

DMMH

Ettåringers sosiale samspill

I tilrettelagte lekemiljø med forskjellige tilbud av
lekematerialer

Henrik Lefsaker
Kandidatnummer 724

Veiledere: Marit Heldal og Rune Storli

Bacheloroppgave

Natur og nærmiljø 2010-2013

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	2
1. Innledning	3
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	4
1.2 Oppgavens innhold og struktur	5
2. Metode	6
2.1 Kvalitativ metode.....	7
2.2 Aksjonsforskning	7
2.3 Tilrettelegging av lekemiljøet	8
2.4 Observasjon.....	8
2.5 Intervju	9
2.6 Bearbeiding av data og kategorisering.....	9
2.7 Etske retningslinjer	10
2.8 Forskningsstudiets gyldighet.....	11
3. Teori	12
3.1 Merleau-Pontys kroppssubjekt.....	12
3.2 Sosialt samspill	12
3.3 Sosial utvikling	13
3.4 Småbarnslek	14
3.5 Vennskap mellom småbarn	15
3.6 Tilrettelegging av lekemiljøet	15
3.7 Leketøy.....	16
4. Datamateriale og drøfting	17
4.1 Datamateriale: "Leketøysobservasjonen"	17
4.1.1 Oppsummering av intervju 1 med medaktør.....	18
4.2 Drøfting av datamateriale: "Leketøysobservasjonen"	19
4.3 Datamateriale: "Rutsjebaneobservasjon".....	21
4.3.1 Oppsummering av intervju 2 med medaktør.....	22
4.4 Drøfting av datamateriale: "Rutsjebaneobservasjon"	22
4.5 Sammenligning av det sosiale samspillet i de to observasjonene.....	24
5. Oppsummering og spørsmål til ettertanke	26
6. Litteraturliste:.....	27

veldig dynamisk sosialt samvær. Dette har fått meg til å fatte stor interesse for de minste barnas sosiale samspill og betydningen av lekemiljøets utforming for denne sosiale kontakt. Ulvund (2011) påpeker i sitatet over, at barna tydelig har glede av å kommunisere med hverandre, men at de foretrekker å leke med gjenstander. Hva om det egentlig henger sammen på en annen måte? Hva om barna foretrekker å leke med hverandre, men blir forstyrret og distraheret av et miljø fylt av fargerike, blinkende og lydproduserende leketøy som skriker etter deres oppmerksomhet?

På bakgrunn av denne tankerekken ønsker jeg å bruke denne bacheloroppgaven på og utforske de minste barnas lek og samvær i miljøer hvor tilbudet av leker er forskjellig. Problemstillingen jeg ønsker å svare på lyder slik:

«I hvilken grad vil tilrettelegging av ettåringenes lekemiljø påvirke barnas samspill?»

1.2 Oppgavens innhold og struktur

Denne oppgaven er lagt opp slik at jeg først presenterer mitt valg av datainnsamlingsmetode og metodeteori knyttet til dette. I denne delen vil jeg også diskutere oppgavens gyldighet og metodekritikk. Deretter vil jeg presentere teori som er relevant for oppgavens tema og problemstilling.

Jeg har valgt å presentere resultat og drøftingsdelen av oppgaven i et og samme kapittel, da jeg først ønsker å presentere resultatene fra den første observasjonen etterfulgt av drøfting av disse resultatene i et eget avsnitt. Deretter vil jeg presentere resultatene fra den andre observasjonen og drøfte resultatene fra denne i et eget avsnitt. Til slutt i resultat og drøftingsdelen vil jeg sette observasjonene opp i mot hverandre og diskutere eventuelle forskjeller og fellestrekk mellom dem. Jeg avslutter oppgaven med å se på betydningen av oppgaven og hvilke aspekter som kan være interessante å se på i videre arbeid med ettåringenes sosiale samspill.

I oppgaven velger jeg å bruke fiktive navn på barna, istedenfor koding, da dette gir bedre flyt og leservennlighet. Barnas alder presenteres her slik at jeg senere i oppgaven kun bruker barnas fiktive navn.

Tone: 1,11 år Ida: 1,8 år Erik: 1,10 år Tore: 1,6 år Line: 1,9 år

2. Metode

Jeg har valgt aksjonsforskning som metodologi. Metodologi er en måte å drive forskning på hvor man kan ta i bruk forskjellige metoder (Rhedding-Jones 2005, her i Bøe og Thoresen 2012). Jeg tok kontakt med barnehagen og spurte om de ville ta del i forskningsstudien min, og fikk kontakt med den pedagogiske lederen på avdelingen som var positiv til å delta. Jeg gikk inn og konstruerte to lekesequenser for de yngste barna, hvor jeg hadde bestemt hva lekemiljøet skulle inneholde, for så og observere deres samspill i disse forskjellige miljøene. Hovedmetoden i denne forskningsstudien er observasjon. Observasjonene ble nedskrevet som en ustrukturert logg. Datamaterialet er grunnlaget man bruker for å belyse problemstillingen (Dalland 2012, s.139). I datainnsamlingen hadde jeg hjelp av en annen voksen, heretter kalt medaktør. Det å ha hjelp i observasjonssituasjonene gjorde at min observatørrolle ble mindre deltakende og jeg fikk frihet til å sitte og ta notater underveis i observasjonene. Medaktøren forholdt seg mest mulig som normalt, og støttet, veiledet, irettesatte og lekte med barna etter hvert som situasjonen krevde det av henne. Medaktøren deltok også for at barna skulle føle trygghet rundt situasjonen slik at observatøreffekten av at jeg satt og noterte ble så liten som mulig (Vedeler 2000). Mine observasjoner supplerte jeg med korte ustrukturerte intervjuer av min medaktør. Dette gjorde jeg for å få en annen voksenperson til å sette ord på sin subjektive opplevelse av samme situasjon, dog med et mer deltakende perspektiv, for å utfylle og nyansere min egen tolkning. Jeg vil understreke at jeg har hatt en seks ukers praksisperiode i småbarnsavdelingen jeg har gjort mine observasjoner, og dermed kjenner barnegruppa og den voksne godt.

Min forskningsmetode har flere faser og jeg har kommet frem til et forskningsdesign. Dette kan fremstilles på følgende måte:

Forskningsdesign	
Forforståelse	Teori og egne tanker om problemstillingen
Problemstilling	«I hvilken grad vil tilrettelegging av ettåringens lekemiljø påvirke barnas samspill?»
Datainnsamling	Fase 1: Tilrettelegging av lekemiljøet Fase 2: Observasjon Fase 3: Ustrukturert intervju
Bearbeiding av data	Renskriving og analyse
Kategorier	Kategorisert i de to forskjellige observasjonssekvensene.

2.1 Kvalitativ metode

Observasjon og ustrukturert intervju er kvalitative metoder. Kvalitative studier retter seg mot å se helheten i fenomenet som skal studeres (Løkken og Søbstad 2006). Videre skriver Løkken og Søbstad (2006) at målet med kvalitativ forskning er forståelse av menneskers adferd, og å forstå deres motiver og hensikter. For å få denne dybdeinnsikten i menneskers adferd må vi være tettere på informantene enn i kvantitativ forskning. Thaagard (2009) fremhever kontakten mellom forskeren og de som studeres. Denne kontakten er preget av nærhet mellom forsker og informanter, og krever at forskeren viser en stor grad av innlevelse i informantens situasjon. Denne innlevelsen er det som gir forskeren mulighet til å forstå og tolke datamaterialet. Vedeler (2000) trekker frem viktigheten av at forskeren viser forståelse for informantenes sosiale miljø og den komplekse helheten de inngår i for å kunne tolke og forstå observasjonene man gjør. Videre vil jeg beskrive aksjonsforskning som metode og de forskjellige metodene jeg har brukt i datainnsamlingen.

