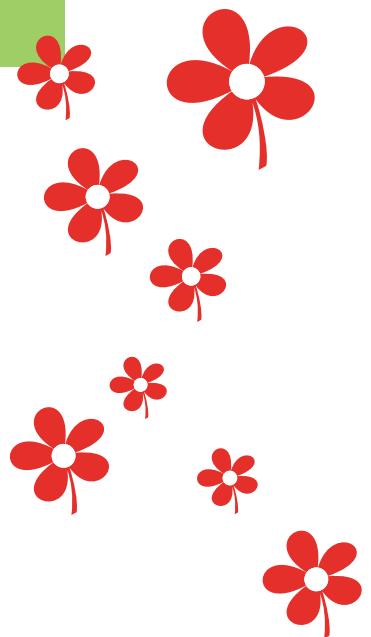




TEMAHEFTE

om de minste barna
i barnehagen

Ninni Sandvik



KUNNSKAPSDEPARTEMENTET



Innholdsfortegnelse

Prolog	5
Dersom ord kunne åpne blikk og tanke...	7
Heftets begrensninger	8
Utfordringer	10
Forestillinger om små barn	10
Å se med det gode blikk	10
Etiske overveielser	11
Småbarna i nye perspektiver	12
De kommuniserende småbarna	12
Småbarna som medskapere av identitet	15
Å dele følelser, intensjoner og fokus	15
Anerkjennelse	18
Tilknytning	19
Medvirkning	20
Omsorg	22
Trådene trekkes sammen	22

Småbarna som medskapere av samværsformer/kultur	22
Småbarnas bidrag til atmosfæren i barnehagen	23
Imitasjon og gjentakelse hjelper til å skape felles mening	24
Munterhet som en del av samværet	24
Lek som samværsform	26
Småbarnas etiske forestillinger	27
Trådene trekkes sammen	28
Småbarna som medskapere av kunnskap	28
Om å finne rammeplanens fagområder i eventyrlige hverdager	29
Om å finne rammeplanens fagområder i det ualminnelige	31
Telefonenes hemmeligheter utforskes i Liane barnehage	32
Malingens hemmeligheter og muligheter utforskes i Brevik barnehage	35
Skoenes hemmeligheter og muligheter utforskes i Sundby barnehage	38
Trådene trekkes sammen	39
Veier videre...	40
Tankespinn videre	42
Mer å lese...	43

Forord

Ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver trer i kraft 1. august 2006. For å støtte barnehagenes arbeid med innføring av planen, har Kunnskapsdepartementet fått utarbeidet en serie temahefter. Temaheftene er ment som inspirasjon og grunnlag for refleksjon i arbeidet med ulike temaer knyttet til barnehagens innhold og oppgaver.

Innholdet i temaheftene står for forfatternes regning. Jeg takker samtlige forfattere og andre som har deltatt i arbeidet med heftene for innsatsen og samarbeidet, og ønsker lykke til med et fortsatt godt arbeid med barnehagens innhold.



Øystein Djupedal
Kunnskapsminister

Prolog



Dette rare livet, som hver og en har bare ett av. Som beveger og berører, uten angrefrist og klagerett. Dette livet, som ikke kan begripes kun med tankens og logikkens kraft. Som ikke lar seg fange i et ruteark av grått papir. Dette livet, som svinger over høydedrag og nedad bakker. Som tar tøffe tak i verden, for til slutt å leke med den. Dette livet, som renner over av champagne, og som drukner i en svart tragedie. Som forskrekker og fortryller. Det sitter i fingrene, i øyelokket og på fanget, dette livet. En pekefinger, et pust og et blick forteller om en vilje og en lyst. Lysten til å kjenne strenger mellom to, og tre og flere. Lysten avler drømmer, men her i dette rommet skrives ikke drømmene, de leves kanskje kun, i øyeblikk og i sekund.

De levde drømmer fordrer noen som vil være nær, men likevel sin egen. Så kan sporene settes i sandkasse og dokkekrok, i gangen og ved spisebord. Pust bebodd av grøt. Bleier full av dagens produksjon. Bankende skjeer, ertende øyne og føttenes stille protest når støvlene skal på. «Count me in!» Raske ben går rett til handling ved et skrik og ved et fall. Ingen er for liten, ingen er for stor. Vi er, tross alt, tilstede her på jorden for å gjøre livet så lett som mulig for hverandre. Vennlige smil og tilfredse sukk legges ut «to whom it may concern». Folk på farten, hit og dit, opp og ned, bort og frem. Kaos sier noen, heftig virke hevder andre.

Blick fulle av det alvorset livet krever. Folk som gransker og som granskes. Så legges merke til en hånd som veiver, man lar sin egen følge etter. To hender blir til flere. Begeistret gjentas veivingen, den favner hele gruppa. Om og om igjen bekrefte forbindelsene og handlingene... Menneskelige bølger som pisker opp det pedagogiske havet, så det får skumtopper av bevegelig fryd, av hissig vilterhet. Dette er småbarnas levende, leende, levde liv. Vaggende småbarn med tyngden godt plassert bakpå og nedpå løper og hopper, danser og detter. De sykler og synger, bygger og bråker. Leker leken og lekes av leken. Ikke uten etisk tilsnitt, forestillinger om livet sammen. Hvordan det bør leves, hvordan det bør ordnes. Mitt og ditt, først og sist, jeg og du. Livet er mangfoldig og flertydig, og har kun en garanti; det forandres og forandrer. Hvem har sagt at eventyret ikke kan skjule seg hvor som helst? I mandags morgen eller torsdag midt på dagen. Under puta og ved hyllekanten. Kanskje er det kun for voksne at det vante er så vanlig. Det er livet det handler om, det her. Intet mindre og ikke mer. Dette rare livet, som bringer oss til himmels, mens vi lever her på jorden. Nyt det, bokstavelig talt i bøtter og spann. Jeg vet at plutselig har dette rare livet tapt for tiden, og gått under jorden.

Dersom ord kunne åpne blikk og tanke...





Små barn lever livet der de til en hver tid er, med de menneskene som finnes der. Barnehagen er en arena der barna kan være med å skape sin egen og andres identitet, kultur og kunnskap. Den er et sted der barna dannes og danner. Derfor er barnehagen et viktig sted for de barna som går i barnehage.



Det er å håpe at dette heftet har kraft nok i seg til å åpne barnehagefolkets blikk og tanke, slik at man både gjenkjenner, overraskes, utfordres og forbauses. Derigjennom kan man se småbarna på nye måter. Å arbeide med barn under tre år krever et kvalifisert personale, mennesker som har formell og erfaringsbasert kunnskap og innsikt, og som har mot, kraft og lyst til å arbeide med akkurat disse barna. Motet, kraften og lysten til å arbeide med de minste forsøkes stimulert gjennom å synliggjøre utvalgte deler av de siste tiårenes forskning på småbarnsfronten.

Praksisfeltet bidrar gjennom praksisfortellinger, der fokuset er på forløp eller sider ved arbeidet med de minste som personalet selv synes har vært morsomt og interessant. Tanken er å inspirere andre, ikke nødvendigvis til å gjøre det samme, men til å se mulige alternativer i arbeidet. Mot slutten av heftet er det satt opp mulige utgangspunkter for refleksjon og diskusjon, og litteratur for den som er blitt inspirert til å lese mer.

Dette heftet gir *ikke* oppskrifter, verken på tenkning eller handling. Det er personalet i den enkelte barnehage generelt, og de pedagogiske lederne spesielt som har et profesjonelt ansvar for å treffe de viktige valgene. Verken lover, forskrifter eller temahefter kan anviser rett handling. Til det er menneskene og livet i barnehagen altfor mangfoldig og motsetningsfylt. Det er likevel å håpe at heftet kan gi startpunkter for barnehagenes arbeid med de mulighetene som finnes og skapes. Kan barna sees på nye måter? Holder tenkningen? Først når tenkningen utfordres, sees nye handlingsalternativer. Og når personalet gjør handlingsalternativene tydelig for seg selv, kan de i neste omgang handle mer reflektert. Nye handlinger kan igjen gi nye tanker, så er man i gang.

Heftets begrensninger

Dette heftet har klare begrensninger. For det første vil teksten prioritere elementer, ved å fremheve noe, på bekostning av noe annet. Mange vil sikkert kunne savne mye i teksten, men et slikt heftes rammer setter klare begrensninger. Det som er valgt ut kan være uttrykk for bevisste valg, men like gjerne valg som ligger i blindsonen for forfatteren.



For det andre fremstår tingene atskillig mer idyllisk på papiret enn i barnehagen. Forfatteren er ikke underlagt de samme rammebetingelser som leseren. Fysiske rammer, personaltetthet og økonomi er faktorer forfatteren ikke trenger ta hensyn til. Dermed kan teksten fremstå som *idylliserende*, selv om det ikke er forfatterens hensikt.

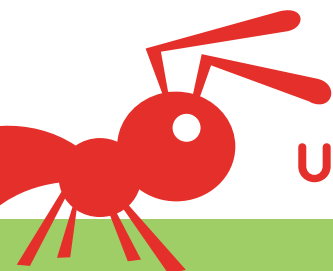
For det tredje vil teksten *generalisere*, gjennom å utelate individuelle, relasjonelle og institusjonsmessige forskjeller. På tross av at vi vet at både barn og voksnes alder, kjønn, etnisk bakgrunn, sosial og religiøs tilknytning varierer. For de voksnes del finnes også en betydelig utdanningsmessig variasjon. Til alt overmål er verken barn eller voksne statistiske, de endrer seg hele tiden.

I tillegg kommer menneskenes innbyrdes relasjoner og samspill med hverandre. Hvilke relasjoner som etableres, endres og opprettholdes, og kvaliteten på disse relasjonene påvirker hvilke muligheter barna gis for å skape kunnskaper om seg selv, andre og verden, uten at teksten klarer å ta høyde for det.

Endelig vil barnehagens fysiske miljø virke inn på både mennesker og relasjoner. Elisabeth Nordin-Hultman (2004) viser oss at barn fremstår på ulike måter i forskjellige situasjoner. Et barn som oppleves som urolig og ukonsentrert ved matbordet, kan fremstå som kreativ og sosial i sandkassen. Det blir dermed vanskelig å hevde at det ene barnet *er* slik eller sånn. Det er snarere et spørsmål om hvilke personer barna er sammen med, hvilke samspill de er en del av, hva de holder på med, og hvor i barnehagen de befinner seg når vi betrakter dem.

Nå begynner vi å ane hvilket uoversiktlig og mangesidig felt vi er inne i. Når vi så legger til at det finnes et mylder av ulike barnehageformer, oppholdstider og ulik organisering, blir den faglige utfordringen svært tydelig. Organisering og ulike barnehageformer blir ikke berørt i heftet.

Leseren bør være klar over tekstens tendens til å prioritere, idyllisere og generalisere. Dermed må en hver leser ta ansvar for å lese «sin barnehage» inn i teksten, og utvide teksten i tråd med egne erfaringer. Utfordringen er herved gitt!



Utfordringer

Å arbeide med mennesker er i seg selv utfordrende. At barna er under tre år gjør ikke utfordringene mindre. I det følgende skal tre utfordringer trekkes frem; forestillinger om små barn, å se med det gode blikk og etiske overveielser.

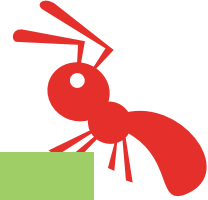
Forestillinger om små barn

Vi har alle noen allmenne forestillinger om barn under tre år. Tanker om hva vi tror at barn i denne alderen mestrer, hva vi tenker at de bør kunne mestre, hva vi tenker at de ikke mestrer. Hvordan vi tenker og snakker om småbarna, hva vi løfter frem og hva vi lar forbli skjult, er med på å skape barna (Lenz Taguchi, 2005). Disse forestillingene har innflytelse på hvordan vi møter småbarna, hvilke handlingsalternativer vi gir dem, og hvordan vi forstår og svarer på deres handlinger. I kjølvannet av våre forestillinger kan det ligge flere farer. Her skal kun nevnes faren for idyllisering og faren for fordumming. Fordi vi så gjerne vil at små barn skal ha det bra i barnehagen, kan det hende vi overdriver det positive og toner ned det problematiske. Eller vi gjør barna mindre enn de er, fordi vi ikke ser deres kompetanser. Oppgave nummer en blir derfor å prøve å utfordre forestillingene. Noe dette heftet tar mål av seg til å bidra til.

