (1996) begrep flirekonsert kan også benyttes for å vise til samspillet mellom de to barna. Jeg vil si at dette samspillet inneholder gruppeglede, som kommer fram gjennom et spontant felles, kroppslig utbrudd, selv om det kun er to personer som deltar.

4.5 "Babyspråk"

Mattis (1,9) ser på Lise (2,3) mens han sier "goggeligoggeli blahblablaa boggeliglahbla..."
Lise følger konsentrert med på Mattis, og svarer "ja!" og nikker. Mattis fortsetter med den samme lekse "goggelig blablah goddeligo", og Lise svarer igjen "ja" mens hun nikker.
Barna har hele tiden fokus på hverandre, og bryter plutselig ut i latter.

Samspillet i denne hendelsen er preget av en fiktiv samtale mellom de to barna. Begge har i utgangspunktet et godt utviklet verbalspråk, men velger å gå bort fra det i samtalen. De ser ut

til å ha et felles fokus på samtalen i seg selv, og ikke på innholdet i det som blir sagt. Både Løkken (1996) og Stern (i Haugen 2005) sier at felles fokus er det grunnleggende i samspill. Ordvekslingen og turtakingen ser ut til å være meningsfulle aktiviteter i seg selv, og akkurat hva som formidles ser ikke ut til å være like nøye. Johansson (2001) mener at barn alltid handler ut fra hva som er meningsfullt for dem, og at de på den måten gir leken et innhold som samsvarer med hva de mener er artig og meningsskapende. For meg som utenforstående er det logikken i dette samspillet. Det Mattis sier inneholder for meg, verken ord, sammenheng eller logikk. Det eneste som kan forklare samspillet, er nettopp det at det er meningsfullt for barna.

Samtalen mellom de to barna kan dreie seg om det Løkken (1996) kaller komplementært samspill, som er samspill der handlingene utfyller hverandre. Man kan si at det er tilfelle i denne situasjonen. Mattis sier noe, Lise svarer, og Mattis sier noe igjen. Det var ingen sammenheng i det barna gjorde tidligere i måltidet og denne samtalen, og Lise kunne derfor ikke oppfatte en sammenheng som jeg gikk glipp av. Lek med felles fokus må derfor være forklaringen på samspillet, slik jeg ser det.

Samtalen kan også ses på som en form for konvensjonell sosial lek, der barna "lager" en samtale seg i mellom, eller en late-som-lek der rollene og betingelsene for leken kommer fram i det som gjøres i leken (Løkken 1996).

Samtalen kan også ses på som noe kroppslig, der barna gjennom felles lek viser hverandre at de forstår hverandres hensikter og mening med den aktuelle aktiviteten, selv uten å ha en verbal samtale som forklarer regler eller betingelser for leken (Løkken 2004).

Sekvensen er også preget av gjentakelse av handling, som Løkken (1996) ser på som den mest grunnleggende faktoren i samspillet mellom små barn. Hele sekvensen gjentas et par ganger, og ender med latter hver gang. Dette har fellestrekk med flirekonsert, der toddlerne "snakker" og formidler liv, glede og fellesskap gjennom et felles latterutbrudd (Haugen 2005).

Flirekonserten er preget av at barna er oppslukt i det som skjer her og nå, og det mener jeg at barna er i denne situasjonen.

4.6 "Tid for yoghurt"

I denne episoden sitter Alida (1,9) ved bordet og spiser yoghurt, mens Kristoffer (1,5) har reist seg opp og står ved siden av henne inntil bordet. Han ser med intenst blikk på yoghurten til Alida, og hun bestemmer seg derfor for å gi Kristoffer yoghurt med skje.