2.2 Aksjonsforskning

I følge Dalland (2012) er aksjonsforskning en forskningsmetode som foregår i samarbeid med praksisfeltet for å øke forståelsen og forbedre praksis. Aksjonsforskningens kjennetegn er at den tar sikte på å forbedre situasjoner, omgivelser og de sosiale praksisene som rår. Samt å skape kunnskap om praksis gjennom praktisk rettet intervensjon (Bøe og Thoresen 2012). Legitimiteten til aksjonsforskning som metode får den gjennom systematikken i innsamlingen av data (Hutchinson 2010, I Dalland 2012 s.60). Dalland (2012) beskriver et aksjonsforskningsforløp som en vekselvirkning mellom forskning på praksis, forbedring av praksis og ny forskning. Min bacheloroppgave vil ha som siktemål å gjennomføre den første forskningsdelen av aksjonsforskningsforløpet, beskrevet av Dalland (2012). Forskning på ettåringens lek i forskjellige lekemiljøer i denne barnehagen vil kunne skape ny kunnskap som barnehagen kan implementere i sitt daglige arbeid. Derfor har jeg valgt å ha med meg en medaktør fra barnehagens faste personal som kan ta med seg den nye kunnskapen i evalueringen og utviklingen av barnehagens praksis. Utvikling og forbedring av egen praksis er observasjonsforskningens hovedmål, presiserer Vedeler (2000).

2.3 Tilrettelegging av lekemiljøet

Rommets utforming har stor betydning for barnas lek og utfoldelse. Thorbergsen (2007) skriver om det fysiske miljøets betydning for barnas læring og samspill. «Barn lærer i samspill med hverandre og i samspill med de materielle omgivelsene» (ibid, s.26). Forskjellige lekemiljøer vil innby til forskjellige handlinger, og vil dermed gi barna forskjellige opplevelser og erfaringer. Denne kunnskapen vil gi pedagogen muligheten til å tilrettelegge rommet for å fremme læring og utvikling

tilpasset den enkelte gruppes behov (ibid). I følge Michelsen (2005) tilbyr det fysiske og sosiale miljøet barna affordances. Affordances ble introdusert som begrep av Gibson og viser til de mulighetene til lek som miljøet inviterer til. Menneskene og det fysiske miljøet skaper nærmest uendelige handlingsmuligheter for de som befinner seg i rommet, og Gibson (1979, her i Michelsen 2007, s.48) skriver at «affordances som er knyttet til mennesker ikke bare fører til handling, men også til et samspill» (min oversettelse). Pedagogens mulighet til å tilrettelegge et miljø som stimulerer til sosialt samspill mellom barna er derfor tilstede, og dette forsøkte jeg å undersøke ved å tilby barna forskjellige lekemiljøer. Barnas utnyttelse av hverandre som sosiale samspillspartnere i de forskjellige miljøene har vært fokuset for mine observasjoner. I mitt forskningsprosjekt tilrettela jeg et lekerom på to forskjellige måter, et med mye forskjellige små leketøy og et annet med en stor lekeskive som barna har tilgjengelig på avdelingen. Alle lekene var kjente for barna fra før.

2.4 Observasjon

Den leksikalske definisjonen av observasjon er iakttagelse eller undersøkelse (Løkken og Søbstad 2006). Observasjon er å iaktta et spesielt og avgrenset fenomen som gir forskeren muligheten til å fokusere på en spesifikk del av helheten. Løkken og Søbstad (2006) hevder det er viktig å avgrense det man skal observere. Virkeligheten er så mangfoldig og inntrykkene så mange at man umulig kan fange opp alt i en kompleks sosial situasjon. Observasjoner kan gjøres på en kvantitativ eller kvalitativ måte. De kvantitative observasjonene fungerer godt på fenomener som lett kan kategoriseres og telles, mens de kvalitative er bedre egnet til mer komplekse situasjoner (Dalland 2012). Mine observasjoner vil ha et kvalitativt preg, og passer godt til ett av Bae (1986, her i Dalland 2012) sine fire aspekter ved kvalitative observasjoner. «Karakteristiske aspekter ved kvalitativ observasjon er at den (...) retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner.» (s.212-215).

Dalland (2012) trekker et skille mellom de daglige observasjonene vi gjør og de observasjonene vi gjør som metode i en forskningssituasjon. Som metode kreves det at inntrykkene vi får under observasjonen bearbeides og tolkes i etterkant. I mine observasjoner skal jeg være tilstede i rommet og får dermed en deltakende rolle i situasjonen. Observatørens tilstedeværelse er i spennet mellom aktiv, dominerende deltakelse og en fullstendig passiv og distansert tilskuerrolle (Løkken og Søbstad 2006). Min observatørrolle vil være forholdsvis passiv, da jeg har med en medaktør som skal være aktiv deltaker i situasjonen. I denne passive rollen får man mer tid som observatør til å beskrive grundig de situasjonene man observerer, med minst mulig forstyrrelser og andre hensyn (Ibid.). I følge Vedeler (2000) er triangulering viktig for å kryssjekke resultatene og jeg har derfor valgt å supplere observasjon med intervju av medaktøren min.

2.5 Intervju

Intervju som metode er en tydelige kvalitativ datainnsamlingsform. Man søker etter den andre personens synspunkter og erfaringer for å få en dypere forståelse av fenomenet man studerer (Løkken og Søbstad 2006). Et forskningsintervju har den ekstra dimensjonen at man sammen produserer kunnskap om intervjuets tema. Kvale (2001, her i Løkken og Søbstad 2006) presiserer at den språklige interaksjonen mellom mennesker skaper kunnskap. Gjennom å diskutere våre oppfatninger og opplevelser med andre kan man utfylle og nyansere hverandres oppfatninger av temaet. Mine intervjuer vil foregå i direkte etterfølgelse av observasjonssituasjonene, hvor vi begge har deltatt, slik at vi begge har inntrykkene ferskt i minnet. Målet er å få nyansert mine egne observasjoner med min medaktørs subjektive opplevelser fra et deltakende perspektiv.

Jeg har valgt å ha en ustrukturert form på intervjuene (Løkken og Søbstad 2006). Intervjuets struktur henviser til hvilken grad spørsmålene er skrevet på forhånd i en intervjuguide med en fast rekkefølge og om intervjupersonen får muligheten til å formulere sine egne svar. Videre sier Løkken og Søbstad (2006) at hovedpoenget med det kvalitative intervjuet er å la intervjupersonen få formulere sine egne svar. Dermed får intervjuet et mer ustrukturert og åpent preg. Siden mine intervjuer foregår om, og i direkte sammenheng med, den konkrete lekesituasjonen vil det være viktig for meg å ha en åpenhet i intervjuformen for å ha rom for å fange opp det som eventuelt måtte stå frem som spesielt i hver enkelt lekeobservasjon.

2.6 Bearbeiding av data og kategorisering

Datamaterialet mitt er skrevet ned i form av små praksisfortellinger hvor jeg beskriver så objektivt som mulig det jeg observerer. Disse praksisfortellingene er skrevet på bakgrunn av notater jeg tok underveis i observasjonen. Notater som ble bearbeidet og renskrevet umiddelbart etter observasjonen slik at jeg skulle ha observasjonssituasjonen ferskt i minnet. I tillegg gjorde jeg meg noen korte refleksjoner rundt observasjonssituasjonen. Vedeler (2000) skriver at det er viktig å supplere de deskriptive observasjonsnotatene med noen personlige fortolkninger av situasjonen, men at disse må gjøres på bakgrunn av det konkrete man har observert. Datamaterialet jeg har fått gjennom de ustrukturerte intervjuene av min medaktør velger jeg å summere opp i et eget avsnitt.

Kategoriseringen av datamaterialet velger jeg å gjøre ut i fra hvilken observasjonssituasjon de er observert i. De to observasjonene velger jeg å kalle «Leketøysobservasjon» og «Rutsjebaneobservasjonen», og de forskjellige praksisfortellingene får også et navn på bakgrunn av innholdet i den enkelte fortelling.