Å se med det gode blikk

Det gode blikket (Sandvik, 1999) er et velvillig blikk, et blikk som tar for gitt at barnet har både fornuftige intensjoner og viljer. Det gode blikk ser ting i beste mening, leter etter muligheter for å forstå barn, relasjoner og situasjoner på mange ulike måter. Utfordringen ligger i at det er så mange barn, et mylder av relasjoner og situasjoner som skal sees, forstås og håndteres på en og samme gang. Da kan det være lett å overse eller misforstå barnets intensjoner.

Gjennom å presentere ulik forskning om de minste barnehagebarna skal heftet forsøke å presentere småbarna, for å hjelpe personalet til å se med det gode blikk. Det vi allerede nå kan slå fast er at disse barna ser ut til å ha en iboende vilje, lyst, mot og kraft til å forstå, forholde seg til og forhandle med det livet og den verden de er en del av. Sånn sett kan vi si at de viser kompetanse i



det å forholde seg til verden. Det betyr imidlertid ikke at vi kan slå fast at barna er kompetente i en hver sammenheng. Små barn er også sårbare, uerfarne og trenger hjelp og støtte. Det gir personalet i barnehagen et flersidig ansvar; å møte sårbarheten og utfordre barnas kompetente handlinger.

Pedagogene i barnehagen har ansvar for at personalet arbeider med å bevisstgjøre seg sine tanker om småbarns virksomhet i barnehagen. De må vurdere om tiden er inne for å erstatte, supplere eller justere det gamle tankegodset. Slik at nye handlingsalternativer kommer til syne. Med disse nye alternativer i tanke og handlingsmuligheter kan ny pedagogisk praksis etableres.

Etiske overveielser

Å arbeide med de minste barnehagebarna, krever en særlig etisk refleksjon og bevissthet, fordi de voksne er i en sterk maktposisjon. Med muligheter for å definere hva som er en god barnehage og ikke minst hva som er et vellykket barn. Denne makten utøves samtidig som det er vanskelig for oss voksne å vite hvordan småbarna har det, hva de tenker, hva de vil med dagene sine i barnehagen. Vi må tolke oss frem til vår forståelse av det. Heri ligger den etiske fordringen. Dette arbeidet må være tuftet på en grunnleggende respekt for barna, slik de fremstår for oss. Bevisstheten om de voksnes maktposisjon bør imidlertid ikke lede oss til å tro at småbarn er maktesløse. Enhver som har opplevd en treåring som motsetter seg påkledning i garderoben, vet at en spretten og livlig barnefot med aller største letthet kan forvandles til en særdeles slapp og umedgjørlig kroppsdell. Barnas motstand sitter i dette tilfelle i føttene, og forteller noe om hva barna ikke vil.

Vissheten om de voksnes makt, koblet sammen med usikkerheten knyttet til vår forståelse av små barn, bør gjøre enhver barnehageansatt ydmyk og alvorlig. Arbeidet fordrer et pedagogisk personale som klarer å være lydhøre overfor barnas ytringer for å forstå og gi respons.



Småbarna i nye perspektiver

Noe av bakgrunnen for det omtalte perspektivskiftet i forhold til små barn er en økende forståelse for barn som aktivt medskapende i sine liv. Barna sees ikke ensidig som «offer» for omgivelsene. Barnet danner seg selv, og dannes i samspill med andre. Barn lærer i relasjonene til voksne og barn rundt seg. Kvaliteten på samspillet mellom barnet og de andre legger premisser for hva barnet lærer om seg selv, de andre og verden.



Dette heftes utvalg av forskning og tenkemåter er først og fremst begrunnet i dette perspektivskiftet. De områdene som er valgt ut er de småbarnas kroppslighet og deres arbeid med å være med å skape identitet, samværsformer og kunnskap.

De kommuniserende småbarna

Aller først kan vi slå fast at småbarna kommuniserer med omverdenen i mye av sin våkne tid. Det handler om en variert og mangesidig kommunikasjon; kroppslig, med lyder og ord. Noen ganger er kommunikasjonen bare kroppslig, andre ganger følger kropp og ord hverandre. Dette er avhengig av alder, relasjon og situasjon. I dette kapitlet skal fokuset først være på det kroppslige.

Ifølge Gunvor Løkken (2005) har det kroppslige blitt nedtonet i pedagogiske sammenhenger, til fordel for det verbale. Hennes forskning har derfor vært av stor betydning for å forstå småbarnas kroppslige gjøren og laden. Gunvor Løkken kaller 1-2-åringene for toddlere. Gjennom å bruke det engelske ordet toddler vil hun tydeliggjøre det kroppsliges betydning i denne alderen, som en *egen og likeverdig måte å være til stede i verden på*. Gunvor Løkken bygger mye av sin tenkning på Maurice Merleau-Ponty, en fransk filosof. Han tenkte at det først og fremst er kroppen og ikke tankene, som gjør at vi opplever å være til. Den menneskelige kroppen er noe man *er*, ikke noe man *har*. Barn har en *før-språklig bevissthet*, en kroppslig bevissthet som finnes før språket kommer til anvendelse. Og de har en *før-tenkt bevissthet*, noe som innebærer at barnet forstår verden kroppslig, før det har tenkt gjennom tingene. Dette innebærer at det kroppslige ikke utelukkende kan knyttes til følelser, her er både følelser, intensjoner og bevissthet involvert.



Det kroppslige omfatter hele småbarnskroppen. I en undersøkelse iakttok Sandvik (2000) i alt 26 ulike kroppslige uttrykk for at noe blir eller er morsomt. Det viser oss hvor mangfoldig kroppene uttrykker seg. Ansikter, hender, overkropper, bein og hele kropp kan fortelle noe om barnas følelser, fokus eller intensjoner. Gopnik, Meltzoff og Kuhl (2002) mener at barn i 2-årsalderen kan tenke over sin tilstand. Med andre ord at de er i stand til å tenke over om de er trøtte, våkne, sure eller lei seg.

Følelsene kan røpes i klappende hender som kan være tegn på begeistring, trampende bein *kan* både være tegn på glede eller på protest. Eller det kan handle om pustens rytme og intensitet, lukten av glede eller frykt, tonefallet, alvoret i øynene, sorgen i ansiktet, lysten i pekefingeren eller jubelen i velkomsthilsenen når bestekameraten ankommer barnehagen om morgenen.

Barnets fokus og intensjoner kan man få øye på ved å legge merke til hvor barnet retter blikket, for ikke å si hvilket blikk som rettes hvor. Eller hvor ansiktet vender, hvor kroppen krabber. Å reise seg på stolen *kan* være uttrykk for at man har noe viktig å meddele, å løfte armene *kan* være melding til en voksen om at man vil løftes opp osv.

Men det kan like gjerne hende at det er uttrykk for noe annet. Personalet må se helheten og vurdere alt sammen i forhold til det enkelte barn, relasjonen og situasjonen.

Det finnes varianter av kroppslighet som av ulike grunner er mer utfordrende for de voksne å tolke og forstå. Noen barn uttrykker seg svakere og mer lavmælt enn andre. Andre uttrykker seg på uvante måter for de voksne.

Som nevnt innledningsvis kommuniserer småbarna ikke bare kroppslig. Lydene de kommer med kan også fortelle de voksne om følelser, fokus og intensjoner. Et «Ajababajaja!» kan være et uttrykk for glede over å samles ved bordet, eller en beskjed til de andre om at nå skal det skje noe morsomt. Et «Æh, æh!» kan sammen med en pekefinger fortelle oss at barnet vil ha melken som står på bordet.

Noen ganger er lydene mer enn lyder, men ennå ikke klare ord. Noe som representerer nok en utfordring for den som skal tolke. Utbruddet «Næmmekæ» er for en utenforstående ikke lett å forstå. De som kjenner barnet og det sammenhengen utbruddet kommer i, tolker det imidlertid uten store problemer til å være: «Nemmen, Vibeke!» Vibeke er den voksne barnet har mest kontakt med, og akkurat da utbruddet kom, hadde Vibeke veltet et klossetårn.

Selvsagt bruker også småbarna ord i sin kommunikasjon med omverdenen. Et par ord kan inneholde mye informasjon. Et «ikke, ikke!» supplert med veivende hender hos et barn som står i kroken på badet og gjør sitt fornødne i bleia, kan bety at man vil ha seg frabedt voksen innblanding. Et «du tøyser med meg du, jo!» kan være et konstruktivt forsøk på å forhandle seg frem til enighet om hvem som egentlig har rett. Hevete pekefingre og «fy-fy-fy-fy!» kan fortelle om små barn som vil irettesette en kamerat som har vært uheldig og veltet en blomsterpotte. Et «min!» er klare signaler om at eiendomsretten har sin tydelige talsperson. Utbrudd som «Oj!», «Se!» kan være verbale utropstegn, som fungerer oppmerksomhetsskapende i barnegruppa. Gjennom slike uttrykk kan barn fortelle både seg selv og andre at her hvor jeg er skjer det noe interessant eller

spennende. Responsen fra de andre barna er ofte umiddelbar. Noen snur seg mot lydskilden, krabber, går eller løper mot begivenhetenes sentrum, for å dele dette spennende som er utropt til øyeblikkets høydepunkt.

Tonefallet ordene fremsettes i kan fortelle oss om dette er for eksempel et spørsmål, en konstatering, en kommando eller invitasjon til en liten lek med ord.

I det andre leveåret begynner småbarna å finne ord for sine indre tilstander, som for eksempel det å vite, tenke, huske, glemme og late som om. Da kan de finne det interessant å fortelle hva de husker og vet.

Småbarnas kommunikasjon stiller store krav til de voksne i barnehagen. Å legge merke til barnet som kropp, å lytte til lyder og ord krever trening, koblet med en vilje og evne til å se. Og en evne til å tolke med utgangspunkt i det gode blikk. Er man ikke oppmerksom på detaljene i kommunikasjonen, er det fort gjort å lukke blikket, og man får problemer med å forstå.

I tillegg skal mye av kommunikasjonen rammes inn og utvides av de voksne. Når barnet kommuniserer kroppslig, med lyder eller ord, kan den voksne bekrefte at den prøver å forstå hva barnet vil uttrykke, eller spørre med kropp og ord om den har forstått riktig. Svaret på en pekende finger og et «tørst!» kan møtes med et «er det melk du vil ha?» for eksempel, samtidig som man peker på melken. Barnets kroppslige og/eller verbale uttrykk forteller om den voksne er på ville veier eller ikke. Den voksne bygger på denne måten stillas rundt barnets uttrykk, bekrefter og utvider. Hvis barnet sier: «Mamma», kan den voksne prøve å forstå om det er lengsel, eller noe annet i ordet for barnet. Her er hårfine nyanser, og det er fort gjort å tolke feil. Vårt samfunns syn på små barn og barnehage kan friste de voksne til å tenke at barnet savner moren sin. Kanskje vil barnet bare fortelle noe som har skjedd hjemme den dagen? Barnets uttrykk må møtes uten at de voksne forestillingene kommer i veien for følelsene, fokuset og intensjonene.

Småbarna som medskapere av identitet

Synnøve Haugen (2005) henviser til Daniel Stern, som hevder at barnet helt fra fødselen av fornemmer at det er en egen person, atskilt fra andre. Opplevelsen av selvet kan oppfattes som indre opplevelse. Men den kan også betraktes som en prosess der selvopfatningen blir til i relasjonen til de(n) andre (Eriksen Ødegård, 2003). I så fall åpner vi opp for tanken om at hver og en av oss ikke er den samme til alle tider og steder, i alle situasjoner og relasjoner. Vår identitet er ikke noe som ligger fast, men noe både små barn og voksne til enhver tid forhandler seg frem til og konstruerer i samspill med andre.

Tenker vi oss at det lille barnet faktisk opplever seg som en annen enn de(n) andre, forstår vi at barnet har behov for å dele opplevelser med noen. Delingen mellom barnet og de(n) andre kalles intersubjektivitet; det som foregår mellom subjekter. To (eller flere) subjekter kan dele følelser, intensjoner og fokus.

Å dele følelser, intensjoner og fokus

Når man som voksen vil vise at man deler følelser med et lite barn, kan man gjøre det ved å tone seg inn på det man oppfatter å være barnets følelse.

Når et barn sklir nedover sklien kan man tone seg inn på barnets følelse av fart og glede ved å si «Oj!» i det man lar stemmen skli på samme måte som barnet sklir. Barnet tolker slike inntoninger, og opplever at det blir sett og at følelsene forstås. At det er greit å føle som jeg gjør, jeg har verdi med de følelsene jeg har. Jeg kan til syvende og sist stole på mine egne følelser, og; jeg er ikke alene her i verden.