Slik jeg ser det er dette samspillet preget av nonverbal kommunikasjon. Først i form av at Kristoffer stiller seg ved siden av Alida, og viser med hele kroppen at han har lyst på yoghurten hennes. Så ved at Alida svarer på signalene som blir sendt ut, ved å gi Kristoffer yoghurt. Rasmussen (1996) mener at barna går inn i hverandres verdener, og at de på den måten kommuniserer. Det å tre inn i en annen persons verden kan få forskjellig utfall, avhengig av om den andre personen er mottakelig for forstyrrelser eller ikke. Det er stor fare for uenighet, men i dette tilfelle oppnådde Kristoffer det han ville ved å gå inn i Alidas "verden". Dette tilfellet tror jeg var preget av det Johansson (2001) kaller normen "likt for alle". Hun mener at barna merker det dersom noen mangler noe, og vil gjøre det de kan for at det skal bli likt og rettferdig for alle. Kristoffer satt ikke ved bordet, og jeg tror Alida kjente på følelsen av at han ikke fikk mat, mens hun og flere av de andre barna fikk det. Johansson (2001) mener dessuten at små barn, også toddlere, er oppmerksomme på hverandres behov, og vil hjelpe hverandre så langt det lar seg gjøre. Omsorg for yngre, er som nevnt tidligere, et kjent fenomen, og det er mulig det var det Alida kjente på i denne situasjonen. Slik Johansson (2001) ser det, er omsorgen barn viser ovenfor hverandre selvopplevd, og uttrykt gjennom den kroppslige væremåten deres.

Løkken (1996) og Johansson (2001) har tolket Merleau-Pontys filosofi dit hen at kroppsspråket er det første steget i utviklingen av et verbalspråk. Han mente at kroppsspråket danner grunnlag for en forståelse av andre mennesker, og på den måten seg selv. Dermed kan man si at Kristoffer forstår mer av hva kroppsspråk i form av ansiktsuttrykk betyr etter samspillet med Alida. Hele hennes kroppsspråk utstrålte at det var greit at Kristoffer ble stående for å få yoghurt, og ut fra Merleau-Ponty kan dette altså tolkes som at Kristoffer fra nå av har mer forståelse for hva hans eget kroppsspråk betyr.

Når det er sagt kan det hende at Alida ikke hadde lyst til å gi bort maten sin i det hele tatt, og at det slettes ikke var positive signaler hun sendte ut. Det kan rett og slett hende at Kristoffer var så pågående at hun ikke så noen annen løsning enn å mate han.

Jeg personlig tror ikke den siste påstanden om samspillet stemmer, og vil heller se på dette som et positivt og ønskelig samspill fra begge parters side. Jeg mener det kan ses på som et komplementært samspill, der en gir og den andre tar imot (Løkken 1996). Det kom ingen protest fra Alida i det Kristoffer kom bort til henne, og det er grunnen til at jeg tror dette er et

samspill hun selv ønsket å ta del i. Kristoffer ba om oppmerksomhet nonverbalt, og Alida tolket dette, for så å gi yoghurt tilbake som respons på henvendelsen.

4.7 "Vær så god"

Leif (1,6) skal spise ettermiddagsmaten sin, og har både pannekaker og brødkiver i matboksen sin. Han virker derimot ikke særlig sulten, og blir mest sittende og plukke på maten sin uten å spise. Nina (1,4) blir plassert i stolen ved siden av Leif fordi hun sitter på gulvet og gråter. Hun har allerede spist, men ser interessert bort på maten til Leif. Den voksne gir henne en halv brødkive, da Leif i tillegg til å være lite interessert i å spise, har masse mat igjen.

Nina spiser opp brødkiven mens Leif ser på, og da hun er ferdig gir Leif henne enda en brødkive. Også denne spiser Nina opp. Så er det klart for pannekaker. Leif spiser heller ikke disse selv, og gir biten han har fått av den voksne til Nina. Hun spise den opp, før Leif gir henne enda en bit. Hele tiden mens Nina spiser sitter Leif og ser på henne.