2.7 Ethiske retningslinjer

I all forskning hvor kunnskap om mennesker er målet, vil man være avhengig av mennesker som er villige til å åpne seg for forskeren og slippe oss inn i deres private sfære. Dalland (2012) skriver at å ta vare på denne tilliten handler om at forskeren tar ansvaret som ligger i tilgang til personlig informasjon om andre mennesker på alvor. Forskningspersonene sin integritet og velferd kommer i første rekke og skal ikke bli satt til side for å vinne ny kunnskap, påpeker Dalland (2012). Min datainnsamlingsmetode har et element av forsøk, eller eksperiment, i seg fordi det er jeg som forsker som tilrettelegger miljøet barna observeres i. Observasjonsmiljøet ble da konstruert. I tillegg er barna i en alder hvor de ikke kan forklares hensikten med forskningen, eller at de faktisk deltar i forskning i det hele tatt. Dette fører med seg etiske overveielser som jeg må ta hensyn til.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora har skrevet følgende om barns deltakelse i forskning; «Det er viktig at barn og unge inkluderes i forskning som er relevant for deres helse og velferd. Så fremt det ikke er etiske eller vitenskapelige grunner til at barn ikke skal inkluderes i forskning, bør de bli inkludert.» (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2012). Her påpekes at forskningen skal ha relevans for barna. Min forskning har relevans for barna ved at kunnskapen som produseres om deres sosiale samspill i forskjellige lekemiljøer vil føre til ny innsikt hos personalet. Det er også mulighet for å belyse en potensiell sammenheng mellom de yngste barnas samspill og ulike lekemiljø. Mine observasjoner er også rettet mot noe så vanlig som lek og sosialt samspill. Jeg vinkler oppgaven positivt i form av at jeg er ute etter å dokumentere barnas sosiale samspill og kompetanse, ikke mangel på sådan. Dermed mener jeg at retningslinjene fra forskningsetisk komité er oppfylt i mitt prosjekt.

Foreldrenes samtykke er også nødvendig når barn skal delta i forskning. Jeg laget et skriv til barnas foresatte hvor jeg beskrev bacheloroppgaven min og hvordan observasjonene skulle gjennomføres. Dalland (2012) skriver at slik informasjon er vesentlig for at de som godkjenner at barnet kan delta i forskningen vet hva de samtykker til. «Informert frivillig samtykke betyr altså at deltakeren sier seg villig til å være med i en undersøkelse, etter at han eller hun har forstått hva det innebærer å delta i den, og etter at samtykket er gitt frivillig» (s.105)

2.8 Forskningsstudiens gyldighet

To viktige begreper som er viktige når man skal vurdere forskningens gyldighet er reliabilitet og validitet. Reliabiliteten henviser til holdbarheten i datamaterialet. Dalland (2012) skriver at reliabilitet handler om at undersøkelsen må utføres korrekt og at man tar høyde for eventuell

feilmargin. I forkant av undersøkelsen leste jeg meg opp på hvordan jeg kunne notere en ustrukturert logg, men jeg hadde ikke prøvd det ut i praksis før første observasjonen. Siden denne formen for forskningsnotat er ganske løs og har få krav til formaliteter mener jeg at jeg behersket metoden godt. Nyeng (2012) skriver at undersøkelsens validitet er bestemt av hvor vidt datamaterialet man samler inn faktisk fanger opp det fenomenet man ønsker å undersøke, og ikke andre ting. I min undersøkelse har jeg forsøkt å skape like rammer rundt observasjonene slik at færrest mulig faktorer endres, bortsett fra lekemiljøet. Barna har vært på det samme rommet med de samme voksenpersonene og barna på begge observasjonene. Dette mener jeg sørger for at validiteten blir ganske sterk. Allikevel kan faktorer som barnas dagsform og humør, uforutsette forstyrrelser og lignende gjøre at validiteten blir svekket. Dette er noe man aldri kan fjerne helt fra forskningen, og Nyeng (2012) poengterer at det viktigste er at man er klar over hvilke feilkilder som potensielt kan påvirke resultatet.

For å se kritisk på mine valg av metoder vil jeg trekke frem at innenfor kvalitativ forskning er det forskeren som er instrumentet data samles inn gjennom. Videre skriver Dalland (2012) at man som kvalitativ forsker aldri er helt objektiv. Jeg kjenner barna i studiet godt etter å ha vært der i praksis, og medaktøren min var veileder i praksisperioden. Nærheten til dem jeg skal observere kan gjøre at mitt forhold til barna påvirker datamaterialet. Min forforståelse og kjennskap til barnas sosiale samspill kan farge mine tolkninger av hva jeg observerer. Samtidig kan denne nærheten til forskningsdeltakerne gi meg et bedre utgangspunkt for å tolke barnas kroppsuttrykk, da jeg har en relasjon til barna fra tidligere.

Det er selvsagt noen ting man kan utsette på min metode i forhold til det å tilrettelegge miljøet. Da det kan være naturlig at barna har et større fokus på leketøyene, enn hverandre, i den første observasjonen nettopp fordi jeg som voksen har tilbudt disse lekene. Det samme gjelder rutsjebaneobservasjonen hvor barna så å si ikke har så mange andre muligheter enn å leke med hverandre. Kanskje barna opplever en forventning om at de skal leke med leketøyene de har fått tilgjengelig, spesielt siden jeg ikke har andre tilbud i rommet. Problemstillingen min er allikevel rettet mot hvordan voksen tilrettelegging av lekemiljøet påvirker barnas samspill. Derfor føler jeg at den litt konstruerte formen fungerer godt. Da får jeg resultater som sier noe om hvordan vi som voksne kan tilrettelegge et *alternativt* lekemiljø som er spesielt egnet til å stimulere barnas sosiale samspill.

3. Teori

3.1 Merleau-Pontys kroppssubjekt

Mitt syn på småbarnas deltakelse i det sosiale livet baserer seg på Merleau-Pontys tanker om mennesket som kroppssubjekt (Løkken 2004). Gjennom det kroppslige subjektet er vi til stede i en materiell verden som vi opplever og erfarer med den kroppen. Her påpekes den udelelige enheten som eksisterer mellom den fysiske kroppen og det mentale sinnet. Ideen om at kroppen allerede vet det meste om verden vi lever i før vi rekker å gjøre de kognitive refleksjonene rundt vår tilstedeværelse, er vesentlig i Merleau-Pontys filosofi (ibid). Dette får den konsekvens at vi må se på alle uttrykk barna gir med kroppen som intensjonale, meningsfulle handlinger basert på en forståelse og kunnskap om verden. Merleau-Ponty (1967, i Løkken 2004) beskrev småbarns forståelse av at andre barn er like seg selv, og den sosiabilitet som utvikles som følge av dette, som «en evne og en tilskyndelse til sosial interaksjon som presser seg på så sterkt at den ikke kan holdes tilbake» (s.35). Dette beskriver småbarn som instinktivt sosiale mennesker som ønsker kontakt med jevnaldrende, da de ser seg selv i andre, og dermed får en fellesskapsfølelse som er vesentlig for dem.

3.2 Sosialt samspill

Ytterhus (2002) knytter sosialt samspill først til sosialt samvær. Det å befinne seg på samme sted, for så å oppleve noe som felles, betegnes som sosialt samvær. Når barn møtes på samme sted og får en følelse av å ha et sosialt fellesskap, er de i et sosialt samvær. I dette sosiale samværet finner vi både sosialt samspill, sosial inklusjon og eksklusjon, og disse sidene av samværet må barna forholde seg til. Videre definerer Ytterhus (2002) det sosiale samspillet som gjensidig utveksling av følelser, opplevelser, erfaringer og ting. Lillemyr (2001) presiserer dette ved å hevde at det vesentlige ved det sosiale samspillet er kommunikasjon mellom mennesker. Det å sende og motta budskap som vi kan tolke og forstå er viktig for å lykkes i det sosiale samspillet. Alvestad (2012) nyanserer ytterligere ved å presisere at småbarna hele tiden forhandler seg frem til en felles forståelse av leksituasjonen. I ordet forhandling ligger det at man skal komme til enighet om noe og må kunne kompromisere for å få en god løsning. Dette er vesentlige sider av samspill mellom mennesker.