Gerd Abrahamsen (2005) har vært opptatt av de voksnes måter å møte barns gråt på. Hun hevder at vi ofte avleder barn som gråter. Barnehagepersonalet lukker både øyne og ører når barna gråter, sier hun. I slike tilfelle vil ikke barnet oppleve at deres følelser blir forstått. Dette behøver ikke være noen katastrofe i og for seg, forutsatt at det er overvekt av de episodene der man får anledning til å dele sine følelser. Med denne overvekten i behold kan man si at samspillet mellom barnet og de andre er godt nok.

Nå er barna selvsagt ikke utelukkende prisgitt de voksne når det gjelder å dele følelser. Barna toner seg mange ganger inn på jevnaldringenes følelser, og viser på den måten at de forstår hverandre.

Barna løper frem og tilbake i korridoren. Luften fylles av gledesfylte rop, kropper i vilter bevegelse og overskudd. Alle barna er delaktige, frem og tilbake, frem og tilbake. De voksne er heldigvis travelt opptatt med sitt, og rekker ikke å sette stopper for disse menneskelige bølgene. Så går det som det må gå, Patrick ramler og slår seg. Ingen tviler på at dette var vondt. Patrick gråter, ikke så høyt, men han gråter utvilsomt. Hva skjer? Absolutt alle de andre barna avslutter løpingen, ropene stilner, barnekroppene søker mot gulvet, alt er et eneste, stille, kollektivt pust. De voksne kommer til og hjelper og trøster Patrick.

Småbarnas kropper signaliserer til Patrick at han blir forstått. Man kan fristes til å si at de andre barna rammer ham velvillig inn i ren sympati. Uten ett eneste ord forstår antakelig Patrick at han ikke er alene; det er helt i orden å føle som jeg gjør, vennene mine er her: «That`s what friends are for», eller hva?

Småbarna ønsker ikke bare å dele følelser med andre mennesker. De har også behov for å dele sine intensjoner eller hensikter med andre.

Som vi var inne på i kapitlet om småbarnas kroppslighet, kan hvor barnet retter blikket sitt, hvor det krabber eller går når det kommer i barnehagen, si noe om hvilke hensikter barnet har. Når barn krabber bort til madrassen, kan det tyde på at de har forestillinger om hva som kan/pleier å foregå der, og at de ønsker å delta i disse hendelsene, eller skape nye hendelser på åstedet. Gjennom å se barnas intensjoner, og å være med å dele de samme intensjoner, forteller vi at vi forstår hva barna vil og at vi ønsker å være med på ferden.

Det ser ut til at barn intuitivt forstår andres hensikter ved kroppslig å legge merke til plasseringer, lyder, gester, ansiktsuttrykk og blick. I sin tur tar det så stilling til om det selv vil dele disse hensiktene.



Dersom man ser litt nærmere på hva som foregår barna imellom, kommer barnas vilje til å dele fokus med andre tydelig frem.

Eskil (2.3) og Jacob (2.3) sitter ved frokostbordet og spiser. Jacob sitter og titter opp i taket. Plutselig strekker han den ene hånden opp mot taket og sier: «Wawawawa». Eskil følger med, og når Jacob tar ned hånden, rekker Eskil sin hånd mot taket. Slik holder de på i ca. ett minutt, før en voksen bryter inn og sier at nå må de spise.

Eskil var utvilsomt interessert i å dele Jacobs fokus. Blikket fulgte armen, helt til pekefingeren, løsriver seg fra den og ender i taket. Ved selv å rekke hånden mot taket viser han klart at han også er interessert i takets muligheter.

Småbarna er klare til de intersubjektive delingene av følelser, intensjoner og fokus med hverandre og med de voksne hele tiden. Gjennom disse delingene skaper de seg sin egen og hverandres identitet som aktivt handlende subjekter.

Å dele fokus, intensjoner eller følelser krever tid og ro. Barnehagepersonalet har mange barn å dele sin tid på, utfordringen blir å finne anledninger til denne roen.

Anerkjennelse

Berit Baes (1996) tenkning og forskning om anerkjennende væremåte har fått stor betydning for barnehagene i Norge. Sentralt i en anerkjennende væremåte innebærer at man gir den andre rett til sin egen opplevelse. Bae har vært opptatt av anerkjennende væremåter, og skriver i sitt siste arbeid (2004) om åpne og trange interaksjonsmønstre. De romslige mønstrene kjennetegnes ved at de voksne signaliserer at det finnes mange måter å oppleve ting på. I tillegg til å møte både positivt og negativt ladete uttrykk for barns opplevelser i barnehagen med forståelse.

I de trange mønstrene i samspillet avsporer de voksne barna, ved for eksempel ikke å feste seg ved de opplevelsesmessige signalene til barna, men fokuserer det saklige innholdet i hendelsen. Det kan eksempelvis være at de voksne retter oppmerksomheten mot hva barnet fikk i gave til jul, i stedet for barnets glede over lyden jul. Noe som betyr at de voksne ikke avviser barnet, men har fokuset sitt et helt annet sted enn der barnet har det. Det er verdt å merke seg at det å ivareta de åpne mønstrene ikke handler om at barnet alltid skal få sin vilje gjennom. Selv et voksent nei kan sies slik at barnet føler seg sett og forstått.

Retter vi blikket over på barna, kan man spørre om deres væremåter er preget av åpne eller trange mønstre. Uten å kunne referere til undersøkelser, kan det være fristende å gi barnas stil betegnelsen åpen. Tar vi utgangspunkt i fortellingen om Patrick som falt og slo seg, midt i en vilter løpelek, ser vi at alle barna roet seg ned når fallet var et faktum. Det var ingen barn som så ut til å mene at fallet ikke var noe å bry seg om, at Patrick burde ha opplevd fallet annerledes. De ga ham faktisk alle sammen rett til sin egen opplevelse, samtidig som de

ordløst signaliserte at de forsto ham og var villige til å la ham få tid til å komme seg av sjokket før de gjenopptok løpingen.

Tilknytning

Forskningen om tilknytningens betydning (Abrahamsen, 1997) i tidlige leveår har hatt betydning for barnehagens tenkning om barnehage for små barn. Barnet anses å være født med en beredskap for tilknytning; suging, gråt, klynging, etterfølging og smil. Barnet trenger å knytte seg til en eller flere voksne, for å etablere en trygghet i tilværelsen. En trygghet som fungerer som en base barnet kan vende tilbake til når det etter hvert utforsker omgivelsene. Mange barnehager arbeider med faste tilknytningspersoner, for derigjennom å sikre barna mulighet for trygg tilknytning til i alle fall en voksen i barnehagen. Tilknytningspersonen kan gjennom dette arbeidet bli godt kjent med «sine» barn, og således lettere tolke og forstå akkurat dette barnets måter å kommunisere på. Så lenge små barns kommunikasjon gir den voksne spesielle utfordringer, kan det være godt å lære noen barn bedre å kjenne enn andre. Tilknytningspersonen står overfor spesielle utfordringer dersom man ikke finner ut av samspillet med barnet. Det kan hende at barnet ikke uttrykker seg så tydelig, eller at barnets måte å kommunisere på er vanskelig å akseptere for den voksne. Det er ikke gitt at alle barn og tilknytningspersoner finner ut av det med hverandre umiddelbart. Pedagogen på avdelingen må derfor bidra aktivt med sin faglige kompetanse når det gjelder samspill og kommunikasjon. For det er alltid de voksne som har ansvar for at barn vil knytte seg til noen i barnehagen. Tilknytningen anses for å være betydningsfull i barnas arbeid med å utnytte de muligheter barnehagen gir.

Hvis vi tar et blick mot barnegruppa får vi øye på at barna ikke bare knytter seg til de voksne, de knytter seg og til hverandre.

«Du skjønner det, Ninni, det er akkurat som vi er klistret sammen!» Sammenklistringen illustreres med ivrige treårshender som klappes mot hverandre fort og mange ganger.

Ingen tvil om at dette er tilknytning barna imellom. Kanskje er det de færreste voksne forunt å oppleve slike tette bånd til venner og familie.

Barnet viser at det har knyttet seg til en eller flere i barnehagen ved å uttrykke glede over samværet, at de er opptatt av hva den/de andre gjør, og at de ønsker å være nær den andre. Det er viktig at de voksne ser betydningen av vennskap mellom småbarna, og bygger opp om situasjoner der barna kan etablere og opprettholde vennskapelige relasjoner. Det behøver ikke alltid handle om store og gjennomgripende handlinger. Kanskje er det bare at man kan sette seg ved siden av den man akkurat har lekt med, som for å forsterke forbindelsen som akkurat har vært der. Ved å skape betingelser for et godt hverdagsliv med plass til alle, kan en vennlig atmosfære bygges. I tillegg kan noen dager gi plass



til mer minneverdige evenementer. Noe vi kan huske som spesielt, da det svingte på avdelingen. Dokumentasjon av både det hverdagslige og det eksepsjonelle i form av fotografier kan hjelpe små barn til å fastholde dagene. De voksne kan hjelpe barna til å bygge en felles historie med utgangspunkt i et fotografi for eksempel «husker du da vi...?»

Medvirkning

Lov om barnehager og rammeplanen (2006) tydeliggjør alle barns rett til medvirkning i barnehagen. Her gjelder ingen nedre aldersgrense. Dette gir de voksne store utfordringer. De voksnes evne til å fange opp barnas kroppslige og verbale uttrykk, prøve å tolke dem med et godt blikk, og svare på uttrykkene på en tydelig og ansvarlig måte er avgjørende for små barns medvirkning. Som understreket i avsnittet om de kommuniserende småbarna, bærer kroppen og verbalspråket i seg både følelser, intensjoner og tanker.

Det er viktig å understreke at ansvaret for det som skjer i barnehagen ligger hos de voksne, ikke barna. Uansett barnas rett til medvirkning. Samtidig kan man tenke at det å ha innflytelse og medvirkning handler om å sette sine egne spor. Når man setter sine egne spor i omgivelsene, erfarer man at man er noen, man erfarer at det nytter, at man kan gjøre noe med sin egen situasjon, sitt eget liv. Man beveger seg fra å lete etter andres svar, til å finne sine egne. Endelig

gjør man verden til sin egen, derigjennom er man ikke lenger gjest i verden, man erobrer den. Småbarna trenger i høyeste grad å kjenne potensialet i egne krefter, egne lyster og eget mot.

Medvirkning handler for eksempel om at de voksne respekterer det minste barnets markering, når det snur seg vekk fra grøtskjeen ved bordet. Snuingen må forstås som en handling som forteller at barnet er mett. Medvirkning handler dessuten om at de voksne ser hva slags aktiviteter som ser ut til å gi mening for småbarna, og at de planlegger virksomheten i barnehagen med dette i minne. I tillegg betyr det også at pedagogene er våre for det som skjer i øyeblikket, og trener seg på å utforske det småbarnas blick og pekefinger gjør oppmerksom på.

Samtidig kan det være på sin plass å understreke betydningen av at de voksne ikke bare slår seg til ro med hva barna ser ut til å ha lyst til å holde på med. Deres ansvar omfatter å inspirere og utfordre barna til nye aktiviteter, flytte grensene for hva som er innenfor mulighetens rekkevidde. De kan vise vei gjennom selv å være aktive. Selve den voksne aktiviteten vekker gjerne interesse hos barn. «Hva gjør du?» kan barnet spørre, verbalt eller kroppslig, og når svaret er gitt, vil barnets respons ofte være: «Jeg også!» Om barnet ikke sier dette med ord, kan det vise kroppslig at det er interessert. Ved å se lenge og nøye på den voksne eller nærme seg den voksne rent fysisk, og deretter å gjøre det samme som den voksne. I barnets imiterende handling ligger responsen: «Jeg, også!»

Omsorg

Vi er vant til å tenke omsorg når vi tenker på de minste. Rammeplanen sier: «Omsorg i barnehagen handler både om relasjonen mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre.»

Omsorg kan sees som en lyst, en relasjon, og en handling. Det er noe vi må forstå, mer enn noe vi skal definere (Haugen, 1998). Barna er heller ikke her passive mottakere, men har i høyeste grad lyst til det omsorgsfulle, og opptrer som en aktiv part i mang en omsorgsrelasjon.