I denne situasjonen foregår det kun et nonverbalt samspill mellom de to barna. Leif er tydelig i kroppsspråket sitt på at han ikke vil ha mat, mens Nina derimot gir maten oppmerksomhet og ser ut til å ville ha. Den voksne plukker i første omgang opp signalene til Nina, mens Leif fortsetter handlingen. Dette kan tolkes som at Leif ved å ha sett den voksnes handling, ser at det er greit å gi maten sin til noen andre. Løkken (1996) skriver om Merleau-Pontys fenomenologi der det vises til at barna viser hverandre med kroppene sine at de forstår mer enn de uttrykker med ord. Det Leif gjør her kan være tegn på at han uttrykker at han har forstått den voksnes handling, og gjentar denne selv. Leif viser også at han forstår det budskapet Nina sender ut, og gir henne maten sin via kroppslige uttrykk, uten å uttrykke noe verbalt, slik Løkken (2004) mener at barn viser at de forstår hverandres hensikt og mening.

Johansson (2001) ser i likhet med Løkken på barns kroppslige uttrykksform, og i dette tilfellet kan det settes i sammenheng med barns oppfattelse av seg selv ute i verden. Som nevnt tidligere i oppgaven skapes normer og verdier i samspill med andre mennesker, og både Leif og Nina kan etter denne episoden sitte igjen med positive erfaringer i forhold til forståelse av seg selv og andre, ut fra de signalene som ble sendt.

Krogstad (2005) nevner også Merleau-Ponty og kroppsspråk, og mener at erfaringer barna gjør i møte med andres kroppsspråk, er med på å skape forståelse for hvordan ting henger sammen. Både Leif og Nina kan i dette tilfellet se tilbake på hverandres (og den voksnes) kroppsspråk, og tenke tilbake på den responsen de fikk av den andre og responsen

de selv ga på signalene den andre personen sendte ut. Johansson (2001) kan ses i sammenheng med Krogstad, da hun også mener at barn lærer av andres kroppsspråk.

Johansson (2001) mener videre at barn overfører sin levde kunnskap til andre. Leif har kanskje selv vært lei seg, og fått mat av andre. Selv om det var den voksne som først ga Nina mat, kan dette ha satt i gang tankeprosessen til Leif og fått han til å huske tilbake på en selvopplevd situasjon.

Det at Leif gir bort maten sin kan være et tegn på omsorg for andre. Han ønsker å gi noe til en annen person, da han ser at den andre mangler noe som han har (Johansson 2001). Det kan også være et tegn på nysgjerrighet, da Leif ser nøye på Nina hver gang han har gitt henne noe nytt å spise. Slik jeg ser det kan det vært en måte for han å tilegne seg kunnskap, ved å se om den andre oppfører seg på samme måte hver gang en handling gjentas.

Dette kan ses i sammenheng med Broströms (2000) syn på barnets forståelse av seg selv. Han mener at barnet ved å ta en annen persons rolle kan utvikle en jeg-bevissthet, og slik få forståelse både for seg selv og andre. Det å forstå andres perspektiv på ting mener han danner grunnlag for å kunne gå bevisst inn i samspill med andre. Så det kan hende det er nettopp det Leif ønsker å gjøre ved å studere Ninas reaksjon på maten han gir henne.

4.8 "Jeg gjør det når du har gjort det"

I denne situasjonen sitter Anja (1,9) og Lars (1,6) igjen ved frokostbordet. Begge har lyst på banan, men har fått beskjed fra hver sin voksne om at de må spise opp brødet på tallerken først. Det ser ikke ut til at noen av dem kommer til å spise opp, da begge kun sitter og peker på bananskåla. Den ene voksne forklarer nok en gang for Lars at når han har spist opp brødskiva si, da skal han få banan. Anja, som har inngått en "avtale" med den andre voksne, følger nøye med mens den voksne forklarer for Lars. Og vips har hun putta brødet inn i munnen. Hun får positiv tilbakemelding fra den voksne og får samtidig en bananbit. Når Lars ser dette, spiser også han opp brødbiten sin.