Honig og Thompson (1993, i Greve 2009) påpeker at de minste barna har et utvalg av strategier for å komme inn i samspill og lek med jevnaldrende. Valget av strategi er vesentlig for om barnet lykkes i interaksjonen eller ikke. De observerte at barna ofte ikke fikk innpass hos andre barn, og at de voksne ikke fanget opp de mislykkede forsøkene på sosial interaksjon. Barn som sliter med å få

innpass i sosiale situasjoner trenger rettleiding for å lære seg gode og hensiktsmessige tilnæringsmåter tidlig. Om de utvikler et lite effektivt samhandlingsmønster, og ikke får veiledning av voksne, kan det føre til utestengelse fra sosialt samspill. Martinsen og Nærland (2009) hevder at den strategien som oftest velges kalles *dveling*, som innebærer fysisk nærhet og observasjon. Godt humør både i den eksisterende leken og av den som ønsker innpass viser seg å være avgjørende for hvor villig man er til å inkludere nye barn i leken (ibid). Greve (2009) stiller spørsmål ved om observasjonssituasjonene hvor de minste barna ofte feilet i samspillet var for komplekse for alderen, og at barna kanskje ville vist større kompetanse i mer grovmotoriske aktiviteter med mindre kompleksitet.

3.3 Sosial utvikling

Sosial utvikling er en livslang prosess hvor mye av grunnlaget legges i veldig ung alder. Tillit og trygg tilknytning er to faktorer som ser ut til å være vesentlige for barnas videre sosiale liv. Kloep og Hendry (2003) hevder at tillit og tilknytning er viktige kilder for å skape trygghetsfølelse, og trygghetsfølelsen er en av de grunnleggende ressursene som skal til for at barna skal gå løs på nye utfordringer. Å våge og utforske miljøet og menneskene rundt seg, og på denne måten skaffe seg sosiale erfaringer, er viktig for utviklingen til småbarn. Disse tidlige sosiale erfaringene bygger opp barnas selvfølelse og en følelse av å mestre sine omgivelser. «En slik evne til mestring gjenspeiles både i barnas nysgjerrighet og sterke følelse av å delta i de voksnes verden, og i relasjoner med jevnaldrende» (Sroufe 1996, s.226, her i Kloep og Hendry 2003, s.97). Dette viser at barns tidlige tilknytning er viktig for samspillet med jevnaldrende barn i de første barnehageårene.

Å lære seg alle de sosiale ferdighetene som kreves i komplekse sosiale relasjoner er utfordrende for mange småbarn (Kloep og Hendry 2003). Det å forholde seg til mange flere personer, både voksne og barn, innebærer et møte med nye regler for samspill enn de som har vært gjeldende i den primære voksenkontakten det første leveåret. I litteraturen finnes det forskjellige måter å benevne disse nye reglene for samspill. Martinsen og Nærland (2009) kaller de for standarder for god oppførsel, mens Ytterhus (2002) bruker begrepene sosiale samhandlingsregler og -ressurser. De beskriver det samme fenomenet, nemlig hvilke rammer og begrensninger som gjelder i kulturen man oppdras i. Standardene for god oppførsel inneholder beskrivelser av hva man skal gjøre, samtidig som det stilles opp noen måter å oppføre seg på som «gale» og andre måter som «riktige», skriver Martinsen og Nærland (2009). Ytterhus (2002) beskriver det slik at barna som begår de «gale» sosiale handlingene, altså bryter de sosiale samhandlingsreglene, blir møtt med sanksjoner, som for eksempel eksklusjon fra leken. Det å beherske de «riktige» sosiale handlingen, eller å ha høye samhandlingsressurser, gjør at det sosiale samspillet går lett som en lek. Disse

sosiale kodene læres i samspill med andre mennesker og tidlige erfaringer har vist seg å være avgjørende for en god sosial utvikling (Howes 1988, i Michelsen 2005).

3.4 Småbarnslek

Lillemyr (2001) skriver at det å definere lek på en lett og kortfattet måte er en nærmest umulig oppgave. Leken er knyttet til de fleste sider av barnets liv og fyller mange funksjoner. Noen karakteristiske trekk ved leken er at det er en lystbetont, frivillig aktivitet som opptar mye av barns tid. Buytendijk (1933, i Røthle 2005) skriver at leken har et hit og dit preg, og at uberegnelighet og spenning er tiltrekkende aspekter ved leken. Videre poengteres det at man i leken leker med noe, men at man også blir lekt med tilbake. Når det man leker med reagerer tilbake til deg på en uforutsigbar måte vil leken bli spennende slik at intensiteten og varigheten på leken øker (Røthle, 2005): Tidlige perspektiver på de minste barnas lek var at den var lite sosial. Det ble hevdet at barnas dominerende lek var parallellek, hvor de satt med hvert sitt leketøy ved siden av hverandre og gjerne kranglet om lekene (Bruun 1970, i Løkken 2004). I nyere forskning har synet på de minste barnas sosiale kompetanse og vilje til samspill blitt mer belyst og jeg vil nå gå inn på noen av disse teoriene.

Løkken (2004) beskriver hva som skiller småbarnslek fra de generelle beskrivelsene av lek, og mener å ha observert en egen *toddlerkultur*. Ordet toddler betyr «den som stabber og går» og henviser til småbarnas særegne gange. Her konstruerer barna sine relasjoner og vennskap gjennom aktive handlinger, som ofte hermes og repeteres med små variasjoner. Gjennom et felles fokus og en forståelse av at nå skal vi gjør sånn og vi har det artig, blir leken til rutiner som barna gjentar om og om igjen. Imitasjon og herming er typisk for det andre leveårets samspill, skriver Eckerman (1993, i Michelsen 2005). Videre beskrives denne typen samspill som gode indikasjoner på sosial kompetanse og at barna på denne måten viser interesse for hverandre. Greve (2009) skriver at barna viser glede over å bli imitert av andre, og at denne gleden fører til at man gir den som hermer en positiv respons.

Alvestad (2012) skriver at småbarn forhandler seg frem til felles forståelse av leken gjennom invitasjoner. Et barn gjennomfører en handling, stopper opp og retter oppmerksomheten mot et annet barn for å se om ideen følges opp. Om det andre barnet følger innspillet og responderer med smil og latter, har barna etablert en lek. Videre skriver Alvestad (2012) om forskjellen mellom barnas forhandling rundt store og små leketøy. Han beskriver at småbarna ofte blir trukket mot de samme lekene, og at ønsket om å leke med leketøyet kan bli et hinder for å ta den andres perspektiv.

Barnas ønske om videre samspill må være sterkere enn ønsket om leketøyet. Barna må beherske strategier som gjør samspillet mulig, ellers vil de ikke etablere en lek sammen. De store lekene innbyr til at flere skal leke sammen med lekene, og gir i mindre grad rom for et eieforhold. Da er forutsetningene for samlek bedre (ibid.). Løkken (2004) skriver om småbarnslek rundt store lekeapparater, og beskriver at dette ofte er preget av en enkel struktur som gjør at barna lett kan delta. Småbarna kan lettere kommunisere sine hensikter og ideer på en slik måte at de andre barna kan forstå og videreføre leken, og dermed føler barna mestring og glede i leken med andre barn.

3.5 Vennskap mellom småbarn

Småbarnas vennsksrelasjoner kan i følge Dunn (2004, her i Greve 2009) starte i 18-30 måneders alderen. Videre skriver hun at for at barna skal kunne danne vennsksrelasjoner må de ha kommet til et punkt hvor de klarer å samarbeide og planlegge sammen med andre. De må også kontrollere sinne og frustrasjon på en hensiktsmessig måte. Evnen til å dele en fantasiverden trekkes frem som vesentlig for å kunne danne vennsks, og småbarn som karakteriseres som venner viser bedre evne til å utvikle en felles fantasilek (ibid). I et vennsksforhold er barna likeverdige og må stadig forhandle og vedlikeholde forholdet. På denne måten utvikler barna sin sosiale og kommunikative kompetanse.