En kursdeltaker i Trøndelag fortalte om en mors forsøk på å ta avskjed med datteren etter ankomst i barnehagen. Datteren var relativt ny, og mor var uvant med å skulle forlate barnet sitt. Hun sto i døråpningen, og skulle til å gå: «Da går jeg, da!» Ingen reaksjon. Nytt forsøk: «Ha det, nå går mamma!» Fremdeles ingen reaksjon fra den håpefulle. Moren ble stående enda litt til, i påvente av at datteren skulle rive seg løs fra lekene og komme for å ta farvel. Alt dette la en av guttene på halvannet år merke til. Han gikk bort til mammaen, strakte hendene i været og sa: «Kos!» Mammaen ble litt forfjamsset, men gutten ga seg ikke, han insisterte: «Kos!» Som om han ville si; jeg ser du gjerne vil ha kos av datteren din, men hun er opptatt i øyeblikket, så jeg tilbyr deg mitt kinn i stedet. Mammaen bøyde seg til slutt ned og tok imot. Da sier gutten: «Du skolen, Mina her. ... etterpå!» Ser dere at han faktisk forklarer henne hvordan tingene er ordnet? Nå skal du på skolen, Mina skal være her i barnehagen, så kommer du etterpå. Sånn er det! Gutten så mammaens alvor der hun sto i døråpningen, han tøyset det ikke bort, gjorde ingen forsøk på avledning, men anerkjente hennes rett til sine egne følelser samtidig som han omsorgsfullt signaliserte at han var «willing and able».

Barnehagen skal legge merke til og støtte barnas omsorgshandlinger, samtidig som personalet må utfordre barna til å vise omsorg, der barna ikke av seg selv handler omsorgsfullt. Dette utgjør intet mindre enn det rammeplanen omtaler som medmenneskelighet.

Trådene trekkes sammen

I de prosessene som er beskrevet i kapitlet er barnet aktivt medskapende. Det bidrar i det som er nødvendige prosesser for å skape sine egne identiteter (avhengig av relasjon og sted), i samspill med både voksne og andre barn. Identitet er således ikke noe barnet gis av de voksne, det er noe barnet er med å skape.

Dette gjør barnet gjennom intersubjektive delinger, gjennom å anerkjenne andre menneskers rett til egne opplevelser, gjennom å knytte seg til barn og voksne, gjennom å ville medvirke og gjennom å yte i omsorgsfulle relasjoner. Forutsatt at barnet blir sett og anerkjent som et subjekt.

Småbarna som medskapere av samværsformer/kultur

I dette kapitlet skal vi se på hvordan småbarna er med å skape ulike måter å være sammen på, ulike kulturer om man vil. Barna både gjenskaper og nyskaper kulturene de er en del av, ifølge Rammeplanen. Hvis man kommer utenfra og inn i en avdeling, er det mulig å fornemme stedets atmosfære. Den kan være

uttrykk for de samspillsmønstre som finnes på avdelingen, samtidig som atmosfæren kan åpne eller lukke mønstrene våre. Videre skal vi se på småbarnas strategier for å skape felles mening og leken som samværsform. Til slutt omtales småbarnas etiske forestillinger, ut fra en antakelse om at våre etiske forestillinger og handlinger påvirker måten vi er sammen på.

Småbarnas bidrag til atmosfæren i barnehagen

Flere forskere (Sandvik, 2000, Eriksen Ødegaard, 2004) beskriver småbarnas alvor. Sandvik understreker at *alvoret* ikke nødvendigvis betyr at barna er triste eller lei seg. Det er mer snakk om et eksistensielt alvor. Livet er intet lettvinnt bekjentskap, ei heller for småbarn. Det er som om småbarna prøver å finne ut; hva kan dette bety? Hvordan kan jeg forstå meg selv, de andre og tingene rundt? Dette forhindrer ikke at man kan oppleve et mylder av liv. I stedet for å tenke dette som kaotisk og problematisk, kan man flytte blikket til de muligheter det kaotiske inntrykket kan gi, nemlig en form for mulighetenes åpenhet. Denne *åpenheten* kan sees som et viktig bidrag til atmosfæren.

Mange små barn betrakter omgivelsene sine med granskende blikk. Derigjennom tillater småbarna seg selv og hverandre *individuell ro*, noe som motvirker en oppkavet stemning, som ellers lett kunne blitt resultatet, barnas aktivitet tatt i betraktning.

Småbarnskroppene beveger seg innimellom som *ringer i vann*. En kropp som kaster seg utover bordplaten får tilsvarende fra sidemannen, som tar bølgen. Det nikkes og klappes fra de andre rundt bordet. De kroppslige krusningene på vannet gir atmosfæren et tilsnitt av takt og rytme. De er mange som beveger seg i en felles puls. Samtidig finnes en aksept for *ulikheter*. Alle variasjonene og nyansene av menneskelighet setter en slags farge på atmosfæren. Legger vi så til at småbarna uttrykker en *vennlig oppmerksomhet* overfor de voksne og hverandre, for eksempel gjennom hilsninger i forbifarten, og at de stadig uttrykker tilfredshet i form av fornøyd sukk når maten endelig kommer på bordet, er forhåpentligvis deres bidrag til atmosfæren i barnehagen tydelig beskrevet (Sandvik, 2000).

Gunvor Løkkens (2004) omtale av småbarnas velkomster i barnehagen om morgenen kan stå som et annet eksempel på hvor sjenerøst småbarna inkluderer hverandre. Hun forteller om velkomster preget av løping, hopping, kravling, «fall» og «ben-propellering» ofte sammen med gledesrop og latter. Da en voksen kom til en småbarnsavdeling for å undersøke livet der, skjedde følgende: En lita jente så på den nyankomne, lenge. Deretter gikk hun inn i naborommet, kom tilbake med en stoor pute, la den på gulvet, og slo hånden sin to ganger på puta. Det betydde øyensynlig; vil du ikke sitte litt mykere? Den voksne tok imot tilbudet, samtidig som hun uttrykte glede og takknemlighet. Jenta tok en ny sveiv innom det andre rommet, og returnerte med enda en pute. Som hun selv satte seg på. Da begynte strømmen av andre barn å komme, med biler og båter, dukker og bamser. Lekene ble behørig benevnt og lagt i den voksnes fang. Når fanget var fullt, kom en gutt bort, og begynte å peke på bildene på veggen, i det han uttrykte: «Æh!» «Æh!» «Æh!» hver gang med et liten pause, noe som tillot den voksne å kommentere; «ja, se kattepusen på bildet» og så videre. Slik bygget småbarna

opp en inkluderende og vennlig atmosfære rundt den voksne nykommeren. De lot henne sitte godt før de introduserte henne til sine liv, lekene og bildene. Som om de ville si; velkommen til oss, dette er vi opptatt av, og sånn har vi det!

Imitasjon og gjentakelse hjelper til å skape felles mening

Småbarna bruker imitasjon både for å oppnå kontakt, og for å skape en opplevelse av meningsfylt fellesskap. Det er mange forskere (Johannesen, 2002, 2005, Løkken, 2001, Sandvik, 2000) som har rapportert om denne lysten til imitasjon. Nina Johannesen (2002, 2005) har arbeidet med småbarnas imitasjon som kommunikasjon. Hun betegner barns imitasjoner som en ordløs samtale. Denne samtalen er verken automatisk eller tilfeldig. Slik imitasjon krever noe av begge parter. For det første må begge to oppfatte at de er i stand til å påvirke hverandre. For det andre er samtalens ulike ingredienser svært mangetydig og rike, så det skal stor kompetanse til for å legge merke til variasjonene og kunne svare på dem.

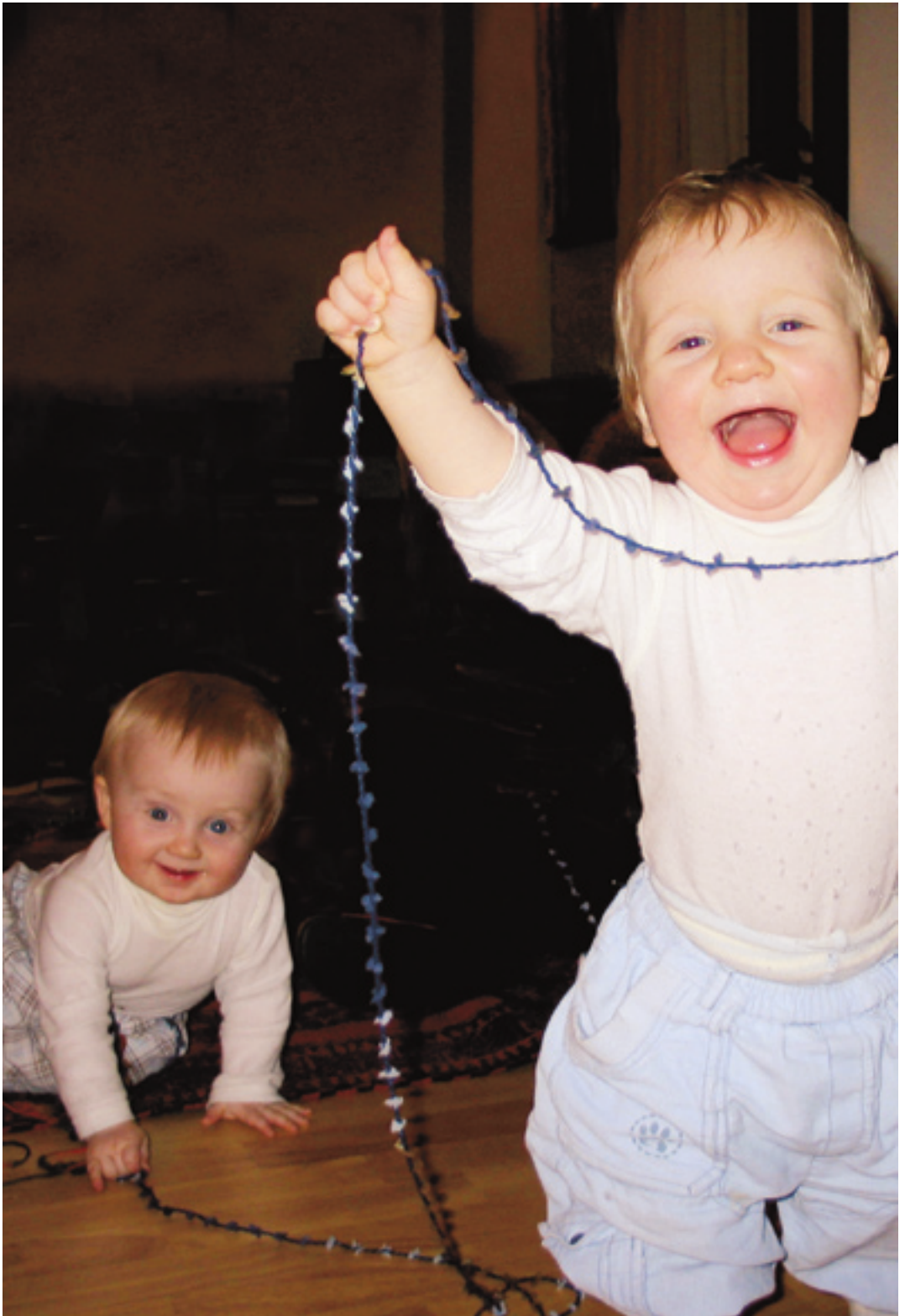
Stikk i strid med voksnes oppfattelse av gjentakelse som rutinepreget, ser gjentakelsen ut til å være en sikker kilde til glede og mening for småbarna. Gjentakelsene gir muligens barna en følelse av kontroll, oversikt og opplevelse av at tingene henger sammen. Dermed blir verden til å begripe, og handlingene lettere å huske. Gjentakelsen kan være med å skape et inkluderende klima i leken, fordi hvem som helst kan forstå aktiviteten, dersom man har iaktatt en stund. Hvem som helst kan hive seg med i leken, all den stund gjentakelsene ruller og går, uten en klar begynnelse og slutt.

Munterhet som en del av samværet

I følge Sandvik (2000) viser småbarna stor glede ved kroppslig lek, med store bevegelser, som å hoppe, løpe, skli og sykle. Ekstra muntert ble det når barna tilførte virksomheten lyder og utrop. Den mest ekstatiske munterheten oppsto når en voksen tok initiativ: «Nå kommer jeg og tar deg!» De største barna nølte sjelden med å følge opp denne invitasjonen til jaktlek. Barn og voksne vekslet på å være jeger og jaget, det syntes som om barnas skrekkblandete fryd kjentes helt ut i fingrene og tærne.

Uvanlige hendelser var også en kilde til munterhet i barnegruppa. Dette kunne være gitarspilling eller bollebaking initiert av de voksne, dådyr på utsiden av barnehagen, og det kunne handle om at et barn med et smil ville ta sokker på hendene. Det kunne også handle om at de voksne oppførte seg på «uvoksne» måter. Å utfordre «the establishment» skapte også muntre episoder. Barna kunne for eksempel nekte å gjøre det de voksne insisterte på at de måtte gjøre, eller de kunne med viten og vilje gjøre noe de voksne nektet dem. I begge tilfelle var det tydelig for omgivelsene at barnet var fullstendig klar over sin posisjon, og barnet nøt det! Handlingene ble utført med glimt i øynene og tydelig sjarmoffensiv fra barnets side.

Noen av barna prøvde å skape munterhet hos sine jevnaldringer ved å kile, lage grimaser eller prøve å lage morsomme lyder. Dette så ut til å ha det sosiale samspillet som eneste hensikt; at vi skal ha det morsomt sammen. Når barna ønsket å invitere til morskap, valgte de medspillere med omhu. Babyer, voksne og jevnaldringer fikk ulike tilnærminger til å dele munterheten.



Lek som samværsform

Når leken skal fokuseres, blir det nødvendig å snu litt på forestillingene om hva lek er for noe. Vi må legge an et perspektiv på lek som ikke ekskluderer småbarna. Man kan forstå lek mer som en tilstand enn som en spesifikk aktivitet. I leken glemmes tid og sted, den er preget av hit-og-dit-bevegelser (Röthle, 2005), og man har intet annet mål enn å leke. Innenfor en slik forståelse av lek er det lettere for oss voksne å se småbarna.

Småbarnas lek omtales i litteraturen som annerledes enn eldre barns lek. En velkjent lekerutine kalles Heia-heia-rutinen, og består av løping fra en vegg til en annen, gjerne i en korridor. Deretter gjør barna helomvendning, og løper den samme veien tilbake. Noen ganger varieres løpingen med utrop, andre ganger med klesplagg eller leker. Løpingen buldrer og duver frem og tilbake.

«...et av barna begynte å løpe frem og tilbake i denne korridoren. Det varte ikke lenge før to barn til heiv seg på leken. Til sist kom to av de helt minste toddlerne krabbende, og da fikk leken en helt ny vri. Barna begynte å springe den ene veien og krabbe tilbake. Det hvinte i veggene av gledesrop og hyl...»

Ann-Helen Gisle-Nilsen (student ved Høgskolen i Østfold i praksis)

Her ser vi tydelig hvordan korridoren frister barna til å løpe. Løpingen, ropene og gleden er ett og det samme. Ikke nok med det, de eldste barna tar utgangspunkt i de yngstes krabbekompetanse, og inkluderer krabbingen, og dermed de yngste i leken. Barna demonstrerer sosial, pedagogisk og kulturell kompetanse så det holder.

Dersom barnehagen har et forheng eller lange gardiner, som det går an for barna å stille seg bak, kan løperutinene varieres med brå og uventet løping frem fra gardinene.

Å bygge ser også ut til å være interessant for småbarn. Barnas forestillinger på dette området kan nok utfordre de voksnes forestillinger. Vi tenker kanskje at å bygge er å sette ting oppå hverandre i en viss orden, slik at det ikke faller fra hverandre. Mens det å rive ned er å ødelegge. Småbarna ser ut til å ha andre oppfatninger, som om de fornekter at bygging består av to prosesser; bygging og riving. Å bygge opp og ned er to sider av samme sak. For noen ser nedrivingen av andres konstruerte tårn ut til å være vel så gledesfylt som å bygge egne byggverk.

Anton (3.1.) tar en kloss, krabber bort til tårnet den voksne har bygget. Han setter klossen på toppen av tårnet, idet han sier: «Dævede...!» Så raser han tårnet, og Arne (2.8) roper: «Oaæh!» Den voksne tar seg til ansiktet, og Arne ser forskrekket ut. Anton følger det fallende tårnet med øynene, han smiler og ser på den voksne, ler og putter en kloss i munnen.

Den voksne, som vil la byggverk reise seg, får helt klart tillatelse til å gjøre det, mens rivingsekspertene står klare til å gjøre byggverkene historiske. Småbarna skaper med andre ord en ny og annerledes byggerutine.

Blant småbarna finner vi selvsagt også rollelek. Det er ikke få dukker som puttes ned i senger og vogner, påføres dyne med myndige hender, for i neste sekund å tas opp igjen. Vi ser barn ved sykler og i sandkasser, barn som dekker bord og barn som skjenker «kaffe» eller «faft».

Ei jente på 1.6 år kommer mot meg. Hun har en dukke i armene. Hun bærer den like varsomt og ømt som noen mor eller far kan tenkes å bære sitt nyfødte barn. Dukken ligger inntil kroppen, jentas hode er vendt ned mot dukken, kroppen hennes danner en beskyttende krans rundt den. Det er stille rundt dem, jeg kan høre minst en av dem puste...

Nina Johannesen, fra besøk i praksisbarnehage

Ingen tvil om at jenta er inne i en lekende forestilling om seg selv og dukken, der hun er den som beskytter og vokter. Ingen ord blir sagt, men kroppen taler sitt tydelige språk, for den som vil se og forstå.

I alle disse fortellingene om småbarnas lek kan vi se noen grunnleggende etiske holdninger. Både Emma og de løpende barna i korridoren demonstrerer en inkluderende etikk, og en omsorg overfor de minste. Etikken i Antons riving av tårnet kan anes i at han ser på den voksne og smiler, som om han vil sørge for å få de voksne til å forstå at det ikke er vondt ment. Halvannetårningen viser gjennom håndteringen av dukken sin oppfatning av hvordan man kan være sammen med de som er små og vergeløse.

Småbarnas etiske forestillinger

Småbarna har forestillinger om hvordan man skal oppføre seg overfor hverandre (Johansson, 2003). Dette er ikke nødvendigvis en reflektert livsanskuelse, like fullt er den praktisert. Dette må ikke forstås dit hen at barna alltid handler i tråd med disse etiske forestillingene. De er i så måte verken bedre eller dårligere enn oss voksne.

Småbarna ser umiddelbart forskjell på liten og stor, og ser ut til å vite at den som er liten trenger særskilt omsorg, beskyttelse og oppmuntring. Det ser også ut til at de forstår at de voksne må få vite hvis noen utsettes for skade, har det vondt, eller risikerer å havne i farlige eller forbudte situasjoner. Skjer det, henvender barna seg, ved blikk, berøring eller ord til en voksen i nærheten, sånn at den kan trøste, hjelpe eller avverge mulige katastrofer.

I barnehagen blir eiendomsretten virkelig utfordret, fordi man alltid må forhandle om den. Lekene er alles og ingens. Konfliktene kan sees som viktige utfordringer i forhold til rettferdighet, makt og innflytelse, kontroll og forhandlinger.

En usagt felles forståelse av eiendomsretten ser ut til å være at det barnet som har tatt en leke i besittelse har retten til denne leken. Eiendomsretten kan utfordres av et annet barn, som begjærer den samme leken. Da kan utfordreren prøve ulike strategier. Enten kan man gå til håndgripeligheter, noe som antakelig vil utløse protester fra den angrepne, og i neste runde påkalle voksen assistanse. Noen ganger forsvares eiendomsretten med fysisk makt. Dette handler om at barnet gjør sin opplevde rett tydelig for det andre barnet. Da kan utfordreren prøve de magiske ordene «min tur!» eller «min!» for å derigjennom å erobre retten til tingen. Når disse ordene er sagt, oppfatter barnet at det faktisk har retten på sin side, uten at det er noen garanti for at denne oppfatningen deles av den andre. For å ha rett til en ting, gjelder det med andre ord å være først ute. De voksne ser ut til å støtte en slik norm, i forhandlinger om eiendomsretten er spørsmålet fra de voksnes side ofte hvem som hadde leken først.

Barn forhandler ikke bare om gjenstander, de oppfatter at de har rett til å dele verden med andre. Det kan handle om aktiviteter, leker, ideer og ting som barna skaper sammen. Denne delingsretten beskytter de når de leker rollelek og byggelek, ved å utestenge de som gjerne vil være med i leken. Johansson (2003) sier at småbarna oppfatter det som sin soleklare rett til å forsvare sin lekeverden når andre truer den. Barna har sammen skapt et lekeunivers, en lekeverden som relativt lett går i stykker. Derfor må de beskytte den.

Løkken (1996) hevder at små leker signaliserer «jeg er til for deg», noe som kan være med å forsterke behovet for å knives om eiendomsretten til leken. Mens store lekelementer som sklie, madrasser og liknende signaliserer «jeg er til for dere». Rundt de store lekeelementene, som så tydelig signaliserer til barna at flere kan dele eiendoms- og bruksretten, er konfliktene sjeldnere og mindre alvorlige.

Avslutningsvis er det verdt å merke seg at konflikter har størst sjanse for å få en lykkelig avslutning når det har vært mye positiv kontakt mellom barna i forkant. Igjen en påminnelse om at de voksne må arbeide med å skape gode møteplasser i hverdagen i barnehagen. Situasjoner og aktiviteter der det er mulig å dele følelser, fokus og/eller intensjoner.

Trådene trekkes sammen

Småbarna er med å skape samværsformene og kulturene i barnehagen, gjennom sine bidrag til atmosfæren, gjennom imitasjon og gjentakelser, gjennom munterhet, lek og etiske forestillinger. De skaper på ingen måte samværsformene alene, men sammen med barn og voksne. Samværet er et samarbeidsprosjekt som involverer flere parter.

Småbarna som medskapere av kunnskap

I de siste årene har synet på kunnskap og læring endret seg. Kunnskap sees ikke lenger som noe objektivt og uforanderlig. Kunnskap er i stedet noe vi må være med å skape (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Uttrykket å lære seg favner denne innsikten. Det er hver enkelt som må lære seg, ofte i samhandling med andre. For oss voksne kan det være en utfordring å se læring på denne måten, det er ikke slik vi er vant til å tenke. Det er ikke sikkert utfordringen er like stor for

småbarna. Rammeplanen understreker at barna kan lære av alt de opplever og erfarer på alle områder. Vennskap og gode relasjoner er en forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring. De voksne har ansvar for å samarbeide med småbarna om relasjonene generelt og vennskapsrelasjonene spesielt. Deres ansvar innebærer også å vekke interessen for å utforske og undersøke hos de barna som ikke automatisk tar for seg av mulighetene barnehagen tilbyr.

Om å finne rammeplanens fagområder i eventyrlige hverdager

På mange måter kan man tenke at fagområdene i rammeplanen representerer det barna skal lære i barnehagen. Det er i alle fall disse vi ofte skjeler til når de voksnes oppgaver skal konkretiseres. For småbarna finnes ingen spesifikke fagområder, det finnes bare liv. Tenker vi den tanken helt ut, kan det hende at fagområdene trer frem mer som sider av livet og verden enn som fagområder. Da skimter vi kanskje at de fleste sidene av livet finnes til fulle i hverdagene våre. I velkomstene, i måltidene, i utelivet, i musikken, bildene, bevegelsene, uttrykkene, ordene, lydene og luktene.

For småbarna er verden ny, og deres tilnærming er uten synlig ærefrykt. Det kommer for eksempel ingen signaler fra ettåringen om at krabbekunsten er så vanskelig at det er like godt å gi seg. De har øyensynlig heller ingen fastlåste forestillinger om hva ting er eller kan bli.

Barna sitter rundt bordet, klar for en plastelinaaktivitet. De voksne har lagt ut kuvertbrikker i plast for å beskytte bordet. I påvente av at plastelinaen skal komme på bordet, tar Anne (2.2) plastbrikken foran ansiktet, slik at ansiktet blir borte. Emilie (1.7) ser det, og gjør det samme. Marianne (2.8) har sittet og sett på og sier: «Oj!» i det hun ler. Anne utbryter: «Æbæ-bæ-bæ-bæ-bæ!» bak plastbrikken. Marianne ler igjen. Hun snur seg mot Anne som har tatt brikken sin over hodet. Kort tid etter tar Ludvig, som til nå har vært tilskuer, sin brikke på hodet og ler. Han ser på Marianne, som ler, og løfter brikken sin opp. Så gjemmer hun hodet bak brikken og titter frem igjen.

Livet er mangfoldig og flertydig, og har kun en garanti; det forandres og forandrer. Læring eller kunnskapsproduksjon kan sees som en samarbeids- og kommuniseringsaktivitet, der barna konstruerer kunnskap og finner mening i en stadig skiftende tilværelse sammen med voksne og andre barn (Dahlberg, Moss og Pence, 2002 : 83).

I eksemplet over ser vi at kuvertbrikkene i plast har mange bruksmuligheter. De kan brukes til å skjule seg bak, til å pynte seg med, eller til å titte frem fra. Ungene rundt bordet lærte seg kanskje ikke så mye om bordbeskyttelse der de satt, men sammen konstruerte de ansiktsskjul, hodepynt og titteverktøy uten et fnugg av nøling. Kunnskapen om disse plastikkbrikkenes muligheter konstruerte

de ved hjelp av imitasjon, smil, latter, blikk og kroppslig utprøving. I tillegg skapte de kunnskap om seg selv og hverandre.