Slik jeg ser det er det i hovedsak ikke noe dirkete samspill mellom de to barna i denne episoden. Jeg vil heller si at det er en forståelse av en annen persons væremåte og kroppslige handling, som igjen skaper grunnlaget for en egen handling. Først er det Anja som følger konsentrert med på den voksne som snakker, og deretter er det Lars som følger med på Anja mens hun spiser opp. Sandvik (2006) mener at gjentakelse kan skape oversikt, kontroll og en opplevelse av at ting henger sammen, og jeg tror det er det barna opplever ved å observere.

De trenger mer tid på å forstå budskapet i det de voksne forteller dem, men når de først har forstått det, vil også handlingen bli enklere å huske på (Sandvik 2006).

Dette kan også ses i sammenheng med Merleau-Ponty, og det at barna viser med kroppen at de forstår budskapet de voksne prøver å formidle. Både Lars og Anja peker på bananskåla og sitter urolige på stolene sine, noe jeg vil tolke som et kroppslig uttrykk på at de ikke forstår de voksnes budskap. I det barna får en forståelse for budskapet, blir de sittende i ro, og viser med blikket at de følger med på det som sies. Da budskapet er forstått, responderer de ved å putte maten inn i munnen. Dette er en kroppslig handling, men at de har forstått budskapet kommer like klart fram som et verbalt svar ville ha gjort.

Johanssons (2001) syn på barnet i møte med verden og andre mennesker kan ses på i sammenheng med dette. Lars ser på Anja, og forstår budskapet den voksne prøvde å formidle verbalt, gjennom det kroppslige som Anja gjør. På den måten får Lars forståelse nok til å selv gjøre handlingen. Ved å observere andre menneskers handlinger, dannes en helhetlig forståelse for andre, og dermed en forståelse av seg selv (Johansson 2001).

4.9 "Jeg vil ha det samme som deg"

Samspillet i denne hendelsen er mellom John (1,7) og Alida (1,9), som er veldig opptatte av hverandre gjennom hele måltidet. *John peker på Alida og jeg sier til han at der sitter Alida ja. Alida peker tilbake på John, og jeg bekrefter for henne at det er John som sitter der.* Pekingene er en kroppslig gest, og et bevis på at barna har fokus på hverandre. Ingen av dem sier noe om den andre, men begge er bevisst på at den andre sitter der. Som nevnt tidligere i oppgaven mente Merleau-Ponty (i Krogstad 2005) at det nonverbale språket er grunnlaget for utviklingen av det verbale språket. Man må derfor være bevisst det kroppslige språket før man kan få et verbalspråk, på grunn av utvikling og erfaring gjennom kroppen. Ut fra det som kommer fram i denne hendelsen vil jeg si at John ikke har utviklet et verbalspråk enda, da han kun bruker kroppen ved å uttrykke hva han vil. Alida derimot har begynt å bruke verbalspråket, i kombinasjon med det nonverbale språket. *Da John har spist opp brødet sitt peker han på bananskåla og vil ha en bananbit. Alida peker også og sier "banan".* Dette eksempelet viser en kombinasjon av peking og verbalspråk hos Alida, mens John kun bruker det nonverbale språket i form av peking for å vise hva han vil ha. *Da John har spist opp bananbiter går han fra bordet og tar med seg tallerkenen for å sette det i en balje, som barna alltid gjør etter måltidet. Alida sier "ferdig" med en gang hun ser at John går fra bordet og går ned fra stolen sin, men hun får beskjed om at hun må sitte igjen fordi hun ikke har spist*

opp maten sin enda. Dette eksempelet viser det samme som det forrige. John bruker det nonverbale språket, mens Alida har en kombinasjon av nonverbalt og verbalt språk.

I tillegg viser de to eksemplene hvor opptatt Alida er av å gjøre det samme som John. Selv om hun ikke er ferdig med sin egen mat, vil hun være ferdig samtidig som John. Løkken (1996) sier at det mest grunnleggende i barns samspill er at de gjør det samme som hverandre og at de gjentar egne og andres handlinger. Denne situasjonen kan derfor være et eksempel på imitativt samspill, da Alida hele tiden er opptatt av å gjøre det samme som John. Dette samspillet kjennetegnes også ved gester som peking, og i begynnelsen nevnte jeg at barna pekte på hverandre for å bekrefte at den andre var tilstede. Her har de et tydelig felles fokus.