3.6 Tilrettelegging av lekemiljøet

Thorbergsen (2012) hevder det er nødvendig å diskutere barnehagens valg, og bruk, av lekemateriell. Hun er opptatt av lekemateriellets funksjoner, og studiet viser at lekeobjekter og materiell har en tydelig funksjon som igangsetter av samspillsituasjoner. Barns utforskning og lek med en gjenstand tiltrekker seg oppmerksomhet fra andre barn og fungerer som en katalysator i samspillet. I boken *Barnehagens rom* skriver Thorbergsen (2007) at barn, i tillegg til å lære i samspill med hverandre, også lærer i samspill med de materielle omgivelsene sine. Det fysiske miljøet innbyr til forskjellig type handlinger og dermed til forskjellige erfaringer. Hvordan pedagogen velger å utnytte og tilrettelegge omgivelsene barna befinner seg i, vil derfor ha stor betydning for hvilke erfaringer barna får. Om barnehagen skal være den viktige sosiale læringsarenaen som jeg beskrev i innledningen, fordrer dette at pedagogen tilrettelegger lekemiljøet slik at barna får oppleve gode samspillsituasjoner med jevnaldrende.

3.7 Leketøy

I boken *Leketøyet og de mange intelligensområdene* skriver Steenhold (2007) om leketøyenes funksjon i utviklingen av menneskets forskjellige intelligenser. Den sosiale intelligensen beskrives

som «vi-klok» og innebærer å ha «evnen til å skjelne sinnsstemninger og følelser hos andre mennesker samt og å kunne samarbeide» (s.72). En studie gjennomført av Michelsen (2005) viser at halvparten av samspillssekvenser mellom småbarn handler om leketøy. Stambak og Verba (1986, her i Michelsen, 2005) konkluderer med at selv om leketøyene ofte samler barn til samspill, så virker de ofte hindrende for det videre samspillet. Steenhold (2007) skriver at man må være bevisst hvilken bruk man gjør av leketøyene for å skape spennende og lærerike lekesituasjoner. Hvilke leketøy man tilbyr i barnas lekemiljø vil ha betydning for hvordan barna leker og samhandler. Mine observasjoner av småbarns sosiale samspill i lekemiljøer med forskjellige tilbud av lekematerialer vil jeg presentere og diskutere videre i oppgaven.

4. Datamateriale og drøfting

4.1 Datamateriale: "Leketøysobservasjonen"

Total varighet på observasjonen var 18 minutter

Badebaljeleken:

Tine setter seg opp i den tomme lekekassa som er rett foran medaktør. Medaktør spør «bader du?». Tine svarer med å vugge frem og tilbake og sier «Bade, bade, bade». Ida kommer bort og ser på Tine og bryter ut i latter. I det Tine går ut av lekekassa er Ida allerede på vei oppi for å prøve selv. Hun har med seg en lekebil i hånda som hun kjører i lufta. Tine blir stående i nærheten og er kjapp til å sette seg oppi «badebalja» når Ida går ut. Underveis i denne lekesequensen, bytter jentene på å sitte i balja mange ganger, og de bytter på annenhver gang.

Piggsvin-forhandling:

Erik drar rundt på et dradyr, et piggsvin med hjul og en lang snor. Han fant tidlig denne leken og holdt på denne hele observasjonssekvensen. Han går frem og tilbake i rommet med dradyret etter seg. Tore fatter etter hvert interesse for Erik og leken, og går etter han. Tore leker litt sporadisk med andre leker, men flere ganger gjentar denne lille interessen for Erik seg. Etter å ha fulgt etter Erik en gang på tvers av rommet setter Tore seg ned og strekker seg for å ta tak i dradyret. Erik hyler og bøyer seg ned og løfter det opp i hendene og går unna. Tore går etter og stopper opp foran Erik som står med leken i hendene, og de ser på hverandre i noen sekunder, før Tore finner seg en ball å leke med.

Nisselua:

Tine tar på seg en nisselue. Erik og Ida ser på henne og ler. Ida tar lua fra hodet på Tine og begynner å ta den på seg selv. Tine henvender seg til medaktør med et sukk og en trist mine i ansiktet og sier «lua». Medaktør sier til at Ida at det ikke er greit bare å ta den, og om hun vil låne så må hun gi den tilbake. Tine snur seg mot Ida igjen. Ida har fått på seg lua, og virker fornøyd med å ha fått prøve den, og tar den av og rekker den tilbake til Tine. Tine smiler og tar den på seg igjen.

Forstyrrelser: Etter 16 minutter kommer Line inn sammen med moren sin. Erik og Ida kommer bort og viser frem lekene som de holder i hendene. Moren blir værende i rommet en kort stund før hun sier "ha det" og går ut. Like etterpå står Tine og holder i dørhåndtaket, ser på meg og sier «ut?». I det jeg åpner døra for henne så er de andre også kjappe med å gå ut, og leken opphører.

4.1.1 Oppsummering av intervju 1 med medaktør

Medaktøren opplevde lekesituasjonen som veldig positiv. Hun kommenterer at barna lekte med mye forskjellige leker, men at Erik holdt seg til sin ene leke. Hun sa at det var jentene som hadde mest samspill, og spesielt trekker hun frem badebaljeleken. Hun poengterer også at det ikke var mange konflikter. Allikevel sier hun at hun ikke synes det var så mye samhandling mellom barna og at selv om jentene hadde en del samhandling, var det ikke slik at de oppsøkte hverandre nevneverdig. Hun observerte også at guttene var lite opptatt av de andre, bortsett fra den situasjonen hvor de forhandlet om piggsvinet.

4.2 Drøfting av datamateriale: "Leketøysobservasjonen"

I denne observasjonen hvor jeg tilbød barna mye forskjellige små leketøy viser resultatene mine at samspillet mellom barna er sentrert omkring leketøyene. Medaktøren min kommenterer at guttene viste liten interesse for samspill med de andre barna i dette lekemiljøet, mens jentene var mer oppmerksomme mot hverandre. Det totale inntrykket var allikevel at det ikke var så mye samhandling mellom barna. Min medaktør uttalte at det ikke var slik at barna oppsøkte hverandre nevneverdig, men som observatør så jeg at alle tre praksisfortellingene startet med at barna oppsøker hverandre.

I de tre praksisfortellingene viser barna frem forskjellige strategier for kontaktsøking. Ida viser gjennom kroppslig nærhet og latter at hun er interessert i Tines lek i badebalja. I «piggsvinforhandlingen» viser Tore gjennom kroppslig nærhet at han er interessert i Erik sin leke, og prøver også å ta leketøyet fysisk. I «Nisselua» ler Ida av Tines påfunn før hun så tar lua for å prøve selv. Honig og Thompson (1993, i Greve 2009) poengterte at valget av strategi er avgjørende for om barnet får innpass i den sosiale interaksjonen. I «badebaljeleken» velger Ida en strategi som gir et positivt resultat. Hun venter til Tine viser tegn til å være ferdig før hun begynner å klatre oppi for å prøve selv. Denne tålmodigheten, kombinert med latter som positiv kontaktsøkingstrategi, tolker jeg som utslagsgivende for at denne leken blir etablert. Denne leken har også en enkel struktur som gjør at det er lettere for barna å forstå meningen med leken (Løkken 2004).

I «Nisselua» viser Ida mindre grad av tålmodighet og hun bryter den sosiale samhandlingsregelen om at man ikke skal ødelegge andres lek (Ytterhus, 2002). Ved å snappe lua fra Tines hode skapes en konflikt om leketøyet istedenfor et samspill. Verdt å nevne var det at den voksne var observant på situasjonen og gikk inn med veiledning slik Honig og Thompson (1993, i Greve, 2009) sier er viktig for at barna skal lære seg hensiktsmessige sosiale strategier. I denne situasjonen får både Ida

tilbakemeldinger på hvordan hun kan løse situasjonen på en god måte, og Tine får bekreftet at det å henvende seg til en voksen er en strategi som kan gi positive resultater. Til tross for den voksnes positive innblanding blir det ikke etablert noe videre samspill rundt nisselua. Dette kan tillegges det Martinsen og Nærland (2009) skriver om hvor avgjørende humøret i situasjonen er for hvor villig man er til å inkludere andre i den sosiale interaksjonen. Tine kan ha blitt sur på strategien Ida valgte i situasjonen og dermed er uinteressert i å samhandle videre i denne bestemte situasjonen.