Vi ser her at for småbarna kan hverdagen være et eventyr i seg selv. Larven som kryper på bjørkebladet, telefonen som ringer, skoene som står på rad og rekke. Hvilke muligheter har de, hva forteller de oss, hvor kommer de fra og hvor skal de hen? Hva skal det bety alt dette som omgir oss? Ikke alltid er eventyret silkemykt og innsmigrende, like ofte er det skummelt, trist eller opphissende. Men alltid er det verdt å dvele ved det fabelaktige livets mysterier på en eller annen måte. I forhold til dette fabelaktige livets mysterier, gjør småbarna seg ofte *fabelaktive* i betydningen å sette seg i aktivitet.

Barnas tendens til aktivitet bør imidlertid ikke forlede oss til å tro at det utelukkende er aktivitet som teller. I motsetningsparet aktiv-passiv er det lett å tenke at det er den aktive delen som er viktig og riktig. At det er den vi skal etterstrebe, og rette vår oppmerksomhet mot. Av og til kan imidlertid det å *ikke* være aktiv, ikke snakke, ikke røre på seg eller undersøke noe også være av betydning for opplevelsen. Uttrykket «sweet nothingness» forteller oss at ingenting kan ha verdi. Stillhet kan være både viktig og nødvendig, for eksempel som hjelp til å hente seg inn etter mange eller sterke inntrykk. Eller bare for å hvile seg i. Stillhet kan også sees som en del av fagområdene, av musikken, ordene, luften og lyset. Nå er det antakelig ikke så lett å finne stillhet i en barnehage. Men ser vi etter, er det rimelig å anta at vi finner barn som innimellom sitter helt stille og bare ser seg rundt, for eksempel.

Eriksen Ødegaard (2005) fant småbarnas alvor i de temaer 1-3-åringene syntes det var verdt å snakke om ved måltidet. Fortellingene kan ses som en måte å skape en mening i tilværelsen, og å skape seg selv og hverandre inn i denne verden. Slike konstruksjoner av seg selv, andre og verden skapes i sosiale sammenhenger. I tillegg til at de fordrer at barna kaster seg ut i formuleringens kunst, ved aktiv bruk av verbalspråket. I denne barnehagen var måltidene viktige samlingspunkter, ikke bare for matinntak, men for samtale om felles opplevelser.

Samtalene inneholdt fortellinger fra småbarnas hverdagsliv, noe som ikke på noen måte betyr at de var trivielle. Barna brakte opp viktige temaer om noe de hadde opplevd, eller som rettet seg mot fremtiden. Det var livstemaer som sinne, frykt, tap eller savn og begjær. Dette handlet med andre ord om sterke følelser, noe som ble understreket i barnas måte å fortelle om dem på. Følelser var samtidig både selve temaet og fortellermåten. Som vi ser, er det ikke de enkle og lette følelsene dette dreier seg om. Eriksen Ødegaard sier at livet er dramatisk for små barn. Barna synes de vanskelige opplevelsene og følelsene er verdt å snakke om. Gjennom å skape fortellinger om opplevelsene, kan barna lettere skape en mening i og forstå egne følelser i forhold til det som har skjedd. Denne forståelsen skapes i en dialog med omgivelsene.

Barnas fortellinger lå innbakt i få ord, som eksempelvis i spørsmålet «Fida-
enne»? (hvor er Frida?) Personalets oppgave blir å legge merke til ordene og å prøve å forstå hva de forteller om. Det gjøres gjennom å se de kroppslige uttryk-
kene ordene er ledsaget med, og å svare eller spørre i et forsøk på å få fatt i hva
barnet vil snakke om. Er barnet ute etter en saksopplysning om Fridas oppholds-

sted, eller er det uttrykk for at barnet savner Frida, eller at barnet tenker på at det går an å finnes selv om man ikke synes?

Det er ikke bare barna som hjelpes til å forstå hendelser og følelser knyttet til disse gjennom det barna forteller. Ved å plukke opp et barns verbale initiativ og selv å delta i å bygge fortellingen, kan de voksne få innsikt i barnas perspektiver. Når barn bringer slike viktige og utfordrende temaer på banen, kan det være fristende å trøste eller avlede barna. Vi vil jo så gjerne at barna skal oppleve glede og velbehag. Samtidig går det an å se læringspotensialet for både voksne og barn i slike fortellinger. Voksne kan antakelig lære at den barndommen småbarna lever er vel så full av fryktingytende, hårreisende og champagne-boblende elementer som av enkel idyll.

Noen ganger deler de voksne barnas fokus og følelser, gjennom å forstørre og forsterke, leke og utvide mulighetene. Den uforpliktende opplevelsen kan være i sentrum, den voksne hjelper med å forhøye nytelsen av solskinet med et fang og et silkestrå som kiler mildt langs nakken. Andre ganger kjennes opplevelsen sammen med andre barn, og i stedet for silkestrå handler det kanskje om sandens sildring mellom fingrene. Av og til møter barnet opplevelsen alene. Uten at vi skal forledes til å tro at den siste opplevelsen nødvendigvis er av ringere kvalitet enn de to første.

Hverdagene byr utvilsomt på rike muligheter for barna å være med å skape seg kunnskap om livet og verden. Både på egenhånd, sammen med jevnaldringer og sammen med voksne som vil dele fokus.

Om å finne rammeplanens fagområder i det ualminnelige

Rammeplanens fagområder finnes selvsagt ikke bare i hverdagene, men også i det som peker utover hverdagene. Vi snakker om aktiviteter og situasjoner der de voksne legger til rette for fordypelse. Ofte kan de voksne ta utgangspunkt i det som ser ut til å fange barnas interesse, for så å spinne tråder derfra. Hva som fanger små barns interesse kan være vanskelig å forutsi. En knappenål kan være like interessant som en pedagogisk planlagt samlingsstund. Her gjelder det å ha øyne og ører åpne for det barna indirekte og mer direkte peker på av mulige startpunkter. Sporene kan, som omtalt i kapitlet om de kommuniserende småbarna, finnes i åstedet for barnas plassering i rommene, hvor fingeren peker, blikkets retning, eller vokale og verbale utsagn. Det kan være verdt bryet for de voksne å lytte etter slike vokale utbrudd, og å undersøke hva som åpenbarer seg ved utbruddets opphav. Akkurat dér kan kimen til noe ekstraordinært ligge, og arbeidet med barns og voksnes kunnskapsproduksjon kan starte.

De voksne må også finne ut hva barna allerede ser ut til å mestre og å forstå. Barnas kompetente handlinger kan gi personalet pekepinn på hvor man kan gå videre, for å utvide og fordype forståelse og kunnskap. Barn kan ofte allerede noe, før de voksne blir oppmerksomme på det aktuelle interesseområdet.

I resten av dette kapitlet kommer eksempler fra tre barnehager til å være omdreiningspunktet for presentasjonen; telefonprosjektet i Liane barnehage, maleprosjektet i Brevik barnehage og skoprosjektet i Sundby barnehage. Det finnes helt klart mange andre barnehager i Norge med like spennende prosjekter,

og ingenting er bedre enn det. Innenfor dette heftes rammer er det imidlertid ikke mulig å synliggjøre dem alle. Poenget her er å vise noen arbeider som kan inspirere til nye tanker og handlinger.

Telefonenes hemmeligheter utforskes i Liane barnehage

Personalet i Liane barnehage arbeider mye med pedagogisk dokumentasjon som grunnlag for å utvikle arbeidet. Under et temaarbeid om lyd avslørte dokumentasjonen at særlig telefonlyden fenget barna, og telefon ble et eget tema i lydprosjektet. Både ett og halvannetåringer og barna med verbalspråk var med i arbeidet.

Personalet beskriver arbeidet slik: *«Vi plasserte ulike typer telefoner på avdelingen, hustelefoner, leketelefoner, mobiler, «handsfri»-modell. Dette inspirerte barna til lek. I leken så vi at barna kom med telefonen til oss voksne. De kommuniserte også i telefonene seg i mellom med sitt språk. Vi jobbet med barna to og to. (To voksne og to barn). Mindre grupper av barn i samme rom gir barna mer tid og rom til å konsentrere seg og prøve ut i leken. Telefonene ble plassert innbydende og tilgjengelig for barna.*

Barnas handlinger varierte når telefonen ringte, men det ble trykket på telefonknappene, røret ble lagt til øret, barna snakket inn i telefonen med lyder eller ord, de gikk rundt på avdelingen og pratet i telefonen, slik voksne nå til dags ofte gjør.

Dette viser at barna allerede i utgangspunktet hadde ganske bred telefonkompetanse. De gjenkjente lyden, de visste at telefonen skal holdes opp mot øret, og de var kjent med at man både hører stemmer i telefonen og snakker i den. I tillegg hadde de kjennskap til at man må trykke på knappene for å ringe med den. Og de hadde formeninger om at det var et visst system mellom telefoner, siden de ville sette over interntelefonen.

Barna forsto dessuten utvilsomt telefonens grunnleggende hensikt; kommunikasjon mennesker imellom. Noen barn ga telefonen til et annet barn, enten for å vise hvordan den brukes, eller de lot barnet få høre i røret. Dette viser barnas ønske om å dele fokus med andre, at nytelsen forhøyes ved at flere deler opplevelsen.

Å identifisere småbarnas telefonkompetanse er altså kun startpunktet. Telefoninteressen hos barna vil antakelig dø hen dersom personalet lar det bli med det. Lindahl (1999) hevder at små barn mister interessen dersom de blir utsatt for det samme inntrykket over lang tid. Inntrykket eller handlingen er ferdig utforsket, og byr ikke på utfordring lenger. Pedagogen som skal jobbe bevisst med småbarnas læringsprosesser må derfor, sammen med barna, finne det utforskede rommet der telefonens ukjente utfordringer skapes. Man kan tenke seg at en av de voksne ringer til den ordentlige telefonen ved gitte anledninger, og at de tilstedeværende barna oppfordres til å ta den. En ny utfordring dukker opp. Ifølge Lindahl vil slike utfordringer skjerpe barnets bevissthet. Barnet legger merke til forskjellen mellom det forventede (at en voksen tar telefonen) og det som virkelig skjer (at et barn oppfordres til å ta telefonen). Da blir en bearbeiding i barnets bevissthet nødvendig. Læreprosessen er i gang.



Vi kan tenke oss at den som ringer spør om et annet barn er tilstede, og utvide samtaletemaene etter hvert som barna blir vant til å kommunisere i en ordentlig telefon. Når samtalene på denne måten blir mer autentiske, kan man selvsagt risikere at barnet som tar av røret blir taus og lyttende i ren forskrekkelse. Det kan være fristende å ta av røret, men behøver ikke være fullt så besnærende å snakke til personer man ikke ser.

Her skal det understrekes at småbarnas handlinger er ikke tilfeldige eller resultat av instinkter og følelser. De er i stor grad *villet* fra barnets side, hevder Gopnik, Meltzoff og Kuhl (2002). Når et barn blir taust i møtet med en snakkende telefon, er det fordi barnet vil være stille. Man kan muligens også risikere at det blir strid om hvem som skal være den lykkelige telefonsvarer, og at mye kommer til å handle om å ta telefonen på avdelingen fremover. At det meste handler om telefonen en stund. Men er det ikke nettopp det vi ønsker oss; fordykelse og konsentrasjon om et tema? Kanskje kan det være aktuelt å lage egne telefoner, og å prøve å se hva barna uttrykker i produksjonsprosessen? Lindahl mener at småbarna gjennom sine handlinger uttrykker bevissthet om egen læring. At de vet at det er noe de ikke kan, som de ønsker å kunne, og i denne sammenhengen at det er noe ved telefoner de ønsker å forstå. Denne bevisstheten kan både være kroppslig og verbal. Oppgaven for de voksne blir å tolke og utfordre barnets kroppslige og verbale kommentarer til telefonens hemmeligheter.

I slike utforskende og lærende handlinger kan vi se at både voksne og barn skaper kunnskap. Barna lærer om seg selv som handlende og kunnskapsproduserende subjekter, de lærer om å skape kunnskap sammen med andre, å dele kunnskap, og de lærer om telefonens muligheter og begrensninger.



En far i barnehagen fortalte personalet at datteren på halvannet år tok med seg telefonerfaringene hjem, og brukte smokken med snor på som handsfree-telefon hjemme! De voksne, på sin side, skaper seg nye forestillinger om barnas kompetanser, og de skaper muligens ny kunnskap om telefoner. Telefonen kan fremstå på en annen måte for de voksne når de ser den i relasjon til barn under tre år.

Malingens hemmeligheter og muligheter utforskes i Brevik barnehage

I Brevik barnehage observerte de voksne at barna på småbarnsavdelingen så ut til å ha liten erfaring med maling, bruk av pensler og å jobbe på staffeli. Det ville de utfordre barna på. Her var det med andre ord ikke barnas interesse som var utgangspunktet, men de voksnes pedagogiske oppdrag som ga startpunktet for arbeidet.

I utgangspunktet ville personalet undersøke hva slags kunnskaper barna hadde om farger, hvordan barna brukte pensler, om barn i denne alderen hadde et eget uttrykk, om barna tok bevisste valg i forhold til format, og hvordan barna jobbet på staffeli.

Barnehagen har laget et atelier i et rom som tidligere fungerte som lager. Rommet er utstyrt med staffeli, maling og pensler i forskjellige størrelser.

I barnehagen arbeider tekstilkunstneren Grete Rokstad, hun var sammen med barna i maleaktivitetene. Det var kun to barn med inn i atelieret ad gangen. Dette for å kunne gi barna tid og oppmerksomhet. Barna besøkte atelieret mange ganger i løpet av året, slik at det ble et kjent sted for dem.

Grete brukte mye tid på å la barna prøve seg fram. Hun tok bilder av barna på vei til atelieret, mens de malte og av produktene. I starten stilte hun mange spørsmål som «hva maler du?» og «hvilke farger vil du male med?» Det virket

som om barna var mest opptatt av sine egne handlinger, og mindre opptatt av det hun spurte om. De var konsentrerte og rommet var preget av ro når de arbeidet. Barna fikk bare velge to, maks tre farger, med utgangspunkt i primærfargene og hvitt.

Personalet var veldig opptatt av å få i gang refleksjon om barnas uttrykksformer, og brukte dokumentasjonen til videre tenkning. Hensikten for de voksne var å lære noe nytt gjennom å samtale ut fra det dokumenterte materialet. I tillegg laget de en utstilling av barnas arbeider, og fotografier av barna mens de jobbet i atelieret.

Ut fra dokumentasjonene så personalet at barna gjorde bevisste valg, både når det gjaldt å velge formater på arket, for eksempel om det var liggende eller stående. Barna valgte også farger bevisst, så det ut til. Det er verdt å merke seg at fargevalget virket bevisst uavhengig av om barnet visste navnet på fargene eller ikke. Igjen ser vi at barnas handlinger er villet, mer enn følt, slik det ble poengtert i omtalen av telefonprosjektet.

Barna så ut til å være fascinert av øyeblikket når penselen traff arket, for eksempel dråpene som rant nedover når det var vått. Denne fascinasjonen kan vi voksne tolke som åpenhet, spenning og fryd, den kan samtidig sees som en alvorlig utforskning av hva som kommer til å skje. Hvor langt ned renner det? Hvor fort renner det? Hvilket merke etterlater fargen, blir det en rett strek, eller en buet linje? og så videre. Hvis jeg lar malingen renne fra to punkter, hva skjer da? I arbeidet med å få ny innsikt og å mestre ulike ting, har småbarna en mengde kompetanser som vi voksne til daglig ikke tenker over at de har. De er eksempelvis i stand til å vurdere avstand og kraft, hevder forfatterne av boka «Den lille, store forskeren». De kan skille fenomen fra hverandre etter egenskap og typer. De strukturerer og kategoriserer sin opplevde verden, før de kan si det med ord. Dette tilsvarer den før-tenkte bevisstheten vi tidligere har omtalt. Det er derfor grunn til å tro at småbarna vurderer avstand og fart i malingens rennende bevegelser nedover arket.

Barna malte veldig abstrakt når de malte. Her kan de voksne tenke tradisjonelt og hevde det kommer av at barna maler uten mål og mening. Men hør hva barna sier om sine egne abstrakte malerier: «jeg maler rosa». Denne uttalelsen vitner om et barn som er bevisst hva hun eller han maler. Barnet vet, med andre ord at de kan få ting til å skje, at det er hun som skaper de rosa linjene på arket. I Brevik barnehage så de at barna ble smittet av hverandres valg. Man kan si at de tonet seg inn på hverandres aktivitet, eller at de imiterte hverandre. Ordet å imitere er på mange måter litt nedlatende. Man kan få assosiasjoner til plagiat, som man absolutt ikke vil anklages for. I voksenverden snakker vi om at kunstnere lar seg inspirere av hverandre. Og det er kanskje en riktigere beskrivelse også i dette tilfelle? For selv om et barn tok opp deler av hva kameraten malte, fikk det alltid forskjellig form. Underveis i malingen samspilte barna tydelig med hverandre. Personalet så at barna lærte av hverandre, eller skapte en delt kunnskap om malingen. En gutt på tre år snakket mens han malte. Han sa: «kjøre bortover veien». Litt senere kom: «rakett opp i himmelen» Mens dette pågikk var det tydelig sammenheng mellom det han fortalte og det han malte.

Likevel kunne ikke bildet leses som et kjøre- eller rakettbilde i ettertid. Man må, med andre ord, kjenne til utsagnene for å se kjøring og raketter i bildet.

I ettertid var det mulig for personalet å skille ut hvert barns arbeid. Dette krever naturligvis et trent øye, på samme måte som det krever et trent blikk for å forstå kroppslige, vokale og verbale uttrykk fra barna. Noen av barna var også i stand til å plukke ut sine egne arbeider blant mange andres. Det forteller oss igjen at barna har en bevissthet om hva de gjør eller har gjort, og at de kan skille egne arbeider fra andres.

I prosjektet var barna med å skape kunnskap om maling; at det går an å blande malingen, at det går an å bruke hele arket man maler på, at man selv kan velge format og farger, at våt maling renner nedover arket og så videre. Også her skapte de voksne seg kunnskap om småbarns handlinger i et intersubjektivt møte med staffeli, pensel og maling. De erfarte at barna viste stor glede og entusiasme når de ble invitert til å male, og de viste stolthet og glede over arbeidene sine. Videre fant de ut at barn blir konsentrert av å øve på konsentrasjon. Antakelig inviterte både rommet og den voksne kunstneren til utholdenhet? For sitt videre arbeid konkluderte personalet med at barna bør ha tilgang til mange typer redskaper; forskjellige penselstørrelser, svamper, ulike formater på ark m.m.

For å utfordre barna ut fra den kompetansen de allerede viser, kan man utvide mulighetene ved å bringe inn ytterligere redskaper. Kanskje kan bruk av svamp som dyppes i farge gi nye og annerledes erfaringer? Kanskje kan kun svart og hvit maling avstedkomme andre opplevelser? Hva med å stå utendørs, en maletur til nærmeste skog, strand eller utkikkspunkt? Gjør det noe med malingens vesen og derigjennom noe med penselstrøkene?

Også i dette prosjektet ligger muligheten for å videofilme barna i aktivitet, og vise dokumentasjonen for dem etterpå. Hvordan kommenterer de sine egne handlinger kroppslig eller verbalt? Kan deres kommentarer gi de voksne nye spor til utvidelse og utfordringer?

Erfaringer fra kunstprosjektet Klangfugl kan også være relevante her. Hensikten med prosjektet var å gi barn under tre år mulighet til å møte og oppleve kunst. Kunstprosjektene som ble igangsatt varierte fra teater, skulpturer, bilde, fortellinger, musikk, sang, dans og installasjoner. Barna skulle få oppleve gleden ved noe utenom det vanlige, noe ekstraordinært, noe sterkt, glederike eller utfordrende. Det er ikke småbarnas vis å sette seg stille ned for kun å motta. De vil gjerne være med, både på teaterforestillinger og med installasjoner. Eva Steinkjer (2005) betegner småbarnas møte med de ulike installasjonene i prosjektet. De inntok «scenen» og lekte med og blant installasjonene, de trakterte kunsten, og la dermed til nye elementer i den. Steinkjer hevder at kunsten trengte traktørene for å bli fullbyrdet. Kunstneren hadde i utgangspunktet en mening med hva installasjonen var, barna viste hva den kunne bli.

Maleprosjektet i Brevik barnehage ga de voksne mulighet til å skaffe seg ny kunnskap om barnas måte å nærme seg farge og form på. Sammen med barna hadde de mulighet til å skape en felles kunnskap om malingens hemmeligheter og muligheter. Malingen kan fremstå på en annen måte for de voksne når de ser den i relasjon til og sammen med barn under tre år.

Skoenes hemmeligheter og muligheter utforskes i Sundby barnehage

Personalet på avdeling Bikuben i Sundby barnehage lot småbarnas skointerese bli utgangspunkt for et temaarbeid om sko. Arbeidet varte i tre måneder, men personalet sier selv de kunne holdt på lenger. Det skulle vise seg at temaet sko hadde uante muligheter for erfaringer og kunnskapsproduksjon for barn og voksne.

Personalet startet med å fotografere barna og barnas sko. Skoene ble satt høytidelig opp på et fløyelsteppes og fotografert. De voksnes konsentrerte aktivitet på et område som i utgangspunktet var interessant for barna, tiltrakk seg garantert barnas oppmerksomme interesse. Det kan se ut til at småbarna forstår at når voksne legger så mye arbeid i noe, *må* det være viktig. Barn og voksne hadde etablert felles fokus; en intersubjektiv deling.

Bildene av de ulike skoene ble omdannet til et lottospill, der brikkene hadde bilder av barn og voksne og deres sko (eller sokker for de som ikke hadde sko ennå). Hvilket barn/voksen hører sammen med hvilke sko? Det skulle vise seg at barna hadde full oversikt. Barnas kompetanse var udiskutabel, akkurat som i telefonprosjektet. Når barnas kompetanse var kartlagt, var tiden kommet til å utvide og utfordre.

Personalet fant frem Van Goghs bilde «Sko», og lot det være utgangspunkt for en samtale med barna: «Hva ser dere?» «Hvem eier disse skoene?» «Hvor er den personen som eier skoene nå?» Barna fikk fabulere om hvem som kunne tenkes å eie skoene, og hvor vedkommende befant seg. I denne samtalen fordres selvsagt at man har ordene i sin makt. I alle fall i den grad at man kan navn på noen voksne roller, personer eller yrker. Kan man det, er samtalen åpen for en.

En ytterligere utvidelse av temaet ut fra samtalen kunne være at de(n) personen(e) som barna tenkte seg eide skoene på Van Goghs bilde skulle komme på besøk. Koblingen mellom bildet og person, som var konkret nærværende, kunne hjelpe barna til å forstå samtalen i ettertid.

Sko er imidlertid et tema med flere muligheter, koblet til kunst og kultur. Personalet brukte reglene «Sko Blakken», «Ride, ride, ranke», «En støvel og en sko» og «Det var en gammel kone som bodde i en sko». I tilknytning til den siste reglen hadde de voksne med seg en gammel skisko, der de fortalte at den gamle kona bodde. Her gis barna mulighet til selv å forestille seg konas tilværelse nedi skoen. Kanskje kunne man bygget videre på livet i en sko ved å lage en sko i kjempeformat, der barna kunne prøve å krype inn i? Småbarna ser ut til å like å bruke omgivelsene ved å krype inn i, under og over. Som om de undersøker seg selv i forhold til omverdenen.

Bøker om sko ble også brukt. Barn og voksne lyttet til lyden av ulike sko og ulike rytmer. Koblinger til musikk og dans kan utvilsomt skapes.

Sko er virkelig mye forskjellig; motorsykkelsko, pensko, dame- og herresko, slalomstøvler, støvletter, skisko, joggesko, vernesko, lakksko osv. Ulike typer sko fant veien til barnehagen. Samtalene og kroppslig utprøving om ulikhetene og variasjonene i skosektoren ble mange. Barn og voksne målte skostørrelser, og så på forskjeller. Noen er store, andre små, noen brukes innendørs, andre utendørs, noen i solskinn, noen i regnvær. Ulike materialer, forskjellige farger, ulik vekt og ulik lukt. Forskerne (Lindahl 1999) hevder at barna ser meget tidlig forskjell på ulike

gjenstander, at de også kan sortere dem når de er ca. halvannet år. Barna sorterer villig skoene, fulgt av personalets oppfordring om å telle dem; «hvor mange sko har vi?» Små barn kan tidlig se forskjell på en og flere. De voksne nyanserer begrepet flere, ved å telle og oppgi antallet.

Barna prøvde skoene, de visste åpenbart hva sko skal brukes til. Lykken så ut til å ligge i sko som rakk dem opp til låret. Med skoene godt plassert på beina var rolleleken i gang. I denne leken utgjorde ikke skoene hovedpoenget, de var snarere en nødvendig del av utstyret som gjorde at man kunne gestalte personene involvert.

Barn og voksne malte også fotavtrykk og barna fikk male de voksnes bein. Noen barn lagde gipsavtrykk av beina, noen laget et dorulltusenbein. Plastelina lot seg bruke til å forme mange ulike sko. Alt sammen endte i en utstilling, der barn og voksne kunne se og samtale om de ulike gjenstandene.

Når avdelingen var utendørs på tur, lette barn og voksne etter spor. Menesker lager skoavtrykk, men hva lager dyr? Hvordan ser dyrenes avtrykk ut? Hva slags dyr har satt dette sporet, tro? Kan vi se, lukte eller høre noe?

Nysnøen en vintermorgen inviterer kanskje en voksen til å lage spennende spor inn mot vinduene til småbarnsavdelingen. Hva eller hvem har vært her, er vedkommende her ennå, tro? De voksnes stemmer senkes, derigjennom vekkes interessen, og barn og voksne kan gå i gang med undersøkelser i alle rom, skap og skuffer i barnehagen. Der de voksne ikke kommer til under benker og skap, smetter småbarnskroppene inn.

Turene ga erfaring med ulike underlag å gå på; asfalt, grus, skogsterreng og sand. Det kjennes jo forskjellig ut, ikke sant? Erfaringene kan utvides med ord, bilder og som materialer for barna å arbeide med.

I tillegg så personalet muligheter som de ikke fikk gjennomført; de nevner å besøke skomaker og skobutikk, lage skobutikk i barnehagen, lage sko i leire og lage et bilde der barna kunne tre skolisser. Uansett fikk barn og voksne mange forskjellige anledninger til sammen å skape kunnskap om sko. Skoene kan fremstå på en annen måte for de voksne når de ser den i relasjon til og sammen med barn under tre år.

Trådene trekkes sammen

I de omtalte tre prosjektene ligger flere av rammeplanens fagområder innbakt. Uten store problemer er det mulig å se elementer av følgende fagområder i de tre prosjektene; kommunikasjon, språk, kropp, bevegelse, kunst, kultur, kreativitet, natur, miljø, teknikk, etikk, filosofi, nærmiljø, antall, rom og form. Det er nesten så en må trekke pusten i møtet med de gylne muligheter som ligger i barnehagen! Tenk å få oppleve, erfare og skape seg kunnskaper om livets sider sammen med folk som ikke ser det slik de voksne gjør, og som er mer enn villig til å dele sine oppfatninger, slik at de voksnes oppfatninger kan utfordres og utdypes.

Veier videre...

Spørsmålet om hvor veiene går videre, må overlates til barna og personalet i den enkelte barnehage. Ansvaret for slike prosesser ligger selvsagt hos det pedagogisk utdannede personalet. Man kan si at alt arbeid med mennesker bør bære et snev av tvil. Særlig i arbeidet med småbarn, fordi vi aldri kan få vite hvordan de opplever tilværelsen. Personalet på småbarns-avdelinger bør derfor kjenne skepsis i møte med stivsinnete påstander.

Tvil er her forstått som fravær av skråsikkerhet; en vilje til å tenke om igjen, se det hele fra andre sider og stille spørsmålet; «er det nå så sikkert at...?»

For å utvikle den faglige tenkningen omkring arbeidet, og dermed også å foredle den pedagogiske praksis, kan pedagogisk dokumentasjon, med notater, video, fotografi og så videre, med påfølgende utfordrende samtaler være en vei å gå (Lenz Taguchi, 1997). Spørsmålene kan da gå i retning av: «Hva ser du her?» «Hva tenker du når du ser/hører dette?» Åpne spørsmål der det ikke finnes klare svar, bare mange tanker.

Den pedagogiske dokumentasjonen kan hjelpe de voksne til å se (og ikke overse), situasjoner, relasjoner og personer på nye og uvante måter. På denne måten har de mulighet til å forstå (ikke misforstå) de samme personer, relasjoner og situasjoner. Neste steg blir å se seg selv som støttespiller, uten å overta spillet, og til slutt å vurdere, (ikke undervurdere) barn og voksne, relasjoner og rom (Løkken 1996).

Ved å hilse personalets ulike tanker og tolkninger av det de ser velkommen, kan nye forståelser åpenbare seg. Ved å se, høre eller lese dokumentasjonen sammen, kan man brette til side lag på lag av tanker og meninger. Disse må så utfordres, gjennom at man ser nærmere på dem, snur dem på hodet, vrenger og vrir, slik at det selvsagte begynner å vakle, og flere muligheter for mer reflekterte forståelser kommer til syne. Man kan også vise småbarna dokumentasjonen, for derigjennom å få deres verbale og kroppslige kommentarer til den.

At dette er et krevende arbeid som fordrer den ypperste pedagogiske kompetanse er det ingen tvil om. Derfor trenger personalet all den respekt og drahjelp de kan få når de skal utvikle sin pedagogiske praksis. Det er å håpe at dette heftet har inspirert barnehagene til å stoppe opp for å granske sitt arbeid, og at det kan inspirere til å diskutere så fillene fyker, for deretter å gi seg i kast med det hverdagslige og det ekstraordinære som dagene byr på.

En ting kan barnehagepersonalet være helt sikre på; barna stiller mer enn gjerne opp som medaktører i å skape ny kunnskap om verden og menneskene som bebor den.



Tankespinn videre

Det følgende er ment som mulige startpunkter i en diskusjon. Det er selvsagt mulig å ta helt andre utgangspunkt enn det som her er foreslått.

Småbarna som medskapere av identitet; følelser

**Hva tenker vi om å møte barns følelser?
Er noen følelser vanskeligere å møte enn andre?**

Sinne, tristhet/sorg, glede, overraskelse, frykt

Er det forskjell på vår villighet til å forstå og møte ulike barns følelser?

Kjønn, etnisitet, alder, sosial tilhørighet, annerledeshet, hva vi oppfatter som årsaken til følelsen

Småbarna som medskapere av identitet; intensjoner

**Hva tenker vi om å møte barns intensjoner?
Er noen intensjoner vanskeligere å se enn andre?**

Kroppslig uttrykte intensjoner

Vokalt uttrykte intensjoner

Verbalt uttrykte intensjoner

Er det forskjell på vår villighet til å forstå og møte ulike barns intensjoner? Hva gjør vi eventuelt med det?

Kjønn, etnisitet, alder, sosial tilhørighet, annerledeshet

Småbarna som medskapere av identitet; fokus

**Hva tenker vi om å møte barns fokus?
Er noen fokus vanskeligere å oppdage enn andre?**

Kroppslig uttrykte fokus

Vokalt uttrykte fokus

Verbalt uttrykte fokus

Er det forskjell på vår villighet til å forstå og møte ulike barns fokus? Hva gjør vi eventuelt med det?

Kjønn, etnisitet, alder, sosial tilhørighet, annerledeshet

Småbarna som medskapere av samværsformer/kultur

**Hva tenker vi om småbarnas lekerutiner?
Er det forskjell på vår villighet til å forstå og tillate ulike lekerutiner?**

Lydnivå, bevegelsesintensitet, tema

Hvordan kan vi forholde oss til småbarnas lekerutiner?

Tid, rom, materialer/utstyr

Småbarna som medskapere av kunnskap

Hva tenker vi om småbarnas kompetanser

I forhold til rammeplanens fagområder:

Kommunikasjon, språk og tekst

Kropp, bevegelse og helse

Kunst, kultur og kreativitet

Natur, miljø og teknikk

Etikk, religion og filosofi

Nærmiljø og samfunn

Antall, rom og form

Hvordan kan vi oppdage, støtte og utfordre småbarnas kompetanser på ulike områder?

I forhold til rammeplanens fagområder:

Kommunikasjon, språk og tekst

Kropp, bevegelse og helse

Kunst, kultur og kreativitet

Natur, miljø og teknikk

Etikk, religion og filosofi

Nærmiljø og samfunn

Antall, rom og form

Mer å lese...

- ABRAHAMSEN, G. (1997) *Det nødvendige samspillet*. Tano-Aschehoug, Oslo
- ABRAHAMSEN, G. (2005) *En god start i barnehagen- toleranse for avskjed i gråt*. I: Løkken, G., RÖTHLE, M. (2005) *Småbarnspedagogikk*. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- BAE, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige*. En artikkelsamling. Pedagogisk Forum, Oslo
- BAE, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn*. En beskrivende og fortolkende studie. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. (2002) *Fra kvalitet til meningsskapning : morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget, Oslo
- GOPNIK, A., MELTZOFF, A., KUHIL, P. (2002) *Den lille, store forskeren*. Pedagogisk Forum, Oslo
- HAUGEN, S. (1998) *Omsorg og pedagogikk – kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Det norske samlaget, Oslo
- HAUGEN, S. (2005) Barnehage- arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I: Løkken, G., Röhle, M. (2005) *Småbarnspedagogikk*. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- JOHANNESSEN, N. (2002) *Det glemte språket. Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo
- JOHANNESSEN, N. (2005) den ordløse samtalen. I: Arneberg, P., Juell, E. Mørk, O: *Samtalen i Barnehagen*. Damm, Oslo
- JOHANSSON, E. (2002) *Små barns etikk*. Pedagogisk Forum, Oslo
- LENZ TAGUCHI, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* HLS Förlag, Stockholm
- LENZ TAGUCHI, H. (2005) *Dekonstruktiva samtal och en motståndets etikk i en förhandlande pedagogikk*. Åberg, A., Lenz Taguchi, H. Lyssnandets pedagogik. Liber, Stockholm
- LINDAHL, M. (1999) *Lærende småbarn*. Pedagogisk Forum, Oslo
- LØKKEN, G. (1996) *Når små barn møtes*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- LØKKEN, G. (2004) *Toddlerkultur*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- LØKKEN, G. (2005) *Toddleren som kroppssubjekt*. I Haugen, S., Løkken, G., Röhle, M.: *Småbarnspedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- NORDIN-HULTMAN, E. (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Pedagogisk Forum, Oslo
- OS, E. (2003) *Under tre? Mener dere under tre? Under tre? Klangfugl - kunst for de minste*. Rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder.
- OS, E., HERNES, L. (artikkel http://www.dans-design.com/gb/articles/20_07_04.html)
- RÖTHLE, M. (2005) *Motet med de lekende barna*. I: Løkken, G., Röhle, M. (2005) *Småbarnspedagogikk*. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- SANDVIK, N. (1994) *Til å begynne med*. En personlig beretning om 0-3-åringer i barnehage. Pedagogisk Forum, Oslo
- SANDVIK, N. (1999) *Det gode blick*. I: Alvestad, T 0-6 Pedagogisk Forum, Oslo
- SANDVIK, N. (2000) *Når munterhet rommer livets alvor*. Fenomenet munterhet blant 1-3-åringer i barnehage. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Oslo
- SANDVIK, N. (2001) *Småbarns bidrag til barnehagens sosiale miljø*. I: Barn, nr. 2
- SANDVIK, N. (2002) *Å gjøre seg tydelig for seg selv og andre*. I: Barn, nr. 1
- SINGER, E. SINGER, E (2001) *The logic of young children's (nonverbal) behavior*. Innlegg på konferansen Quality in Early Childhood Education i Amsterdam
- STEINKJER, E. (2005) *Små barn sanser med mer enn øynene*. Om toddlere i møte med kunst. I: Haugen, S., Løkken, G. Röhle, M.: *Småbarnspedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo,
- ØDEGAARD, E., E. (2003) *Å fortelle et liv*. <http://stud.hsh.no/lu/norsk/vidsteen/pgbh/teori/teori2.htm>
- ØDEGAARD, E. E. (2005) What is worth talking about? (In print)



Utgitt av:
KUNNSKAPSDEPARTEMENTET 2006

Offenlige institusjoner kan bestille flere eksemplarer fra:
Departementenes servicesenter
Kopi- og distribusjonsservice
www.publikasjoner.dep.no
E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no

Publikasjonskode F-4212 B

Hftet kan kjøpes gjennom
Akademika AS
Pb. Blindern, N-0134 OSLO
Telefon: +47 22 18 81 23
Telefax: + 47 22 18 81 01
offpubl@akademika.no
www.akademika.no

Design: Tank Design as
Foto: Sveinung Bråthen og Øivind Kraft (s. 25)
Trykk: RK Grafisk AS
Opplag: 20 000