Imitasjon er derimot kun en form for kommunikasjon hvis det dreier seg om en gjensidig informasjonsflyt, der begge parter er bevisst den andre personen (Broström 2000). Johannesen (2002) mener at begge parter må ha oppfattet at de er i stand til å påvirke hverandre for at det skal skapes imitasjon. Slik jeg ser det er ikke det tilfelle i denne hendelsen. I begynnelsen er det et samspill mellom de to barna, men etter hvert er det kun Alida som har fokus på John, ved at hun hermer etter det han gjør. Det kvalifiserer dermed ikke til samspill eller kommunikasjon mellom de to barna. Det kan i stede se ut til at Alida er opptatt av normen "likt til alle", ved at hun ser at John har noe som hun ikke har, og dermed prøver å rettferdiggjøre dette ved å skaffe seg de samme tingene selv (Johansson 2001).

5.0 Avslutning

5.1 Innledning

Tiden har nå kommet for å oppsummere oppgaven. Jeg vil derfor gå tilbake til begynnelsen og se på det jeg skrev innledningsvis. Her sa jeg at jeg selv hadde opplevd at barna i barnehagen hadde et godt samspill seg i mellom, allerede fra barnehagestart i ettårsalderen. Videre sa jeg at jeg syntes samspillet var preget av å dreie seg om en form for lek, og at jeg var spent på å se om samspillet under måltidet også inneholdt elementer av det. Som problemstillingen sa ønsket jeg å finne ut hva innholdet i barns samspill under måltidet er i arbeidet med denne oppgaven. Jeg kommer derfor til å oppsummere funnene mine for å få oversikt over resultatene etter arbeidet med oppgaven. Helt til slutt vil jeg se litt på betydningen av voksenrollen.

5.2 Oppsummering av resultater

Etter å ha sett på funnene mine og drøftingen rundt disse, har jeg kommet frem til at samspillet mellom toddlerne under måltidet er innholdsrikt og varierende. Samspillet barna i mellom inneholder et sterkt preg av et felles fokus. Barna ser ut til å leve seg inn i en her-og-nå-situasjon, og vier hele oppmerksomheten sin til denne situasjonen. Blikkontakt er et viktig element i samspillet, og slik jeg ser det, det aller viktigste elementet. Blikket fungerer som et nonverbalt signal til den andre parten i samspillet, ved å fortelle at barnet følger med på det andre barnet og har fullt fokus på den andre parten. Andre nonverbale signaler følger hakk i hel med blikkontakten. Mange av barna i denne alderen har enda ikke utviklet et verbalspråk, og er derfor avhengige av å kunne bruke og tolke kroppsspråket for å kunne kommunisere med andre. Kroppen blir derfor et svært viktig verktøy i kommunikasjon og samspill med andre barn. Kroppsspråket blir første skritt i retning av et verbalspråk.

Imitasjon og etterligning etter andre barns handlinger, eller etter handlinger som voksne har gjort, er et annet kjennetegn på samspillet mellom barna. De bruker kroppene sine til å etterligne og prøve ut nye ting, og på den måten utvikler barna seg både motorisk og kognitivt. Barna ser ut til å ha stort læringsutbytte av å følge med på det andre barn gjør, for så å etterligne denne handlingen selv.

Mye av samspillet mellom barna er også preget av handlinger som ikke gir direkte mening for voksne, men som representerer noe artig og meningsfylt for barna som deltar. Dette samspillet ender som regel med en flirekonsert, der barna bryter ut i en gledesfylt latter.