Tore velger først dveling i nærheten av Erik som strategi for å få kontakt, men når denne strategien ikke fungerer velger han en ny og mer aktiv strategi, og forsøker å ta leketøyet. Martinsen og Nærland (2009) skriver at det er vanlig for barn å forsøke forskjellige strategier om man først ikke lykkes. Dette viser seg heller ikke å være en hensiktsmessig strategi da Erik tydelig ikke har lyst til å dele på leketøyet og reagerer med å gå bort. Det interessante er at Tore ikke gir opp etter å ha fått en negativ reaksjon fra Erik, men følger etter han igjen. Det lille øyeblikket hvor guttene står ovenfor hverandre vil jeg tolke i retning av en forhandling, som Alvestad (2012) beskriver som så fremtredende i småbarnsleken. Tores fysiske nærhet viser en samhandlingsvilje (Løkken, 2004), men han finner ikke en strategi som gir han innpass hos Erik. Jeg tolker det at Tore etter noen sekunder vender oppmerksomheten mot noe annet som at forhandlingen om leken er avsluttet, og at de ikke klarte å finne en felles forståelse av leken. Alvestad (2012) skriver at ønsket om å ha et leketøy ofte blir til hinder for samspillet, og i denne situasjonen kan det se ut som Erik er mer opptatt av å passe på leketøyet, enn å følge opp Tores invitasjon til lek.

I alle de tre observasjonene var samspillet mellom kun to og to barn og samspillet var sentrert rundt et leketøy. Thorbergesen (2012) hevder at leketøy har en evne til å samle barn til samspill og når et barn leker og utforsker et leketøy vil det vekke interesse hos andre barn som tiltrekkes av leken. Dette ser man tydelig i datamaterialet fra denne observasjonen da Ida oppsøker Tine når hun utforsker badebalja og nisselua, og når Tore følger etter Erik og hans piggsvin. Denne funksjonen som leketøyene fyller viser at de bidrar til å gi barna samspillserfaringer. Når barna møtes rundt et leketøy innleder de en forhandling om situasjonen og de prøver ut forskjellige fremgangsmåter i møte med den andre, og får øvd opp sin sosiale intelligens slik Steenhold (2007) hevder at leketøy kan bidra til. Datamaterialet mitt viser allikevel at disse småbarna i to av tre tilfeller ikke klarer å etablere en samlek omkring leketøyet. Dette stemmer overens med resultatene til Stambak og Verba (1986, i Michelsen, 2005) som viser at leketøyene ofte er til hinder for videre samspill.

Greve (2009) skriver at småbarna ser ut til å feile i samspillsituasjoner hvor kompleksiteten er for stor. I mine observasjoner kan det se ut til at barna ennå ikke har kommet til det punktet hvor de

klarer å planlegge å samarbeide om leketøyene når leken ikke har en tydelig og enkel struktur. Badebaljeleken har en slik enkel struktur hvor bare det å sitte i balja er tilstrekkelig for å delta og videreføre leken, og jentene klarer å organisere seg slik at de kan gjennomføre et turtakingsystem. Det interessante med denne badebaljeleken er at den passer godt under det Løkken (2004) skriver om lek rundt store lekeapparater. Barna ser på balja som en felles leke, som de kan utforske kroppslig med en enkel gjentakende struktur. Det er noe jeg ikke hadde vurdert som en mulighet i forkant av observasjonen, da denne balja i mine øyne kun var en oppbevaring for de *egentlige* lekene. Derfor er det en spennende observasjon at akkurat dette objektet førte til vellykket og varig samspill mellom barna.

De to andre observasjonene viser derimot at situasjonen kanskje er for kompleks for disse ettåringene å finne ut av. Hvordan de skal klare å skape en ramme for leken hvor de både skal forholde seg til hverandre og et felles leketøy ser ut til å være en situasjon som blir for utfordrende. I både «piggsvin-forhandlingen» og «nisselua» virker leketøyet som samlende til samspill, men også det som gjør at samspillet ikke utvikler seg til en sosial lek (Stambak og Verba 1986, I Michelsen, 2005). Alvestad (2012) poengterer at også slike forhandlinger som ikke fører til samlek er gode muligheter for sosial læring og utvikling. Barna i observasjonene mine har fått sosiale erfaringer hvor de har erfart at strategien om å forsøke å frata det andre barnet leketøyet, ikke fører til et positivt samspill. Dette er viktige erfaringer å ha gjort i den sosiale læringsprosessen som barna er inne i.

4.3 Datamateriale: "Rutsjebaneobservasjon"

Total varighet på observasjonen var 35 minutter.

Skliedunking:

Tine sitter på toppen av sklia og dunker med bena i sklia, mens hun ser på Ida og sier "Ida", med et smil om munnen. Tine sklir ned sklia og stiller seg og ser på Erik som er nestemann i sklia. Han dunker også med bena og smiler og ler mot Tine, men får ingen synlig respons fra henne. Denne situasjonen observerer jeg en gang til en stund senere i leken.

Krabbeleken:

Tine krabber gjennom undersiden av sklia hvor det er fire innganger til det lille rommet under sklia. Ida observerer hva hun gjør og krabber straks etter. Tine ser at også Ida kommer ut av samme hullet som hun og utbryter "Ida!" med et stort smil mot Medaktør, før hun selv kryper gjennom en gang til. Ida føler invitten og krabber etter. Dette gjentar seg tre ganger. I

forlengelse av denne leken stikker Tore halve kroppen inn i hullet og babler høyt inne i sklia. Eriks interesse fanges og han forsøker å krabbe inn i samme hullet. Tore hyler i misnøye over å bli dyttet, og krabber etter hvert ut, og Erik krabber inn og legger seg tilrette inne i det lille rommet.

Springeleken:

Dette var Idas innspill. Hun begynte å springe fra vegg til vegg og dunke med hendene i veggen når hun kom frem. Hun puster overdrevent fort og høylytt. Line observerer henne og går på knærne bort til veggen og dunker. Hun følger Ida med blikket, men klarer ikke holde følge, og leken stopper når Ida klatrer opp på sklia. Senere tar Ida opp igjen springeleken og Tine følger opp initiativet og springer etter. Jentene hyler, puster, peser og ler høylytt. De jager hverandre rundt lekeapparatet og stopper opp i fanget til Medaktør før de løper en runde til. Tore og Eriks interesse fanges også av den høylytte løpingen og springer delvis etter de litt raskere jentene.

4.3.1 Oppsummering av intervju 2 med medaktør

I dag opplevde hun også at det var lite konflikter og positivt samspill. Hun trekker frem springerleken mellom Tine og Ida som den mest fremtredende samspillsituasjonen, og at disse også i dag var de to som hadde mest samspill, og hun tolker det slik at dette er fordi de holder på å finne hverandre som venner. Samtidig var guttene mer oppmerksomme på hverandre i dag, selv om Erik også var interessert i å være alene. Hun poengterer at det var tendenser til samspill hele tiden på sklia. Blikkutvekslinger og forsøk på å få kontakt gjennom å sitte eller stå i veien på sklia. Hun oppsummerer med at helheten gir et aktivt inntrykk og at de har brukt seg mer fysisk i dag kontra den forrige observasjonen.

4.4 Drøfting av datamateriale: "Rutsjebaneobservasjon"

I denne observasjonen hvor jeg tilbød barna et større lekeapparat, en sklie, viser resultatene mine at barna har en større grad av sosialt samspill. Medaktøren min uttalte at det var tendenser til samspill hele tiden på rutsjebanen hvor barna hadde mye blikkontakt og forsøk på å få reaksjoner fra andre. Hun mener at det også i denne observasjonen var Tine og Ida som var de med mest sosialt samspill, men at Tore og Erik var mer oppmerksomme på de andre barna. Ved å se på praksisfortellingene fra denne observasjonen ser man at samspillet ble initiert av at barna hermet etter hverandre.

Løkken (2004) beskriver at barnas relasjoner og vennskap konstrueres gjennom aktive handlinger som hermes og repeteres. I "Skliedunking" er det tydelig at Erik observerer Tines lekeinvitasjon,

som egentlig var rettet mot Ida, og responderer på den ved å herme. Han viser også glede over å ha forstått invitasjonen og over å vite hvordan han kan respondere på en god måte. Det virket som om han uttrykte glede over å mestre denne sosiale samhandlingsformen, og aktivt ønsket å inkludere seg selv. Dessverre virket Tine for opptatt av å få Ida sin oppmerksomhet til å være villig til å respondere på Erik sin invitasjon til å etablere en lek.

I ”Krabbeleken” følger Ida etter Tine i hennes utforskning av hulrommet under sklia. Hun hermer etter Tine, noe som Tine viser tydelig at hun setter pris på. Greve (2009) poengterer det at barna viser stor glede når andre barn hermer etter dem, og at dette ofte fører til at barnet som hermer får en positiv respons. Her ble det etablert et samspill gjennom at et barn hermer og det andre anerkjenner dette, og barna etablerer rammene for leken. Lekeapparatets rolle i etableringen av leken er at den tilbyr jentene en affordance til å krype, og i denne aktiviteten oppdager de en mulighet for å inkludere et sosialt element (Michelsen 2005). Strukturen var enkel og gjentakende, og etter hvert fanger også Tore og Erik interesse for rommet under sklia.

Som min medaktør uttalte, var ”Springerleken” den mest fremtredende samspillsituasjonen i denne observasjonen. Et poeng med denne praksisfortellingen er hvor forskjellige perspektiv og inntrykk man får som observatør og deltaker (Løkken og Søbstad, 2006). Medaktøren nevner bare Ida og Tine sin versjon av leken som hadde utviklet seg til en jagelek. Som observatør fanget jeg opp forløperen til, og omfanget av, denne leken. Den startet først med at Ida sprang fra vegg til vegg og dunket med hendene, mens Line krabbet på knærne og hermet.

Line, som fremsto som den mest forsiktige og voksenavhengige av barna, viste selvstendig interesse for Ida og inkluderte seg selv. Det ser ut som Line er avhengig av det Kloep og Hendry (2003) beskriver som den trygge voksenpersonen som base for ny sosial utforskning. Medaktøren min kommenterte også at Line viste glede av å observere de andre barna, men at hun var avhengig av kontakt med henne som voksen. I «springeleken» våget Line seg vekk fra den trygge basen og inkluderte seg i spillet med de andre barna. Hun observerte en lek som hun hadde lyst til å delta i, og gjennom herming viser hun dette overfor Ida. Dette viser at hun behersker hermingen som sosialt samspill, slik Eckerman (1993, i Michelsen, 2005) hevder at karakteriserer god sosial kompetanse i denne alderen.

Når Tine følger Idas lek oppstår det et eksempel på det Buytendijk (1993, i Röthle, 2005) beskriver som lekens tilfeldige hit og dit bevegelse. Når disse to jentene, som viser stor evne til å leke sammen, gradvis eskalerer spenningsnivået og introduserer elementer av jaging og fanging vil

intensiteten og varigheten øke. Det er derfor jeg mener akkurat denne leksekvensen blir trukket frem av min medaktør fordi den fremstår som fartsfylt, spennende, latterfylt og sosial, og har en forholdsvis lang varighet. Til denne leken kreves det ikke annet av rommet enn at gulvet er forholdsvis fritt for ting å snuble i. Thorbergesen (2007) sier at det fysiske miljøet har stor betydning for hvordan samspillet mellom barna fungerer, og det viser seg i denne praksisfortellingen at også barn under to år finner hverandre i spennende lek og samspill bare de kommer sammen i samme rom. Allikevel mener jeg at det ikke er tilfeldig at nettopp Ida og Tine utviklet leken til en jage og fange lek, da Greve (2009) poengterer at små barn med en vennskaplig relasjon seg imellom viser en bedre evne til å utvikle felles fantasilek.

Et annet poeng jeg vil trekke frem er det at «krabbeleken» og «springeleken» involverer henholdsvis fire og fem barn. Disse lekesekvensene har en enkel struktur som ikke stiller høye krav til samarbeid og det å sette sine egne behov til side. Denne enkle strukturen fremhever både Greve (2009) og Løkken (2004) som en forutsetning for at småbarna skal lykkes i det sosiale samspillet med hverandre. I disse praksisfortellingene finner barna muligheten til å delta med sine egne forutsetninger. Line, som ennå ikke gikk oppreist, hang seg på leken ved å krabbe bort til veggen på knærne. Tore som var litt skeptisk til å krabbe inn i rommet under sklia, bare stakk kroppen inn så langt han turte. Dette gir en følelse av å mestre samspillet med andre barn og dermed øke selvfølelsen, som Kloep og Hendry (2003) ser på som sentral i den sosiale utviklingen.

4.5 Sammenligning av det sosiale samspillet i de to observasjonene

For å oppsummere praksisfortellingene fra «leketøysobservasjonen» ser det ut til at dette lekemiljøet innbyr til utforskning av de forskjellige leketøyene, og at det er med leketøyene i fokus at barna inngår i sosialt samspill. Alvestad (2012) sin tolkning av småbarnas lek som forhandling blir tydelig, og kommer til uttrykk i veldig konkrete forhandlingssituasjoner omkring leketøyene. Observasjonen viser at barna blir trukket mot andre som utforsker og leker med leketøy, og at leketøyene samler barna til samspill. Allikevel utvikler ikke samspillet seg til sosialt utpregede leker i mer enn ett av mine observasjoner, og mine resultater peker i samme retning som det Stambak og Verba (1986, i Michelsen, 2005) observerte om leketøyene som hinder for utviklingen av det sosiale samspillet.

«Rutsjebaneobservasjonen» viser tegn til mer sosialt samspill. Medaktøren min poengterte at det var tendenser til det hele tiden. Mine praksisfortellinger peker også mot sosialt samspill som inkluderer flere av barna i samme aktivitet og over lengre tid. Det typiske for samspillet i denne

observasjonen er det kroppslige uttrykket i leken. Den enkle strukturen er også tydelig. Barna forstår lettere hverandres innspill og behersker leken, slik som Løkken (2004) sier at ofte kjennetegner leken rundt store lekeapparater. Resultatene viser at oppmerksomheten er mer rettet mot de andre barna i denne observasjonen enn når det var leketøy i rommet. Ytterhus (2002) sin definisjon av sosialt samspill som gjensidig utveksling av følelser, opplevelser, erfaringer og ting passer godt til de samspillsituasjonene jeg observerte. Barna tok del i flere felles leker og fikk felles erfaringer som bygger opp en positiv relasjon mellom dem.

At barna har mer oppmerksomhet på leketøyene i den første observasjonen ser jeg som naturlig siden jeg hadde tilrettelagt rommet slik at disse skulle ha en stor del av fokuset. Erik hadde et spesielt stort fokus på et leketøy, og viste veldig liten interesse for de andre barna. Frem til Tore aktivt forsøkte å ta leketøy var det lite eller ingen utveksling av verken følelser, opplevelser, erfaringer eller ting fra Erik sin side. Etter Ytterhus (2012) sin definisjon var han veldig lite sosial. Derfor vil jeg hevde at dette lekemiljøet var spesielt dårlig egnet for å gi Erik sosiale erfaringer, da han blir veldig opptatt og fokusert på leketøyet. Dette miljøet ser ut til å begrense Erik til parallelllek hvor det er viktigere å beholde leketøyet sitt, enn å være sosialt involvert med de andre barna (Bruun 1970, i Løkken 2004). Til sammenligning viser han i praksisfortellingene fra «rutsjebaneobservasjonen» en mye større oppmerksomhet og vilje til samspill med de andre barna. Han viser sosial kompetanse ved å svare på Tine sin lekeinvitasjon ved å herme og søke etter hennes oppmerksomhet med positive gester som smil og latter. Her forsøker han å etablere en lek på måten som beskrives som typisk for alderen, nemlig herming av kroppslige aktiviteter (Løkken 2004, Alvestad 2012, Greve 2009).

Tilretteleggingen av lekemiljøet barna oppholder seg i ser derfor ut til å spille en rolle i hvordan barnas sosiale samspill utvikler seg. Steenhold (2007) sier at leketøy kan spille en rolle i barnas sosiale utvikling gjennom å stimulere til samarbeid og rollelek. Mine resultater viser at leketøyet bidrar til å gi barna sosiale erfaringer ved at de møtes om leketøyene og forhandler om disse. I disse situasjonene er det mye potensiell sosial læring for barna. Greve (2009) påpeker at de yngste barna er avhengige av voksne som kan veilede i disse situasjonene for at de skal tilegne seg hensiktsmessige samhandlingsstrategier. Mine resultater peker mot at samspill omkring leketøy er begrenset til kortere forhandlingssekvenser og at barna viser begrensede evner til å samarbeide hensiktsmessig om leketøyene. Dermed utvikles ikke noe videre samspill, som også forskning foreslår (Stambak og Verba 1986, i Michelsen 2005). Et tilrettelagt miljø uten leketøy ser ut til å skape bedre forutsetninger for sosialt samspill mellom barna. Mine resultater peker mot at barna er mer oppmerksomme på hverandre, og er mer ivrige på å følge opp hverandres innspill i leken. Det

kan tolkes slik at situasjonen er mindre kompleks når det ikke er leketøy involvert, og at det derfor er enklere å mestre det sosiale samspillet. Mestring av sosiale situasjoner gir god selvfølelse og en ytterligere motivasjon for å inngå i relasjoner med jevnaldrende, hevder Sroufe (1996, i Kloep og Hendry 2003).

Småbarnslek er i følge Løkken (2004) preget av aktive handling som bygger vennskap og relasjoner mellom barna. Mine resultater peker tydelig mot at lekemiljøet uten leketøy er preget av mer kroppslig aktivitet. Min medaktør kommenterer dette når hun sier at hennes helhetlige inntrykk gir et mer aktivt og kroppslig bilde i «rutsjebaneobservasjonen» enn i «leketøyobservasjonen». Kroppslige handlinger med en enkel struktur særpreger de yngste barnas sosiale samspill (Greve 2009, Løkken 2004), og mine observasjoner peker mot at disse kroppslige samspillene hemmes av et miljø med leketøy.

Et annet poeng jeg vil trekke frem er det generelle humørnivået på barna i disse observasjonene. Medaktøren min uttalte at begge observasjonssituasjonene var preget av lite konflikt og generelt en god stemning. Fraværet av konflikt, som i følge Greve (2009) burde vært mer fremtredende i den mer komplekse «leketøyobservasjonen», kan tolkes til å være en respons på å få noe utenom det vanlige. Slike organiserte lekegrupper var noe nytt for barna og det kan hende at å skjerme leken sammen med en fullstendig involvert voksen var tilstrekkelig til at konfliktsituasjoner ikke oppstod. Det kan også være at den voksne var så tett på at konfliktsituasjoner ble forhindret før de eskalerte, slik som i «nisselua». Jeg vil allikevel påstå at forskjellen i intensiteten i følelsesuttrykkene til barna var merkbar. Spesielt i ”springeleken” var intensiteten og gleden i leken merkbart større enn i de andre. I følge Buytendijk (1993, i Röhle 2005) stemmer det at dess mer man blir lekt tilbake med av miljøet, vil lekens spenning og intensitet øke. Denne formen for sterkere følelsesengasjement gir den gleden og flyten som er et av de viktigste kjennetegnene på lek (Lillemyr 2001).

5. Oppsummering og spørsmål til ettertanke

I denne oppgaven har jeg undersøkt i hvilken grad voksen tilrettelegging av ettåringers lekemiljø kan påvirke det sosiale samspillet barna imellom. Jeg har gått ut i praksisfeltet og gjort undersøkelser i en barnehage jeg kjente fra siste praksisperiode. Jeg gav barna to forskjellige miljøer å leke i, ett med diverse leketøy og ett annet med et større lekeapparat. Teorien som finnes på dette området skulle tilsi at leken i miljøet med leketøyene skulle være mer parallell og konfliktfylt, enn den mer sosiale og harmoniske leken rundt det store lekeapparatet. I mine observasjoner organiserte vi det slik at lekerommet ble skjermet, og en voksen var tilgjengelig for barna hele tiden. Slik tilrettelegging viste seg å føre til observasjoner hvor det var et overraskende harmonisk preg i begge lekemiljøene.

Resultatene mine peker i samme retning som nyere forskning gjort på småbarnsleken av blant andre Løkken (2004), Greve (2009) og Alvestad (2012), og det ser ut til at ettåringene får en lav grad av sosialt samspill i leken når det ikke er små leketøy til stede. Voksen tilrettelegging med et større, felles lekeapparat ser ut til å gi mer sosialt samspill. Det er fristende å generalisere resultatet siden det peker i samme retning som mye forskning. Allikevel kan det være at denne barnegruppen er spesielt harmonisk, og at de voksne i denne avdelingen gjør en veldig god jobb med barnas sosiale kompetanse. Mitt resultat vil derfor ha et for smalt grunnlag til å kunne brukes til generalisering omkring småbarns sosiale samspill.

I det videre arbeidet rundt temaet kan det være interessant å gjøre flere forsøk med tilrettelagte lekemiljøer hvor andre typer lekeapparater og leketøy blir tilgjengelige for barna for å undersøke nærmere denne sammenhengen, men innenfor rammen på en bacheloroppgave fikk jeg mer enn nok datamateriale fra to observasjoner.

Noen tanker jeg gjør meg i etterkant av arbeidet med denne oppgaven er om barnehagens tilbud til småbarna er for sentrert rundt et variert tilbud av leketøy. Er ikke barnas hverdag fylt med nok leketøy og dupperingser? Burde barnehagen representere en motvekt mot dette, og hatt fokus på å utvikle gleden av å leke med hverandre? I Rammeplanen (06/11) står det at "barnehagen representerer et kompletterende miljø til hjemmet." (s.18) og derfor kunne småbarnsavdelingen vært en ypperlig arena å gi barna gleden av å mestre leken med andre mennesker. I stedet for å tilby et like stort utvalg av leker som barna ofte har i hjemmet. Jeg foreslår ikke å fjerne leketøyene fra småbarnsavdelingene, da disse gir mange muligheter til læring og utforskning (Steenhold 2007), men dette er kanskje er litt for radikalt (eller er det genialt)? Min oppgave og annen forskning

peker i retning mot at barna viser stor glede av lek uten leketøy, og dette bør vi ta inn i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Kan en lekefri dag hver uke hvor fokuset er på sosialt samspill og gruppeglede være en måte å gi barna en flyving start på den sosiale utviklingen?

6. Litteraturliste:

- Alvestad, T. (2012) *Små barns forhandlinger i lek*. Cappelen Damm AS.
- Bøe, M og Thoresen, M (2012). *Å skape og studere endring - Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2012, 12.des). *Barn kan delta i forskning*. Lokalisert 27.mars 2013, på <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Hva-skal-du-forske-pa/Barn/>
- Greve, A (2009) *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kitterød, R. H og Bringedal, K. H (2012) Tilsynsordning for ett- og toåringer: De fleste småbarn går i barnehage. *Samfunnsspeilet* (1). Lokalisert 21. februar 2012, på <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/201201/01/>
- Kloep, M. og Hendry, L.B. (2003) *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2006/11). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Lillemyr, O. F (2001) *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løkken, G og Søbstad, F (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løkken, G (2004) *Toddlerkultur - Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademiske forlag.
- Martinsen, H. og Nærland, T. (2009) *Sosial utvikling i førskolealder - Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Michelsen, E (2005) *samspel på småbarnsavdelingar*. Stockholm: Liber AB.
- Nyeng, F (2012) *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Röthle, M. (2005) Møtet med de lekende barna. I Röthle, M (Red.), *Småbarnspedagogikk - Fenomenologisk og estetisk tilnærming*.(s. 100-127). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandvik, N (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steenhold, J.M. (2007) *Leketøyet og de mange intelligensområdene*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Thagaard, T (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007) *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Thorbergesen, E (2012) *Lekemateriell og barns lek*. I Moser, T. (red.) *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvund, S. E (2011) *Forstå barnet ditt. 0-2*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Ytterhus, B. (2002) *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo:
Abstrakt forlag AS.