Slik jeg ser det inneholder det meste av samspillet mellom barna også en form for lek. Lek er som nevnt tidligere et naturgitt fenomen, og noe som oppstår som en konsekvens av barnas væremåte. Barna trer ofte inn i ulike og nye roller, veksler på å imitere hverandre eller prøver ut nye ting gjennom lek. Leken mellom toddlerne er slik jeg ser det, preget av regler som oppstår underveis i leken, uten at de trenger å sette ord på dem. Barna viser at de stoler på hverandre gjennom lek, og lar hverandre gjøre ting som de vanligvis ikke ville latt andre barn gjøre i det virkelige liv. Leken åpner derfor opp for andre samspillsituasjoner enn barna kanskje ville havnet i uten leken, og jeg vil derfor si at barna kan få et annet utbytte av samspillet gjennom lek.

Innholdet i samspillet mellom toddlerne under måltidet vil jeg derfor oppsummere som noe meningsskapende. Barna har et sosialt utbytte av samspillet, de knytter relasjoner, lærer seg å tolke kroppsspråk, lærer å bruke kroppsspråk, de lærer å kommunisere, og ikke minst har barna det morsomt sammen. Lek er en viktig del av dette samspillet, og jeg vil helt klart si meg enig i fenomenet som Løkken (2004) kaller *toddlerkultur*, som omhandler samspillet som oppstår mellom de yngste barna i barnehagen. Samspillet mellom toddlerne er unikt og enestående, og jeg vil i likhet med Løkken konkludere med at det oppstår en helt egen kultur mellom toddlere, på grunn av deres særegne, kroppslige væremåte.

5.3 Betydningen av voksenrollen

Helt til slutt vil jeg si noen ord om voksenrollens betydning. Jeg har valgt å ikke fokusere på voksenrollen i arbeidet med denne oppgaven, fordi det var samspillet mellom barna jeg var på utkikk etter. Jeg var redd for at det ville ta for stor del av oppgaven, og dermed få fokuset over på noe annet enn det jeg var på utkikk etter, nemlig innholdet i samspillet mellom barna.

Samspillet mellom barna er helt klart preget av de voksnes rolle i barnehagehverdagen. Hvordan dagene blir organisert, hvilke aktiviteter som blir gjennomført, hvordan rommene i barnehagen er utformet, på hvilken måte de voksne blander seg inn, tilrettelegging, hvilke regler som gjelder i barnehagen etc., er alle ting som spiller inn på samspillet mellom barna.

I del 4 har jeg beskrevet rammene for observasjonene, og dette er faktorer som er styrt av de voksne. I flere av hendelsene jeg har plukket ut fra praksisfortellingene er også de voksne representert, og har påvirkning på samspillet mellom toddlerne. Løkken (2005) beskriver tre kjennetegn på lek blant toddlerne, og her er det tredje punktet voksenrollen. Hun sier at det er viktig med den voksnes tilstedeværelse på sidelinjen, som en støttende rollemodell som kan blande seg inn i leken dersom det er behov for det.

Den voksnes betydning kan dermed ikke utelukkes fra samspillet mellom barn, men i stede ses på som en faktor som er med på å påvirke samspillet. Enten ved å tilføye noe positivt, eller ved å ha en negativ innvirkning. At de voksne i barnehagen er klar over denne påvirkningskraften, og tar hensyn til det i arbeidet i barnehagehverdagen, er derfor av stor betydning for hvordan kvaliteten på samspillet mellom barna blir. Dette er derfor noe jeg kan tenke meg å se mer på ved en senere anledning.

6.0 Referanseliste

Askland, L. (2006). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær – Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget AS.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (2005). (red). *Småbarnspedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Haugen, S. (2005). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red). *Småbarnspedagogikk* (s. 40-59). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Johannesen, N. (2002) *Det glemte språket. Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Johansson, E. (2001). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Krogstad, A. (2005). De minste barnas språk. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red). *Småbarnspedagogikk* (s. 92-108). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Kunnskapsforlaget (1997). *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. (3.utgave). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.

Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red). *Småbarnspedagogikk* (s. 24-38). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Mørland, B. (2007). Barnehagen – en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I Sjøvik, P. (red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s. 76-103). Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos*. Forsythia.

Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet