

## Yngstu leikskólabörnin: Samfélag í leik

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á það hvornig yngstu leikskólabörnin skapa félagslegt samfélag sitt í leik í leikskóla. Þátttakendur í rannsókninni voru 20 börn á einni deild í leikskóla, á aldrinum 14 mánaða til tveggja ára og fimm mánaða, ásamt fjórum starfsmönnum, þar af tveimur leikskólakennurum. Byggt var á kenningu franska heimspekingsins Maurice Merleau-Ponty (1962, 1994) um lífheiminn (e. life world), þar sem samtvinnuðum tengslum manneskjunnar við umhverfið er lýst. Samhuglægni (e. intersubjectivity) er mikilvægur hluti þess ferlis sem á sér stað þegar börn móta sameiginlegan heim sinn í samskiptum og leik. Myndbandsupptökur af samskiptum og leik barnanna voru meginrannsóknaraðferðin. Niðurstöður sýna að líkamstjáníng er forsenda þess að börnin skapi tengsl við önnur börn og umhverfið. Líkamstjáníngin gegndi þannig lykilhlutverki við að skapa og þróa félagslegt samfélag barnanna í leik. Börnin tjáðu með líkamanum fyrirætlanir sínar um að koma af stað leik, að halda leik áfram og að komast inn í leik sem þegar var hafinn. Jafnframt notuðu börnin félagslega stöðu sína til þess að hafa áhrif á það hvaða börn fengju að taka þátt í leik og hver ekki.

Efnisorð: Yngstu leikskólabörnin, leikur, samskipti, samhuglægni, nám

### INNGANGUR

Á síðustu áratugum hefur uppeldi og menntun ungra barna í vestrænum löndum færost í auknum mæli frá heimilum yfir á stofnanir. Flest börn fá því fyrr reynslu af félagslegu lífi í leikskólum en áður tíðkaðist. Í þessari grein er sjónum beint að leikskólabörnum á öðru og þriðja aldursári í þeim tilgangi að bæta við þekkingu og auka skilning á því hvornig börnin líta á félagsleg samskipti sín við önnur börn innan veggja leikskólans. Árið 2000 voru einungis um 10% eins árs barna hér á landi í leikskóla, 55% tveggja ára barna og um 87% þriggja ára barna. Í lok ársins 2010 voru nær öll tveggja til fimm ára börn og um 35% eins árs barna í leikskólum landsins (Hagstofa Íslands, 2011).

Rannsóknir á ungum börnum voru lengst af gerðar innan sálfræðinnar (Woodhead og Faulkner, 2000) og byggðar á hugmyndum um algilda eiginleika barna (Berthelsen,

2010; Elkind, 1997). Sá skilningur sem lagður er í hugtakið barn í slíkum rannsóknum er tengdur því hvernig bernskan er mótuð í orðræðu fullorðinna (James og Prout, 1997). Lengi vel var litið á bernskuna sem þrep í lífinu og undirbúning undir mikilvægari áfanga. Í þessum viðhorfum til barna og bernsku felst að líta á börn sem „verðandi fullorðna“ (e. human becoming). Hugtakið félagsmótun hefur löngum verið notað til að lýsa þroskaferli sem er línulegt með þekktu endamarkmiði: þ.e. að verða fullorðinn. Hugtakið hefur verið gagnrýnt fyrir það að líta fram hjá því að félagsleg og menningarleg reynsla móti börn og hafi áhrif á nám þeirra; jafnframt því að börn hafi áhrif og móti umhverfi sitt (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Gulløv, 1999; Jóhanna Einarsdóttir, 2008b; Quortrup, 2004; Sheridan og Pramling Samuelsson, 2001; Walsh, 2005).

Á síðustu tveimur áratugum hefur sjónarhorn barna orðið lykilhugtak í orðræðu um bernsku og menntun barna. Hugtakið er flókið og hefur verið notað bæði sem hugmyndafræðilegt og aðferðafræðilegt hugtak í vísindalegu samhengi (Halldén, 2003). Sjónarhorn barna tengist verufræðilegri afstöðu rannsókandans og því hvernig hann skilur, túlkar og kemur gögnum, sem aflað er með börnum, á framfæri (Johansson, 2003). Þegar horft er á börn frá þessu sjónarhorni er talið að þau geti veitt mikilvægar upplýsingar og þannig átt hlutdeild í mótun þekkingar á lífi þeirra í leikskólum. Fræðimenn innan ólíkra fræðigreina hafa þróað kenningar og aðferðir þar sem leitast er við að skilja börn út frá þeirra eigin forsendum (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Dockett og Perry, 2007; James og Prout, 1997; Jóhanna Einarsdóttir, 2008a).

Áhersla hefur verið lögð á þátttöku barna í rannsóknum og ræða nú margir fræðimenn um að gera rannsóknir með börnum í stað á börnum eins og algengt var áður (Dockett, 2008; James, 2009; Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Innan nútíma menntunarfræði er upplifun barnsins og reynsla þess í brennidepli og tengist grundvallarbreytingum á hugmyndafræði (e. paradigm shift) innan sálfræði, menntunarfræði og félagsfræði varðandi sýn á börn. Í stað þess að líta á barnið sem „óskrifað blað“ eða veru, sem fetar fyrirfram skilgreinda þroskabraut, er litið á það sem félagslega manneskju sem hefur hæfni til að eiga í samskiptum frá því að hún er ung (Danby, 2002; Jóhanna Einarsdóttir, 2008a; Sommer, 2003; Stern, 1985; Trevarthen, 2001). Jafnframt er litið á börn sem samborgara með réttindi til að hafa áhrif í skóla og í samfélagi (Kjørholt, 2005).

Áhugann á að leita eftir röddum barna má einnig rekja til *Samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins* (Sameinuðu þjóðirnar, 1992) þar sem staðfest er að öll börn hafi þau mannréttindi að á þau sé hlustað. Í viðauka við samninginn er sérstaklega tekið fram að hann gildi einnig fyrir börn frá fæðingu til átta ára aldurs (United Nations, 2005). Í íslenskum lögum um leikskóla og í *Aðalnámskrá leikskóla* má greina þessar áherslur en þar kemur fram að skylt sé að hlusta á raddir barna og tryggja þeim ríkuleg tækifæri til þátttöku, óháð aldri, í jákvæðum og uppbyggjandi samskiptum innan barnahópsins. Jafnframt er litið svo á að í bernsku séu hugtökin leikur, samskipti og nám nátengd (Lög um leikskóla nr. 90/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012).

Þegar leitað er eftir röddum ungra barna gegnir líkamstjáning þeirra lykilhlutverki en með henni tjá börnin upplifun sína og skilning á umhverfinu (Bae, 1996; Eide,

Hognestad, Svenning og Winger, 2010; Johansson, 2011a; Johansson og Emilsson, 2010). Leikur og leikrænar athafnir barnanna einkennast af óreiðu þar sem líkaminn er þunga-miðjan en um leið styður hreyfing líkamans við leikinn. Samkvæmt hefðbundnum kenningum þroskasálfræðinnar hefur hreyfing líkamans oft verið skilgreind sem þáttur í hreyfiþroska barna og flokkuð sem hreyfileikir en síður sem merkingarbær samskipti (Danby, 2002; Hangaard Rasmussen, 1996; Løkken, 2009).

Í alþjóðlegu samhengi eru rannsóknir innan menntunarfræða með börnum undir þriggja ára aldri nýtt rannsóknarsvið og þörf á frekari rannsóknum til að varpa ljósi á margvíslega þætti varðandi leikskólagöngu barnanna (Berthelsen, 2010; Fleer, 2009; Rayna og Laevers, 2011). Í samantektum yfir norrænar menntarannsóknir meðal ungra leikskólabarna kemur fram að þrátt fyrir fjölgun rannsókna hin síðari ár sé skortur á þekkingu á samskiptum, leik og tengslum yngstu leikskólabarnanna (Broström og Hansen, 2010; Greve og Solheim, 2010; Hännikäinen, 2010; Johansson og Emilson, 2010).

Bent hefur verið á að yngstu leikskólabörnin séu jaðarhópur í opinberri orðræðu um menntamál og jafnframt hefur því verið velt upp hvort þekking og upplifun barna, sem ekki er tjáð með orðum, sé minna metin en mælanleg formleg þekking sem tjáð er með orðum (Biesta, 2009; Greve, og Solheim, 2010; Johansson, 2011a; Johansson og Emilson, 2010). Yngstu leikskólabörnin, sem eru ekki enn farin að nota tungumálið sem megingtjáningarleið sína, gætu því haft takmarkaðri möguleika en þau sem eldri eru á því að láta til sín taka í leikskólasamfélaginu.

Markmið rannsóknarinnar, sem hér er kynnt, er að varpa ljósi á það hvernig yngstu leikskólabörnin skapa félagslegt samfélag í leik í leikskóla. Leitast verður við að lýsa því, greina og túlka hvernig börnin líta á, byggja upp og þróa samskipti sín í leik.

## Líkaminn, rödd barna

Rannsóknin byggist á kenningu franska heimspekingsins Maurice Merleau-Ponty (1962, 1994) sem nefnd hefur verið „fyrirbærafræði líkamans“. Í kenningu hans um lífheiminn (e. life-world, fr. monde vécu) er samtvinnum tengslum manneskjunnar við umhverfið lýst. Manneskjan tjáir tilvist sína með líkamanum þar sem hið efnislega og hið sálræna myndar heild eða kerfi sem verður ekki aðskilið. Lífheimurinn er heimur þar sem náttúra, samfélag, menning, saga og barnið koma saman. Lífheimurinn táknar hið merkingarbæra samhengi sem hjálpar fólki að skilja og túlka umhverfi sitt. Tjáning er samkvæmt kenningunni annað og meira en ein af aðgerðum manneskjunnar; hún er grundvöllur tilvistar og þroska hennar. Lífheimurinn einkennist af margræðni (e. ambiguity) og er hlutlægur og huglægur í senn. Í þessum skilningi felst margræðni líkamans meðal annars í því að barnið er alltaf bæði ég sjálf/ur og ég eins og aðrir upplifa mig (Doud, 1977; Hangaard Rasmussen, 1996; Heinämaa, 1999). Margræðnin í lífheimi barnsins birtist einnig í því að það getur bæði verið hæft í samskiptum sínum við umhverfið og hjálparþurfi í sömu aðstæðum (Johansson og Emilson, 2010).

Merleau-Ponty (1962, 1994) undirstrikar að manneskjan hafi reynslu af því að vera í heiminum löngu áður en hún geti tjáð það með orðum. Frá upphafi beinir barnið

athygli sinni að félagslegum tengslum í umhverfinu og þannig mynda hið einstaklingslega og hið félagslega samfellda heild. Heimurinn kemur ekki fyrir sjónir eingöngu sem hlutlægt fyrirbæri heldur birtist hann fyrst og fremst sem látbragð, svipbrigði eða mannvera sem er ætíð annaðhvort aðlaðandi eða fráhrindandi (Heinämaa, 1999). Með öðrum orðum kallar öll svörun barnsins við umhverfinu á tilfinningaleg viðbrögð eða gildismat af einhverju tagi. Barnið upplifir og tjáir sig með líkamanum til að bregðast við, skapa tengsl og kynnast umhverfinu. Það tjáir fyrirætlanir sínar, upplifir, öðlast reynslu og skapar merkingu í ljósi reynslunnar (Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken 2000a, 2009; Merleau-Ponty; 1962, 1994). Í samskiptum barnsins við umhverfið nær það tökum á nýrri merkingu, dregur lærdóm af reynslunni og túlkar hana með hreyfingu líkamans (Hangaard Rasmussen, 1996; Johansson, 2011b).

Í kenningunni er hugtakið samhuglægni (e. intersubjectivity) notað til að lýsa grundvallarhæfni manneskjunnar til að taka þátt í veröld annarra. Börn koma hvert inn í annars heim þar sem sameiginleg staðfesting á tilveru hvers og eins á sér stað eða er dregin í efa (Johansson, 1999; Johansson, 2011b). Í samskiptum og leik í leikskólum skilja börn smám saman að það sem gerist hjá þeim gerist einnig hjá öðrum börnum. Samskipti milli fólks eru nauðsynleg forsenda samhuglægni sem er jafnframt forsenda þess að fólk myndi samfélag sín á milli.

Grunnur undir rannsóknina er einnig sóttur til skilgreiningar hollenska sálfræðingsins og fyrirbærafræðingsins Bujtendijks á leik (1933). Í kenningu hans er leik lýst sem barnslegri (e. childlike, þ. jungendlich) athöfn sem á upphaf sitt í hreyfingu (sjá Åm, 1989; Hangaard Rasmussen, 2001). Hann bendir á að óvæntar athafnir og hreyfingar fram og til baka feli í sér grundvallarvirkni leiksins. Barnið laðast að umhverfinu og skapar þannig merkingu og samhengi með athöfnum sínum. Sjálfsprottin hreyfing barnsins gerir það að verkum að barnið tengist umhverfinu á annan hátt en fullorðnir. Munur á hreyfingu barnsins og leik felst í því að leikurinn þarfnast svörunar og þróast þar sem vaxandi spenna, ákafi og formfesta verða áberandi þættir hans (Åm 1989; Løkken 2000b). Leikurinn byggist annars vegar á víxlverkun milli þess að umhverfið skapar kveikju að leik og hins vegar á nauðsynlegri spennu sem þarf til þess að þróa og viðhalda leiknum. Leikurinn felur ætíð í sér samskipti þar sem barnið á annaðhvort í samskiptum við hlut eða aðra manneskju. Leiknum lýkur þegar barnið fær ekki svörun og hreyfingarnar fram-og-til-baka taka enda (Åm, 1989; Hangaard Rasmussen, 2001; Løkken, 2000b; Röthle, 2005). Gegnum athafnir í leik á sjálfsköpun (e. self-construction) barnsins sér stað, en í henni felst að barnið kemur sjálfu sér á framfæri við aðra og í gegnum viðbrögð umhverfisins lærir það um sjálft sig og umhverfið. Börn virðast hafa sérstaka hæfni til að lesa hvert í annars líkamstjáningu og eru þannig félagslegir gerendur í sameiginlegri veröld. Þegar ung börn leika sér byrja þau ekki á því að hugsa eða ímynda sér heldur gerist þetta allt samtímis. Leikurinn krefst snöggra skiptinga milli hugsunar, ímyndunar, hljóða, líkamstjáningar og orða en allir þessir þættir eru mikilvægir og samtvinnaðir (Hangaard Rasmussen, 1996; Johansson, 2011b).

Þegar litið er til kenningar Merleau-Pontys um lífheiminn og skilgreiningar Bujtendijks á leik má sjá sameiginlega snertifleti þar sem litið er á barnið sem virkan geranda sem notar líkamann til þess að upplifa umhverfið og skapa merkingu í ljósi

reynslunnar. Um leið og börn taka þátt í félagslegum samskiptum og tengslum í leik eru þau jafnframt þátttakendur í að skapa merkingu. Líkaminn er rödd barnsins þar sem tilfinningar, skynjun og hugsun koma saman og mynda heild. Í leik verða börn að mynda tengsl hvert við annað og skapa sameiginlegan grundvöll fyrir leikathafnir sínar. Þau verða að bregðast hvert við hugmyndum annars og skapa nýjar. Samskiptin eru því í senn einstaklingsleg og félagsleg. Börnin verða að aðlaga athafnir sínar, bæði til að fullnægja eigin óskum og fara að vilja annarra. Þróun leiksins er undir því komin að þessir ólíku þættir komi saman. Samhuglægni er þess vegna grundvallarforsenda þess ferlis sem á sér stað þegar börn skapa tengsl og móta sameiginlegan heim sinn í leik. Jafnframt má finna tengsl milli kenningar Merleau-Pontys um margræðni lífheimsins, skilgreiningar Bujtendijks á leik og rannsókna sem benda til þess að leikurinn sé margræður (Steinsholt, 1998; Sutton-Smith, 1997) og feli í sér fleiri dulda þætti en þroskakennningar, byggðar á sálfræði, hafa gefið til kynna, til dæmis með því að líta á leik sem birtingarmynd hreyfi-, vitsmuna- og félagsþroska (Evaldsson, 2009; Hangaard Rasmussen, 1996; Løkken, 2009).

## Félagsleg samskipti ungra barna

Leikskólaumhverfið hvetur börn til athafna og hefur áhrif á leik þeirra. Í rannsóknum Løkken (2000a; 2000b) í norskum leikskólum, þar sem félagsleg einkenni samskipta ungra barna voru könnuð, kom í ljós að börnin sköpuðu sameiginlega merkingu með gáskafullri tjáningu líkamans án þess að starfsfólk hefði þar áhrif. Félagsleg samskipti barnanna byggðust á hoppi, hlaupum, stappi, að snúa sér, hossi, ærslum, hljóðum og að herma eftir hreyfingum hinna. Með hreyfingunum byggðu börnin upp leik og rútínur sem tengdust samhuglægni barnanna og reynslu af því að vera „við“ saman, sem er grundvöllur mannlegra samskipta. Börnin upplifðu sig sem „ég“ eða „mig“ og um leið tóku þau þátt í og styrktu sameiginlega undirstöðu leiksins með öðrum börnum.

Í nýlegri rannsókn Engdahl (2011) voru samskipti í leik hjá 17–24 mánaða gömlum sænskum leikskólabörnum athuguð. Niðurstöður sýndu að börnin beittu fjölbreyttum boðskiptum í leik sínum við félagana. Óyrtað athafnir gegndu veigamiklu hlutverki í samskiptunum þar sem börnin notuðu hreyfingu, látbragð, raddstyrk og svipbrigði til að skiptast á í leiknum.

Í rannsóknum þar sem leikur ungra barna með ólíkar gerðir leikfanga var kannaður kom í ljós að stór leikföng stuðla til dæmis að annars konar leikjum en lítil leikföng. Rannsókn Musatti og Panni (1981) sýndi að stór leikföng kölluðu á fjölbreytta leiki sem byggðust á líkamlegri virkni barna og að þau voru líklegri til að skapa félagslega stemningu og hvetja til leiks en lítil leikföng. Samkvæmt rannsókn Løkken (2000a) ollu lítil leikföng, aftur á móti, oft deilum um sama leikfangið en Sandvik (2002) benti á í sinni rannsókn að eignarréttur sé ekki skýr hjá ungum börnum. Þau vilji líkja eftir öðrum börnum í leik og þess vegna geti leikföng í höndum annarra barna verið spennandi og forsenda þess að hægt sé að gera eins. Svipaðar niðurstöður er að finna í rannsóknum Lindahl og Pramling Samuelsson (2002) sem benda á að það sé mikilvægt í námi ungra barna að líkja eftir og leiðbeina hvert öðru í samskiptum og leik. Ung leikskólabörn sýna einnig hæfni til að lifa sig inn í tilfinningar (Løkken, 1996) og tengjast hvert öðru vináttuböndum (Dunn, 2004; Greve, 2009).

Corsaro (2003) hefur í rannsóknnum sínum á félagslegum samskiptum í jafningjahópum skoðað hvaða aðferðir börn á aldrinum þriggja til sex ára, sem hittast reglulega, nota í þeim tilgangi að komast inn í leik hvert hjá öðru. Aðferðirnar flokkar hann í þrennt: óyrt innganga (e. nonverbal entry) þar sem börnin nota líkamann til að gefa í skyn fyrirætlun, þau hringsóla (e. encirclement) í kringum leiksvæðið og bjóða fram hlut eða vísa í tengsl sín á milli (e. verbal reference to affiliation). Stambak og Verba (1986) lýsa ferli sem börn nota til að komast að samkomulagi um merkingu í leik án þess að nota orð. Í fyrstu setur barnið fram hugmynd sem leikfélaginn túlkar og bregst við. Viðbrögðin kalla fram aðrar athafnir hjá barninu sem hóf ferlið og samskiptin halda áfram um stund. Þannig deila börnin sameiginlegri túlkun og aðlaga og breyta athöfnum sínum í samræmi við athafnir og túlkun leikfélagans. Alvestad (2010) skoðaði einnig aðferðir tveggja og þriggja ára leikskólabarna til að komast að samkomulagi en kannaði um leið um hvað samningaumleitunir þeirra snerust. Í ljós kom að börnin leituðu helst eftir að ná samkomulagi um tengsl sín á milli, um leikefni og um innihald leiksins. Aðferðirnar voru ýmist tilfinningalegs eðlis eða miðuðu að því að leysa vandamál. Auk þess var algengt að börnin notuðu kímni sem aðferð til þess að komast að samkomulagi. Rannsóknin sýndi að börnum sem léku mest við önnur börn og börnum sem þekktust vel tókst best upp í samningaumleitunum sínum á milli. Kímni kom einnig við sögu í rannsókn Loizou (2007) með ungum leikskólabörnum sem tóku þátt í athöfnum sem byggðust á kímni og notuðu kímni til að stjórna og koma sjálfum sér á framfæri í félagslegu samhengi.

Einnig hefur komið í ljós í rannsóknnum Johansson (1999, 2007, 2009) að í samskiptum sínum skapa ung börn merkingu sem tengist siðvitund þeirra. Niðurstöður rannsókna hennar í sænskum og áströlskum leikskólum sýna að út frá sjónarhorni barnanna hefur það gildi að „gera rétt“, þ.e. að hlýða reglum sem starfsmenn hafa sett, en einnig að sýna umhyggju gagnvart öðrum, bæði fullorðnum og börnum. Gildið að „gera rétt“ virðist vera samtvinnað þróun samhuglægni barnanna gagnvart lífinu í leikskólanum og tengslunum sem byggð eru upp milli barna og fullorðinna.

## Félagslegt samfélag ungra barna

Deild í leikskóla er samfélag þar sem börn og fullorðnir hittast og eru saman. Í daglegri umgengni og leik deila börnin upplifunum, tilfinningum og hlutum. Félagsleg tengsl og vinátta barna byggist á því að þau hafi möguleika á að kynnst hvert öðru (Howes, 1987). Börn eru fjölbreyttur hópur með ólíka færni til að eiga í samskiptum og tengslum og koma með fyrri reynslu með sér inn í leikskólasamfélagið (Howes, 2011). Í samskiptum sínum móta börn hugmyndir sínar um félagana og félagsleg tengsl þróast smám saman þar sem börnin hafa áhrif og verða fyrir áhrifum af félögum.

Strandell (1999) bendir á að aðferðir barna við að láta í ljós skoðun sína á því hverjir eigi að leika saman og hvar leikurinn eigi að fara fram sé þáttur í félagslegri iðkun þeirra í leikskólanum. Í yfirliti yfir rannsóknir á samskiptum barna innan félagahópsins benda Skånfors, Löfdahl og Hägglund (2009) á að flestar rannsóknanna lýsi samskiptum barna út frá hugtökunum að veita hlutdeild í og að útiloka frá þátttöku í leik en síður því hvernig börn skapa tengsl sín á milli.

Komið hefur í ljós að í samskiptum barna verða til félagsleg mynstur sem geta haft áhrif á stöðu barnanna innan hópsins. Valdatengsl, sem skapast milli barnanna, geta því haft áhrif á möguleika þeirra á að njóta félagslegra tengsla innan hópsins (Lee og Recchia, 2008; Löfdahl 2006; Löfdahl og Hägglund, 2006). Í rannsóknum Johansson (1999, 2011b) meðal ungra barna kom fram að börn beita bæði jákvæðum og neikvæðum aðferðum til að hafa áhrif á það hverjir fá að taka þátt í leiknum og hverjir ekki. Einnig virðist vera eftirsóknarverðara að leika við félagi sem eru á líkum aldri en að leika við sér yngri börn. Þessar niðurstöður eru í samræmi við rannsókn Ytterhus (2002) meðal þriggja til sex ára leikskólabarna þar sem félagsleg samvera barna var skoðuð. Ef börnunum var leyft að velja leikfélagi kusu þau oftast börn sem voru lík þeim í aldri, stærð og af sama kyni. Í rannsókn Shin, Recchia, Lee, Lee og Mullarkey (2004) voru aðferðir leikskólabarna á aldrinum 22 mánaða til fjögurra og hálfis árs við að stjórna öðrum (e. leadership behavior) kannaðar. Niðurstöður gáfu til kynna að aðferðirnar sem börnin beittu tengdust fremur tengslum barnanna en persónulegum eiginleikum þeirra. Börnin virtust nota félagslegt vald sitt til þess að þróa tengsl við félagi og fullorðna samtímis því sem þau bæði veittu hlutdeild og útilokuðu ákveðna félagi og kennara.

Innan barnahópsins í leikskóla verða smám saman til hefðir og menning sem börnin skapa í sameiningu (Viencze, 1971). Corsaro (2003; 2005; 2009) hefur sýnt fram á með rannsóknum sínum að börn á aldrinum tveggja til sex ára telji félagslega þátttöku sína innan barnahópsins mjög mikilvæga og þau þróa aðferðir til að ögra stjórn fullorðinna. Í rannsóknum hans komu fram tvö meginþemu sem einkenndu athafnir barnanna innan jafningjamenningarinnar. Annars vegar voru það tilraunir barnanna til að öðlast stjórn á lífi sínu og hins vegar til að deila stjórninni með öðrum. Það getur verið flókið fyrir börn að laga sig að og viðhalda samskiptum sín á milli. Þegar börn eru í leik og hafna öðrum börnum eða útiloka þau frá leiknum túlkar Corsaro það sem tilraunir þeirra til að vernda samskiptasvæði (e. interaction space) sem þau hafi þegar skapað í samvinnu með leikfélögum. Hann bendir á að tilhneiging sé í þá veru að túlka athafnir barnanna sem eigingjarnar eða að börnin séu ekki nægilega þroskuð til að deila með öðrum börnum.

Hreyfing og leikur barna getur verið í andstöðu við hugmyndir leikskólakennara um það hvernig börnin eiga að nota líkamann og hvernig umhverfið á að líta út. Stólar geta til dæmis gegnt því hlutverki að „venja“ líkama barna við fyrirfram ákveðið skipulag og draga úr óreiðu sem fullorðnir upplifa að einkenni tjáningarmáta ungra barna (Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann, 2005). Leikur barnanna er ekki endilega óreiða út frá sjónarhóli þeirra; þau móta sínar eigin reglur (Andersen og Kampmann, 1996). Í rannsókn Corsaros og Molinari (1990) með tveggja ára leikskólabörnum kom fram að þau glöddust sameiginlega og notuðu hluti í umhverfinu á skapandi hátt sem var í andstöðu við fyrirætlun starfsfólks. Niðurstöður rannsóknar Rutanen (2007) í finnskum leikskóla eru á sömu lund en þar kom í ljós að eins og tveggja ára leikskólabörn tóku virkan þátt í að skapa sameiginlega menningu með svipbrigðum og hreyfingu. Börnin bjuggu til frumlegar hreyfingar og merkingu með leikföngum sem þeim var boðið að leika sér með en athafnir þeirra voru ekki alltaf í samræmi við fyrirætlunir og væntingar kennara þeirra um notkun leikfanganna.

Í rannsóknum Løkken (2004a, 2004b) kom í ljós að eins og tveggja ára börn mótuðu eigin aðferðir við að taka á móti og fagna hvert öðru við komuna í leikskólann á morgnana og voru 21% aðferðanna í eðli sínu barnslegar. Þær byggðust á sérstakri fagnaðarathöfn sem oft var dregin á langinn. Þessar athafnir gáfu til kynna að sérstakar hefðir yrðu til hjá ungum börnum sem hittast reglulega yfir ákveðið tímabil.

## Rannsóknarspurningar

Rannsókninni, sem hér er fjallað um, er ætlað að bæta við þekkingu á því hvernig börn á öðru og þriðja aldursári nota líkamann til að móta félagslegt samfélag í leik í leikskóla. Flestar rannsóknir þar sem félagsleg mynstur í leik hafa verið skoðuð hafa verið gerðar meðal eldri leikskólabarna. Sérstaða rannsóknarinnar og nýlunda felst í því að sjónum er beint að upplifun ungra barna og þeirri merkingu sem þau sjálf leggja í félagsleg samskipti sín í leik. Litið er svo á að ung börn móti eigin menningu og að þau nálgist og skilji umhverfið út frá eigin forsendum (Pramling Samuelsson og Sheridan, 2003; Sommer, Pramling Samuelsson og Hundeide, 2010). Lengstum hafa rannsóknir á ungum börnum beinst að algildum þáttum í þroska þeirra og hegðun. Hér verður hins vegar sjónum beint að samskiptum barnanna og tengslum og því hvernig þau líta á og byggja upp félagslegt samfélag sitt í leik, þ.e. fyrirbærafræði barnanna sjálfra. Í rannsókninni er fylgst með börnum í leikaðstæðum og leitast við að lýsa, greina og túlka athafnir barnanna í því samhengi.

Meginrannsóknarspurningin sem höfð var að leiðarljósi er þessi:

- Hvernig skapa ung börn samfélag í leik?

Eftirfarandi undirspurningar voru hafðar til hliðsjónar:

- Hvernig hefja börnin samskipti í leik?
- Hvernig viðhalda börnin leiknum?
- Hvernig koma börnin sér inn í leik sem þegar er hafinn?

## AÐFERÐ

Rannsóknin fór fram í leikskóla sem er í grónu hverfi í Reykjavík og hefur starfað í ríflega 20 ár. Í leikskólanum voru samtals 90 börn, á aldrinum eins til sex ára, á fjórum deildum. Þátttakendur í rannsókninni voru 20 börn á einni deild, níu drengir og ellefu telpur, á aldrinum 14 mánaða til tveggja ára og fimm mánaða. Sex barnanna áttu foreldra sem voru af erlendum uppruna. Fjórir starfsmenn störfuðu á deildinni, þar af tveir leikskólakennarar og gegndi annar þeirra stöðu deildarstjóra.

Ákveðið var að velja frjálsan leik barnanna til athugunar. Ástæðan fyrir valinu var sú að leikur er hluti af því sem börnin skapa í sameiningu og hann þróast í samskiptum milli þeirra og umhverfisins. Frjáls leikur felur í sér frjálsræði fyrir börnin um val á viðfangsefnum og félögum. Það getur því verið gagnlegt að skoða og greina mynstur í leiknum til að fanga raddir barnanna sjálfra (Pugh og Sellek, 1996). Gagnaöflun stóð yfir í um fimm mánaða skeið eða frá því síðla vetrar 2008 og fram eftir vori 2009.

## Vettvangur

Deildin hefur á að skipa fjórum leikstofum, tveimur stærri stofum og tveimur minni, auk fataherbergis. Í báðum stærri leikstofunum voru há borð og stólar og hillur með leikföngum. Í heimiliskrók sem var í horni annarrar leikstofunnar, voru heimilistæki og húsgögn í hæð barnanna, plastbollar og diskar og ílát undan matvöru. Einnig voru handtöskur, bílar og kubbar í stórum trékössum á hjólum á gólfinu. Í öðru litla herberginu voru hillur hátt uppi á vegg fyrir málningu og pappír. Á gólfinu var trékassi með stórum trékubbum og borð og fáeinir stólar í hæð barnanna. Hitt litla herbergið var nánast tómt fyrir utan spegil á vegg í hæð barnanna.

Í um það bil klukkustund, eftir að börnin höfðu snætt morgunverð, léku þau sér í frjálsum leik. Leikföng, svo sem púsluspil eða ýmiss konar röðunarleikföng, voru gjarnan sett á háu borðin og börnunum boðið að leika sér með þau. Sum barnanna völdu sér leikefni sem þau náðu sjálf í en öðru hverju setti starfsfólk leikefni á gólfið inni í minna herberginu, svo sem bílateppi og bíla eða stóra svampkubba. Einnig kom fyrir að starfsfólk lagði diska og bolla á borð og bauð fáeinum börnum að setjast og leika sér saman. Framan af leikstundinni höfðu börnin jafnan tækifæri til að ganga á milli leikherbergja. Þegar börnin voru orðin mörg í annarri stóru leikstofunni var þeim skipt upp í tvo hópa og dyrunum á milli leikstofanna lokað. Kaffitímar starfsfólks voru á sama tíma og frjáls leikur barnanna þannig að einn starfsmaður var yfirleitt með hvorum hópi og aðstoðaði og brást við þegar börnin leituðu eftir aðstoð eða samskiptum.

## Gagnaöflun

Gagnaöflun fór fram með þátttökuathugunum og voru myndbandsupptökur meginrannsóknaraðferðin. Þátttökuathuganir eru algengar í rannsóknum á daglegu lífi barna í leikskólum. Þátttökuathuganir kalla á að rannsakandi geri sér grein fyrir hlutverki sínu og taki afstöðu til þess að hve miklu leyti hann tekur þátt í því sem fram fer á vettvangi og áhrifum á þátttakendur (Lichtman, 2006; Roberts-Holmes, 2005; Robson, 2011; Rolfe, 2001). Í öllu gagnasöfnunarferlinu var haft að leiðarljósi að nálgast heim barnanna með varúð og virðingu. Rannsakandi var nærri börnunum og leitaðist við að bregðast við frumkvæði þeirra ef þau leituðu til hans en tók ekki beinan þátt í starfinu. Eftir því sem á leið og börnin vöndust nærveru rannsakanda hófust myndbandsupptökur en þær hafa gefið góða raun í rannsóknum með börnum í leikskólum (Gillund, 2007; Greve, 2007; Hrönn Pálmadóttir, 2004; Løkken og Søbstad, 1995; Pramling Samuelsson og Lindahl, 1999). Myndbandsupptökur ná þó einungis að fanga hluta af því sem gerist raunverulega í félagslegum samskiptum og geta vettvangsnótur því veitt mikilvægar viðbótarupplýsingar um samhengi og yfirlit yfir aðstæðurnar sem teknar eru upp hverju sinni (Walsh, Bakir, Lee, Chung og Chung, 2007). Í rannsókninni voru vettvangsnótur ritaðar bæði áður en myndbandsupptökur hófust og samtímis upptökum. Í nótunum var félagslegum samskiptum barnanna lýst og einnig er þar lýst ígrundun og hugmyndum sem vöknudum um rannsóknarefnið.

Þegar myndbandsupptökur eru notaðar í rannsóknum skiptir miklu máli að vanda til upptökunnar en bæði hljóð og mynd geta haft áhrif á gæði gagnanna (Flewitt, 2006; Heath og Hindmarsh, 2002). Svo að komast mætti nærri lífheimi barnanna og tryggja gæði hljóðs og myndar reyndist nauðsynlegt að halda á upptökuvélinni og fylgja hreyfingu barnanna eftir. Jafnframt þurfti að gæta þess vel að takmarka hreyfingu vélarinnar. Upptökurnar beindust að því sem gerðist milli barna á tilteknum stöðum í leikstofunum, svo sem í heimiliskrök þar sem börnin léku á gólfi með stærri leikföng, og að leik barnanna við borð. Einnig kom fyrir að einu eða tveimur börnun var fylgt eftir og leiddu þá athafnir þeirra sjónarhorn upptökunnar. Gagnstætt fullorðnum eru börn yfirleitt fljót að venjast upptökunum (Greve, 2007; Hrönn Pálmadóttir, 2004; Løkken og Søbstad, 1995). Johansson (2011b) leggur áherslu á að þó að ung börn séu fljót að venjast rannsakanda og upptökutæki reyni þau einnig að skilja merkingu aðstæðna, hvers sé vænst af þeim og hvernig þau eigi að koma fram við rannsakandann. Eftir því sem á leið leituðu börnin eftir samskiptum við rannsakanda og sum þeirra veittu upptökuvélinni athygli. Börnunum var þá boðið að horfa á félagi sína gegnum linsuna og fannst það yfirleitt áhugavert um stund en misstu áhugann fljótlega og héldu fyrri iðju áfram.

## Greining gagna

Að nálgast og túlka sjónarhorn barna krefst aðgangs að athöfnum þeirra í þeirra eigin lífheimi eða fyrirbærafraði barnanna sjálfra (Sommer, Pramling Samuelsson og Hundeide, 2010).

Mörg siðferðileg álitamál koma upp þegar stigið er inn í heim barna og það gerir ríkar kröfur til rannsakanda að gæta þess að trúnaður og virðing ríki í samskiptum við þátttakendur (Dockett, Jóhanna Einaradóttir og Perry, 2009; Jóhanna Einaradóttir, 2007; Johansson, 2011a). Það er flókið að nálgast raddir ungra barna og vandaverk að túlka þær. Í því sambandi er lögð áhersla á að veita líkamlegri tjáningu barnanna sérstaka athygli og lýsa upplifun þeirra. Ef til vill er eingöngu hægt að líta á það sem heiðarlega tilraun til að tala fyrir hönd þeirra (Eide og fl. 2010; Johansson, 2003; Johansson og Emilson, 2010).

Myndbandsupptökur gefa kost á að grandskoða smáatriði og greina þannig bæði líkams- og máltjáningu barna. Einnig er mögulegt að stjórna hraða myndarinnar og fá fram kyrrmyndir, til dæmis til þess að sjá hvert barnið beinir athygli sinni (Gillund, 2007; Graue og Walsh, 1998; Greve, 2007; Roberts-Holmes, 2005). Myndbandsupptökurnar í rannsókninni voru afritaðar yfir í texta en mikilvægt er að vera nákvæmur í afritun og skipuleggja hana þannig að það henti rannsókninni (Bucholtz, 2007; Flewitt, 2006; Heikkilä og Sahlström, 2003). Í rannsókninni var afritun gerð í tölvuforritinu InqScribe og lögð áhersla á skráningu óyrtra boðskipta, þ.e. svipbrigða, líkamsstillinga og tónfalls í rödd, auk orða. Skráð var hvernig börnin hófu leik og hvað þau gerðu til þess að halda leiknum áfram. Auk þess voru aðferðir barnanna við að koma inn í leik, sem þegar var hafinn, skráðar og hvernig börnin sem fyrir voru brugðust við. Það er vandasamt að afrita úr mynd yfir í texta og ekki hægt að líta á það sem annað en endursköpun á því sem átti sér raunverulega stað í samskiptum barnanna

(Flewitt, 2006; Johansson, 2011b). Af þessum sökum bendir Greve (2007) á mikilvægi þess að bera ítrekað saman mynd og texta í greiningarferlinu. Í rannsókninni reyndist oft nauðsynlegt að gera slíkt, og rýna til dæmis í líkamsstillingar barna í því skyni að túlka með meira öryggi tjáningu barnanna og afstöðu til samskiptanna.

Athafnir barna og leikur eiga sér stað hér og nú og í tilteknu menningarlegu og sögulegu samhengi sem hefur áhrif á túlkunina (Graue og Walsh, 1998; Johansson, 1999; Punch, 2006). Út frá túlkunarfræði (e. hermeneutics) var leitast við að túlka og skýra athafnir barnanna í ljósi þeirrar merkingar sem þau lögðu í samskipti sín í leiknum (Crotty, 2006). Vettvangsnótturnar voru marglesnar og kóðaðar og því næst flokkaðar með tilliti til þeirra þema sem upp komu við greiningu myndbandanna. Einnig komu upp flokkar sem leitað var að í myndböndunum (Roberts-Holmes, 2005). Við greiningu og kynningu niðurstaðna er lögð áhersla á samskiptin sem komu fram í myndböndunum og eru þau staðfest með lýsingum úr afritunum á þeim.

## NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐA

Félagslegum samskiptum barnanna í leik verður hér lýst með dæmum sem eru túlkuð og rædd með hliðsjón af þeim kenningarlega grunni sem rannsóknin gengur út frá. Dæmin voru valin með það fyrir augum að þau væru lýsandi fyrir niðurstöður rannsóknarinnar. Athugaðar voru þær leiðir sem börnin, sem hér verða kynnt undir dulnefni, notuðu til að skapa félagslegt samfélag sitt í leik, hvernig börnin mynduðu tengsl og hófu samskipti í leik, hvernig þau héldu leiknum áfram og hvernig þau komu sér inn í leik sem þegar var hafinn. Þau mynstur sem fram komu í tjáningu barnanna á fyrirætlunum sínum eru túlkuð sem sjónarhorn þeirra. Litið er á líkamlega tjáningu barnanna, auk þess sem þau segja, sem tjáningu á því hvernig þau upplifa merkingu og hvað er merkingarbært fyrir þau.

### Að hefja leik

Bujtendijk hefur bent á að í leik eru börnin virkir gerendur í lífi sínu og skapa merkingu og samhengi með athöfnum sínum. Leikurinn krefst þess einnig að þau noti fjölbreytt samskipti innan ákveðinna aðstæðna (Åm, 1989; Hangaard Rasmussen, 1996). Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að börnin tjáðu með líkamanum fyrirætlánir sínar um að hefja samskipti og reyna að koma af stað leik við félagana. Jafnframt benda niðurstöðurnar til þess að félagsleg staða barnanna hafi áhrif á það hvaða börn fái að taka þátt í leik og hver ekki. Eftirfarandi dæmi lýsir samskiptum sem áttu sér stað í innri leikstofu deildarinnar. Átta börn voru í stofunni ásamt leikskólakennara sem fylgdist með börnunum og brást við ef þau leituðu til hans.

Myndbandsupptakan beindist að fjórum börnum en 10 mánaða aldursmunur var á yngsta og elsta barninu í þessu dæmi. Anna sem er tveggja ára og fjögurra mánaða (2,4), Sara (2,0), og Jón (1,4) stóðu þétt saman úti við glugga en Silla (2,0) var einnig í leikstofunni og kom inn í samskipti barnanna í lok upptökunnar.

Sara stendur og heldur á bolta sem hún horfir á, Anna situr á stól og horfir fram í leikstofuna en Jón liggur á dýnu við hlið þeirra og horfir á Söru. Sara nær í stól eins og þann sem Anna situr á og sest niður með boltann í fanginu. Jón og Sara horfast í augu. Jón stendur upp, horfir á Söru sem fylgir honum eftir með augunum. Anna stendur nú upp og Sara líka. Anna lítur á Söru og nær í kerru sem er þarna skammt frá. Sara sleppir boltanum og nær í aðra eins kerru. Jón tekur boltann, sest í stólinn og fylgist með telpunum ganga fram og til baka með kerrurnar. Jón er ánægður á svip, skríkir og spennir líkamann. Skyndilega dettur Anna á Jón, en snýr sér við og klappar honum vingjarnlega á kinnina. Jón brosir og réttir boltann í átt að Önnu sem snýr sér frá honum. Jón kastar boltanum frá sér og er leiður á svip. Hann sest á dýnuna og lítur alvarlegur á rannsakanda.

Í upphafi upptökunnar beina börnin athyglinni að því að mynda tengsl og koma sér á framfæri hvert við annað. Sara og Jón ná augnsambandi og taka þannig þátt hvort í annars heimi um stund. Samtímis leitar Anna eftir augnsambandi við Söru, fylgir því eftir með hreyfingu og nær í leikfang. Í kenningu Bujtendijks er uppruna leiksins lýst sem barnslegri athöfn sem á upphaf sitt í hreyfingu (Åm, 1989; Hangaard Rasmussen, 2001). Anna kveikir með athöfnum sínum áhuga Söru á leik. Sara losar sig við boltann, sem ef til vill hefði getað verið miðill í áframhaldandi samskiptum hennar og Jóns. Sara virðist upplifa Önnu sem ákjósanlegri leikfélaga en Jón en það er í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna sem benda til þess að hærri aldur gefi börnum sterkari félagslega stöðu (Johansson, 1999, 2011b; Ytterhus, 2002). Jón, sem er mun yngri en telpurnar, leitar eftir tengslum við Söru með augnsambandi sem má túlka sem tilraun til þess að mynda sameiginlegan grundvöll fyrir samskipti og leik. Með athöfnum sínum leita börnin eftir tengslum og gefa fyrirætlanir sínar til kynna. Ferlið virðist tengjast upplifun þeirra af því að vera saman eða samhuglægni þar sem börnin ýmist viðurkenna eða draga tilveru hvert annars í efa (Merleau-Ponty, 1962, 1994).

Leikur telpnanna snýst um að ýta kerrunum fram og til baka í leikstofunni en það er í samræmi við kenningu Bujtendijks um að meginvirkni leiks ungra barna felist í hreyfingum fram og til baka. Einnig benda rannsóknir Løkken (2000a, 2000b) til þess að gagnkvæm hreyfitjáning einkenni merkingarsköpun ungra barna þar sem börnin byggja upp leik sem tengist upplifun þeirra á samhuglægni sem er bæði undirstaða leiksins og forsenda þess að hann nái að þróast. Þetta er jafnframt í samræmi við kenningu Merleau-Pontys (1962, 1994) um að samhuglægni sé forsenda þess að barnið skapi tengsl við aðra einstaklinga og umhverfið.

Jón líkir eftir fyrri athöfnum Söru og sest í stólinn með boltann í fanginu og horfir á telpurnar leika sér. Líkamstjáning hans gefur til kynna að hann lifi sig inn í leik þeirra og virðist þannig vera í senn í eigin lífheimi og þátttakandi í heimi telpnanna. Hið einstaklingslega og hið félagslega fléttast saman, eins og Merleau-Ponty (1962, 1994) bendir á. Þetta kemur jafnframt heim og saman við niðurstöður rannsókna sem benda til þess að mikilvægur þáttur í námi ungra barna í leikskólum sé að líkja eftir öðrum börnum (Lindahl og Pramling Samuelsson, 2002) og að þau sýni hæfni til að lifa sig inn í tilfinningar hvert annars (Løkken, 1996).

Þegar Anna dettur á Jón sýnir hún honum umhyggju og lætur þannig í ljósi að þetta var ekki viljandi gert. Hún sýnir með athöfnum sínum að hún veit að það er

ekki félagslega viðurkennt að meiða önnur börn. Rannsóknir Johansson (1999, 2007, 2009) á síðvitund ungra barna hafa einmitt sýnt að það að gera rétt og sýna öðrum umhyggju eru mikilvæg gildi í leikskólanum. Jón virðist aftur á móti túlka umhyggju Önnu sem möguleika á að ná tengslum við hana og fá hana í leik með boltann. Anna hafnar hugmynd hans og sýnir afstöðu sína með því að snúa sér frá honum. Viðbrögð Önnu geta tengst því sem komið hefur í ljós í öðrum rannsóknum, að eldri leikfélagar séu eftirsóknarverðari en þeir sem yngri eru (Johansson, 1999, 2011b) og að börn velji fremur leikfélaga sem eru á líkum aldri og af sama kyni, fái þau að velja sjálf (Ytterhus, 2002). Jafnframt hefur verið bent á (Corsaro, 2003) hversu flókin samskipti ungra barna eru og að þau leitist við að halda þeim tengslum sem þau hafa þegar stofnað til og vernda samskiptasvæðið sem þau hafa helgað sér.

Tjáning Jóns gefur til kynna að hann hafi orðið fyrir vonbrigðum þegar Anna snýr sér frá honum. Hann hefur horft á samskipti telpnanna og býr þegar yfir reynslu af því hvernig eigi að gefa fyrirætlun sína um að hefja leik til kynna. Hann sýnir með líkamanum og leikefni að hann langar að leika við Önnu og er það í samræmi við rannsóknir Corsaros (2003) með eldri börnum, þ.e. að börn noti gjarnan hluti eða vísi í tengsl í þeim tilgangi að komast inn í leik hjá öðrum. Þegar fyrirætlun Jóns gengur ekki eftir skotrar hann augum til rannsakanda. Í samskiptunum kemur í ljós að Jón hefur hæfni til að gefa sjónarmið sín skýrt til kynna en um leið tjáir hann bjargarleysi í leikaðstæðunum. Í kenningu Merleau-Pontys (1962, 1994) kemur fram að samskipti feli í sér margræðar tilfinningar, sem hér birtast annars vegar sem hæfni í samskiptum og hins vegar varnarleysi þegar fyrirætlun barnsins tekst ekki. Johansson og Emilson (2010) hafa bent á mikilvægi þess að beina sjónum að báðum hliðum í félagslegum samskiptum barna. Nauðsynlegt sé að viðurkenna að samskipti barna eru flókin og að börn geti verið varnarlaus og óörugg með stöðu sína og þátttöku innan barnahópsins.

## Að viðhalda leik

Leikur barna krefst þess að þau noti fjölbreytt samskipti við ákveðnar kringumstæður. Það getur falist í því að bregðast við og útiloka utanaðkomandi áreiti sem barn upplifir að ógni núverandi samskiptum. Dæmið sem hér fer á eftir er úr sömu upptöku og hið fyrra. Anna og Sara hafa leikið sér saman með kerrurnar um stund. Jón hefur fylgst með þeim en Silla stendur skammt frá og handleikur bolta. Í myndbrotinu má sjá hvernig Anna reynir að halda leiknum við Söru áfram þegar hún sér að athafnir Silla draga að sér athygli Söru og Jóns.

Anna og Sara halda áfram að aka kerrunum fram og til baka. Jón klifrar og hossar sér á stólnum en horfir jafnframt í átt til telpnanna. Silla handleikur boltann annars staðar í stofunni. Nú horfa bæði Sara og Jón á hana. Anna rekur kerruna utan í fótinn á Jóni sem lítur á hana og er brugðið en Anna heldur leiknum áfram ásamt Söru. Jón gengur burt en horfir ásakandi á Önnu. Silla, sem hafði fylgst með athöfnum barnanna, kemur til Jóns og strýkur honum um höfuðið en Anna horfir á. Jón gengur til kennarans sem tekur hann í fangið en setur hann skömmu síðar á gólfið í sitjandi stöðu og snýr líkama hans að telpunum. Jón stendur upp og gengur burt og Silla eltir hann með boltann í fanginu. Anna og Sara halda áfram að leika með kerrurnar.

Telpurnar taka þátt í og viðurkenna tilveru hvor annarrar með sameiginlegum athöfnum. Það er í samræmi við kenningu Merleau-Pontys (1962, 1994) sem lýst er sem ferli samhuglægni og litið er á sem grundvallarforsendu tengsla og samskipta. Jón fylgist með þeim en leikur sér jafnframt með því að hnoðast á stólnum. Kerrurnar sem telpurnar ganga með og stóllinn gefa börnunum tækifæri til líkamlegrar tjáningar og leiks en í rannsókn Musatti og Panni (1981) kom í ljós að stór leikföng kalla á meiri líkamlega virkni leikskólabarna en lítil. Stóllinn, sem er mjúkur, veitir líkama Jóns svörun sem leiðir til áframhaldandi hreyfingar og leiks. Athafnir barnanna eru í samræmi við kenningu Bujtendijks um að leikurinn snúist alltaf um samskipti við hlut eða annað barn og að leikurinn krefjist svörunar frá því eða þeim sem leikið er við (Åm, 1989; Hangaard Rasmussen, 2001; Løkken, 2000b). Jón virðist vera þátttakandi í eigin heimi um leið og hann tekur óbeinan þátt í leik telpnanna. Athafnir Jóns geta gefið tilefni til túlkunar í samræmi við kenningu Merleau-Pontys (1962, 1994) um að barnið beini frá upphafi athygli sinni að umhverfinu og þannig myndi hið einstaklingslega og hið félagslega samfellda heild. Rannsóknir Johansson (1999, 2011b) sýna einnig að ung börn leitast við að blanda sér inn í samskipti og leik félaganna á óbeinan hátt.

Þegar Jón og Sara ná gagnkvæmum tengslum með því að veita Sillu athygli virðist Anna upplifa að hætta steðji að tengslum hennar og leik við Söru. Anna, sem hefur áður sýnt að hún þekkir mikilvægi þess að gera rétt og hefur sýnt Jóni umhyggju, bregst nú við á annan hátt og bindur enda á tengslin sem voru að myndast milli Jóns, Söru og Sillu. Líta má á viðbrögð Önnu, þegar hún reynir að hindra samskipti féлага sinna, sem tilraun til að vernda samskiptasvæði sitt, eins og Corsaro (2003) hefur bent á. Hún notar félagslega stöðu sína til að slíta tengslin og virðast viðbrögðin tengjast fyrirætlun hennar um að halda leik við Söru áfram. Í rannsóknnum Shin o.fl. (2004) hefur komið í ljós að aðferðir barna við að veita öðrum hlutdeild í leik og hafna hvert öðru séu tengd félagslegu valdi þeirra en ekki persónulegum eiginleikum. Samskipti barnanna í þessum leikaðstæðum eru jafnframt í samræmi við það sem kom fram í rannsókn Alvestads (2010) þar sem samningaumleitarnir barnanna snúast oftast um tengsl milli þeirra, auk þess að ná samkomulagi um leikefni og innihald leiksins.

Silla, sem hefur fylgst með atburðarásinni, kemur til Jóns og sýnir honum umhyggju og virðist því láta sig varða hvernig honum líður. Það er í samræmi við niðurstöður Løkken (1996) sem sýna að ung börn láta sig varða tilfinningar hvert annars. Silla kann að hafa litið á þetta sem tækifæri til að mynda tengsl við Jón og fá hann í boltaleik. Athafnir Sillu bera þess merki að þó að hún hafi ekki verið beinn þátttakandi í leik barnanna sé hún það óbeint og hún virðist túlka tjáningu barnanna í því samhengi sem leikurinn fer fram í. Anna og Sara horfa báðar á athafnir Sillu áður en þær halda áfram fyrri iðju. Bent hefur verið á að börn hafi hæfni til þess að lesa hvert í annars líkamlegu tjáningu og þannig eigi líkamar þeirra í samskiptum hver við annan (Hangaard Rasmussen, 1996) og jafnframt að mikilvægur þáttur í námsferli ungra barna í leikskólum felist í því að horfa á og líkja eftir félögum að leik (Lindahl og Pramling Samuelsson, 2002; Løkken, 1996). Umhyggja Sillu virðist þó ekki duga Jóni, sem leitar til leikskólakennarans. Hann virðist ósáttur við viðbrögð kennarans og sýnir afstöðu sína með því að yfirgefa leikaðstæðurnar. Silla fer á eftir Jóni og bendir það til þess að hún hafi áhuga á að ná tengslum og leika við hann með boltann.

## Að komast inn í leik

Félagslegt samfélag barna byggist á að börn eigi samskipti hvert við annað þar sem þau koma sér á framfæri og öðlast jafnframt hlutdeild í heimi annarra. Börn þurfa að hafa á valdi sínu fjölbreytta færni til þess að koma inn í leik sem þegar er hafinn. Leikurinn kallar á að barnið aðlagi athafnir sínar bæði til að fullnægja eigin óskum og að vilja annarra (Frønes, 1994; Hundeide, 2003).

Hér á eftir verður tekið dæmi úr upptöku þar sem sjónum er beint að samskiptum og leik tveggja telpna, Höllu (2,4) og Maríu (2,2). Leikurinn á sér stað í heimiliskrók en þar er fjölbreytt leikefni í hæð barnanna, svo sem eldavél, þvottavél, mjúkur sófi og tveir stólar. Auk þess eru þar dúkkur, vagnar með ábreiðum í og trékassi með ílátum undan matvælum og borðbúnaði úr plasti.

Sjö börn eru í leikstofunni og sitja nokkur þeirra við há borð og púsla eða byggja úr kubbum. Fáein börn gera stuttan stans í heimiliskróknum meðan á upptöku stendur. Leikskólakennari situr á stól við gluggann og fylgist með því sem fram fer. Hún á samskipti við börnin þegar þau leita til hennar, til dæmis til að fá leikfang úr hillu eða þegar henni þykir ástæða til að blanda sér í samskipti barnanna. Halla er komin á undan Maríu í krókin og byrjuð að leika sér með ábreiður. Athafnir hennar virðast hrífa Maríu sem reynir að koma fyrirætlunum sínum á framfæri og hafa áhrif á leik Höllu.

Halla stendur fyrir framan sófa með lítið teppi og kotta í höndunum. María stendur við dyrnar inn í leikstofuna og fylgist með Höllu áður en hún gengur í áttina til hennar og segir hátt og skýrt: „*Saman!*“. Halla hallar líkama sínum yfir sófann og horfir á teppið. María stillir sér upp við hlið Höllu og horfir á sófann og teppið. Hún lyftir höndunum upp og segir með áherslu; „*Svona, laga!*“ Halla horfir áfram á teppið og stendur þétt upp við sófann. María horfir á teppið og setur hnén upp á sófann, reynir að leggjast niður og segir: „*Sofa?*“ Halla horfir á teppið og leggur það á sófann. María reynir að leggjast í sófann en Halla ýtir Maríu til hliðar og setur bæði hnén upp í sófann og segir: „*Ég sofa.*“

Á myndbandsbútnum má sjá hvernig telpurnar gefa afstöðu sína og fyrirætlanir til kynna með líkamanum auk orða og raddblæs sem þær nota til þess að leggja enn frekari áherslu á fyrirætlanir sínar. Athafnir Höllu með leikefnið virðast vekja áhuga Maríu og hún fylgist með Höllu úr fjarlægð áður en hún hefur tilraunir til þátttöku. Nálgun Maríu má líkja við það sem Corsaro (2003) hefur bent á, að börn noti ólíkar aðferðir til þess að komast inn í leik hvert hjá öðru. María notar óyrta inngöngu þar sem hún notar líkamann til að gefa fyrirætlun sína til kynna. Hún virðist lesa í líkamstjáningu Höllu áður en hún reynir að mynda tengsl og skapa sameiginlegan grundvöll fyrir leik. María leggur áherslu á fyrirætlun sína með líkamstjáningu auk orðsins saman með styrk í röddinni. Halla lætur einnig afstöðu sína í ljós með líkamstjáningu og orðum. Hún horfir á leikefnið um leið og hún notar orðið ég og leggst í sófann. Merleau-Ponty (1962, 1994) bendir á að barnið beini frá upphafi athygli sinni að umhverfinu og þannig myndi hið einstaklingslega og hið félagslega samfellda heild. Halla reynir að vernda rétt sinn á leikefninu og tillögur Maríu um að deila leikefni

og aðgengi að leiknum ná ekki fram að ganga. Þetta er í samræmi við rannsóknir Corsaros (2003) sem hafa leitt í ljós að athafnir barna innan félagamenningarinnar ein-kennist annars vegar af tilraunum þeirra til að öðlast stjórn á lífi sínu og hins vegar af því að deila stjórninni með öðrum.

María beitir líkama, raddstyrk og orðum til þess að vekja áhuga Höllu á hugmyndum sínum um leik. Þetta er í samræmi við kenningu Bujtendijks þar sem kemur fram að umhverfið skapi kveikju að leik en að það verði jafnframt að búa yfir spennu til að viðhalda honum og þróa hann (Åm, 1989; Hangaard Rasmusen, 2001; Løkken, 2000b). Viðbrögð Höllu koma heim og saman við niðurstöður rannsóknar Sandvik (2002) þar sem einnig kemur í ljós að eins og tveggja ára börn gefa skýrt til kynna með óyrstum boðskiptum þegar þau vilja ekki deila leikföngum með öðrum og að rétturinn á að halda leikfanginu sé þeirra.

Í sömu upptöku skömmu síðar má sjá hvernig Halla og María ná sameiginlegum grundvelli fyrir samskipti sín og stuttur leikkafli á sér stað á milli þeirra.

Halla liggur á sófanum með teppið ofan á sér og er afslöppuð í andliti og líkama. María horfir á Höllu og strýkur yfir teppið, dillar sér í mjöðmum og segir: „Svona.“ Halla liggur áfram, horfir á Maríu, sem gengur aftur fyrir sófann, leggur hendurnar á fætur Höllu, horfir fast á hana og segir: „Vakna!“ Telpurnar eru í augnsambandi, María hlær hveltt og Halla tekur undir og brosir. María lítur á teppið og tekur það upp og segir: „Búin lúlla!“ Halla reisir sig upp og horfir á teppið. María horfir á teppið, gengur aftur á bak frá sófanum um leið og hún horfir á Höllu. Halla stendur upp, gengur á eftir Maríu og horfir á teppið og segir: „Ekki taka teppið mitt!“ María stendur kyrr, horfir á Höllu sem tekur teppið af henni um leið og hún leggur áherslu á: „Mitt!“ María gengur burt.

Telpurnar tjá ánægju með framvindu samskiptanna og sýna með brosi og hlátri að þær samþykkja sjónarhorn hvor annarrar og ná þannig að mynda sameiginlegan grundvöll fyrir leikinn. Þetta lýsir hæfni þeirra til að taka þátt í heimi hvor annarrar og tengist samhuglægni sem Merleau-Ponty bendir á að sé grundvallaratriði í mannlegum samskiptum (Johansson, 1999; Løkken, 2009; Merleau-Ponty, 1962, 1994). Þessar athafnir eru í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna meðal ungra leikskólubarna sem benda til þess að börn noti kímni þegar þau reyna að ná samkomulagi í leik (Alvestad, 2010) og taki iðulega þátt í félagslegum athöfnum sem byggjast á kímni (Loizou, 2007).

María heldur áfram að leita leiða til að mynda sameiginlegan flöt fyrir þróun leiksins með líkamstjáningu og orðum (Åm, 1989; Hangaard Rasmusen, 2001; Løkken, 2000b). Hún breytir um stellingu, setur spennu í röddina og biður Höllu að vakna auk þess sem hún lætur athöfn fylgja orðum og tekur teppið af henni. Hún leggur áherslu á sjónarmið sitt með því að ganga aftur á bak út úr leikaðstæðunum og horfir um leið stíft á Höllu með teppið í höndunum. Hún virðist gefa þannig til kynna að hún sé reiðubúin að halda samskiptunum opnum. Athafnir Maríu má túlka sem svo að nú finnist henni röðin vera komin að sér að leggjast í sófann en í rannsóknem Engdahl (2011) kemur í ljós að börnin nota fjölbreytta tjáningu þegar þau óska eftir að skiptast á í leiknum. Halla horfir á teppið en ekki í augu Maríu og virðist þannig sýna að hún

sé ekki tilbúin að fylgja hugmynd Maríu eftir. Halla leggur jafnframt áherslu á sitt sjónarhorn og rétt sinn á leikefninu með því að benda Maríu á að hún sé að taka teppið sitt. Halla virðist nota félagslega stöðu sína sem líklega tengist aldri hennar og stærð en auk þess virðist hún vilja sýna að hún eigi rétt á leikefninu þar sem hún kom fyrr að leiksvæðinu og hóf leikinn. Þó að aldursmunur telpnanna sé einungis tveir mánuðir er Halla töluvert hærri en Anna. Þetta rímar við erlendar rannsóknir sem hafa sýnt að börn láta önnur börn vita að þau telji sig eiga rétt á að halda leikefni (Sandvik, 2002) og að börn noti vald, sem tengist líkamlegum eða andlegum styrk, til að halda leikföngum sem önnur börn sækjast eftir (Johansson 1999, 2011b).

## NIÐURLAG

Í rannsókninni er dregin upp mynd af félagslegum samskiptum og tengslum ungra barna í leikskóla. Þátttakendur voru börn á öðru og þriðja aldursári og var mesti aldursmunur á þeim ellefu mánuðir. Skoðuð voru félagsleg mynstur í samskiptum og leik barnanna og leitast við að varpa ljósi á það hvernig börnin hófu samskipti sín í leik, hvernig þau viðhéldu leiknum og hvaða aðferðum börnin beittu til að koma sér inn í leik sem þegar var hafinn.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þátttaka barnanna og mótun á samfélagi sínu í leik virtist vera mikilvæg í augum þeirra. Þegar börnin leituðu eftir tengslum við félagana og umhverfið fólu samskiptin í sér flókna tjáningu þar sem líkaminn, svo sem svipbrigði, augnatillit og raddblær voru í brennidepli, auk orða. Í kenningu Merleau-Pontys (1962, 1994) um lífheiminn er bent á að manneskjan sé óaðskiljanleg frá umhverfinu og í stöðugum samskiptum við það. Börnin beittu fjölbreyttum aðferðum til þess að koma sér á framfæri, öðlast hlutdeild í heimi annarra, tjá afstöðu sína, túlka fyrirætlanir og sjónarmið hvert annars og hafa áhrif á umhverfið. Börnin tjáðu þannig tilvist sína með líkamanum og voru virkir gerendur í félagslegu samhengi í leikaðstæðum í leikskólanum. Þau hreyfðu sig um og notuðu líkamann til þess að upplifa, skilja og túlka umhverfi sitt. Þau notuðu hluti og leikefni til að ná tengslum við félagana, ýmist með því að bjóða það fram eða ásælast leikefni annarra. Þegar börnin leituðu eftir aðstoð eða viðurkenningu á athöfnum sínum frá starfsmönnum gegndu svipbrigði og augnatillit veigamiklu hlutverki.

Leikefni sem var á gólfi í hæð barnanna veitti þeim fjölbreytta möguleika á líkamlegri tjáningu og ýtti þannig undir gagnkvæman skilning í samskiptunum. Bujtendijk bendir á að leikurinn eigi upphaf sitt í hreyfingu og að svörun frá umhverfinu feli í sér grundvallarvirkni leiksins (Åm, 1989; Hangaard Rasmussen, 2001). Þegar börnin voru að þróa leik virtist það vera lykilatriði að þau áttuðu sig á fyrirætlunum þeirra sem þau léku við. Það er í samræmi við skilgreiningu Merleau-Pontys á samhuglægni sem nauðsynlegri forsendu þess að taka þátt í heimi annarra og mynda og þróa samfélag með öðrum.

Margræðni í lífheimi barnanna kom berlega í ljós þegar þau sýndu hæfni til að gefa afstöðu sína til kynna. Dæmi um það er þegar þau reyndu að komast inn í leik sem þegar var hafinn en tjáðu einnig varnarleysi þegar fyrirætlunin náði ekki fram

að ganga. Í kenningu Merleau-Pontys er bent á að samskipti feli í sér tilfinningalega margræðni sem tjáð er með líkamanum. Þessar niðurstöður benda til þess að börn geti verið hæf í samskiptum en jafnframt varnarlaus og óörugg með stöðu sína og þátttöku innan barnahópsins.

Auk þess benda niðurstöður til þess að félagsleg staða barna hafi áhrif á félagslega þátttöku þeirra í leik. Félagsleg staða barnanna virtist tengjast aldri þeirra, hæð og félagslegri reynslu innan barnahópsins í leikskólanum. Eldri börnin, eða þau sem voru komin á þriðja ár, virtust hafa félagslegt vald til að veita yngri börnunum hlutdeild í leik eða meina þeim að vera með. Þau leiðbeindu þeim yngri og létu sig líðan þeirra varða en höfnuðu einnig tilraunum þeirra til þátttöku í leiknum þegar þeim sýndist svo. Yngri börnin, sem voru um og undir tveggja ára aldri, virtust félagslega athugul og fylgdust glögg með leik eldri barnanna og reyndu sig. Merleau-Ponty hefur bent á að lífheimur barna er í senn huglægur og hlutlægur og felur í sér tilfinningalega svörun barnanna við umhverfinu. Í samskiptum barnanna í leik gefa þau til kynna hverjir eru ákjósanlegir leikfélagar og hvaða leikefni laðar þau til leiks. Virk þátttaka yngri barnanna og viðleitni þeirra til að láta fyrirætlanir sínar ná fram að ganga í samskiptum og leik var háð því að eldri börnin viðurkenndu sjónarhorn þeirra. Þetta er í samræmi við aðrar rannsóknir þar sem fram hefur komið að valdatengsl, sem verða til innan barnahópsins, geti haft áhrif á möguleika barna á að njóta félagslegra tengsla innan hópsins (Lee og Recchia, 2008; Löfdahl, 2006) og að börn beiti bæði jákvæðum og neikvæðum aðferðum til að hafa áhrif á það hverjir fá að taka þátt í leiknum og hverjir ekki (Johansson, 1999, 2011b).

Þessari rannsókn var ætlað að bæta við þekkingu og auka skilning á því hvernig yngstu leikskólabörnin líta á félagsleg samskipti sín og tengsl við önnur börn í leik- aðstæðum í leikskóla. Það er óneitanlega áskorun að lýsa athöfnum ungra barna og túlka þá merkingu sem fram kemur í samskiptum þeirra á milli. Rannsakandi þarf að beita nálgunum sem opna margvíslegan skilning á lífheimi barna og möguleikum þeirra á því að láta raddir sínar hljóma. Johansson (2011b) hefur bent á mikilvægi gagnrýninnar notkunar hugtaksins „sjónarhorn barna“ í rannsóknum. Hún veltir því fyrir sér hvort rannsakandi geti í raun túlkað líkamstjáningu barna og gert sjónarhorn þeirra að sínu. Hins vegar leggur Kalliala (2011) áherslu á að opinn hugur sé mikilvæg forsenda þegar skoða á hvað gerist í daglegu lífi barna í leikskólum.

Margir samverkandi þættir, bæði félagslegir, menntunarlegir og menningarlegir, hafa áhrif á líf ungra barna og fjölskyldna þeirra. Í umræðu um stöðu leikskólans í samfélaginu er mikilvægt að byggja á breiðum þekkingargrunni og hluti þeirrar þekkingar er upplifun og skilningur barnanna sjálfra á félagslegu lífi sínu innan leikskólans. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að líkamstjáning gegni veigamiklu hlutverki í merkingarsköpun barna þegar þau móta félagslegt samfélag sitt í leik. Ætla má að það eigi ekki einungis við um yngstu leikskólabörnin heldur einnig börn sem hafa ekki þau tæk á íslenskri tungu sem vænta má samkvæmt aldri, til dæmis börn af erlendum uppruna og börn með fatlanir. Þegar rætt er um sjónarhorn barna er mikilvægt að taka mið af margbreytileika barnahópsins og leita leiða til að nálgast sjónarhorn allra barnanna.

Hugmyndir um börn, bernsku og réttindi þeirra ráða miklu um það hvernig unnið er með börnum og möguleika þeirra á því að láta til sín taka í leikskólanum. Ábyrgð á því að virða hæfni og varnarleysi barna er í höndum hinna fullorðnu sem tilheyra umhverfi leikskólans og samfélagsins. Niðurstöður rannsóknarinnar geta vonandi orðið leikskólakennurum og öðrum þeim sem koma að málefnum barna hvatning til nánari ígrundunar um félagsleg samskipti og nám í leikskólum og jafnframt gefið vísendingar um það hvernig fullorðnir geta stutt við börn í samskiptum og leik.

## HEIMILDIR

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Doktorsritgerð: Gautaborgarháskóli.
- Andersen, P. Ø. og Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. Kaupmannahöfn: Munksgaard/ Rosinante.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Ósló: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Ósló: Pedagogisk forum.
- Berthelsen, D. (2010). Introduction. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 81–86.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Broström, S. og Hansen, O. H. (2010). Care and education in Danish crèche. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 87–100.
- Bucholtz, M. (2007). Variation in transcription. *Discourse Studies*, 9(6), 784–808.
- Bujtendijk, F. J. J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels: Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin. Kurt Wolf Verlag.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends right? Inside kids culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. Í J. Qvortrup, W. A. Corsaro og M.-S. Honig (ritstjórar), *The Palgrave handbook of childhood studies* (bls. 301–315). New York: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. A. og Molinari, L. (1990). From seggiolini to discussione: The generation and extension of peer culture among Italian preschool children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(3), 213–230.
- Crotty, M. (2006). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Danby, S. (2002). The communicative competence of young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(3), 25–30.

- Dockett, S. (2008). Hlustað á raddir barna: Börn og rannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 33–46). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna (RannUng).
- Dockett, S., Jóhanna Einarsdóttir og Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283–298.
- Dockett, S. og Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47–63.
- Doud, R. E. (1977). Whitehead and Merleau-Ponty: Commitment as a context for comparison. *Process Studies*, 7(3), 145–160. Sótt 16. maí 2012, af: <http://www.religion-online.org/showarticle.asp?title=2421>
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. og Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31–46.
- Elkind, D. (1997). The death of child nature: Education in the postmodern world. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 241–245.
- Engdahl, I. (2011). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1421–1439.
- Evaldsson, A.-C., (2009). Play and games. Í J. Qvortrup, W. A. Corsaro og M.-S. Honig. *The Palgrave handbook of childhood studies* (bls. 316–331). New York: Palgrave Macmillan.
- Fleer, M. (2009). A Cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. Í I. Pramling Samuelsson og M. Fleer (ritstjórar), *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (bls. 1–17). Dordrecht: Springer.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Ósló: Universitetsforlaget.
- Gillund, M. (2007). Det asymmetriske forholdet mellom forsker og deltaker – utfordringer i møte med de yngste barna og ved bruk av video som forskningsmetode. Í N. Winger (ritstjóri), *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (bls. 104–118). Ósló: Høgskolen i Oslo.
- Graue, M. E. og Walsh, D. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks: Sage.
- Greve, A. (2007). Transkripsjon av videoobservasjoner av små barn – en utfordring. Í N. Winger (ritstjóri), *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (bls. 120–129). Ósló: Høgskolen i Oslo.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(2), 91–98.
- Greve, A. og Solheim, M. (2010). Research on children in ECEC under three in Norway: Increased volume, yet invisible. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 155–163.

- Gulløv, E. (1999). *Betydingsdannelse blandt børn*. Kaupmannahöfn: Gyldendal.
- Hagstofa Íslands. (2011). *Leikskólar*. Sótt 10. maí 2011 af <http://hagstofa.is/Hagtolur/Skolamal/Leikskolar>
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 12–23.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Kaupmannahöfn: Semi-forlaget.
- Hangaard Rasmussen, T. (2001). *Legetøjets virtuelle verden – essays om legetøj og leg*. Kaupmannahöfn: Semi-forlaget.
- Hännikäinen, M. (2010). 1 to 3-year-old children in day care centres in Finland: An overview of eight doctoral dissertations. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 105–115.
- Heath, J. og Hindmarsh, C. (2002). Analysing interaction: Video, ethnography and situated conduct. Í T. May (ritstjóri), *Qualitative research in action* (bls. 99–121). London: Sage.
- Heikkilä, M. og Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 24–41.
- Heinämaa, S. (1999). Merleau-Ponty's modification of phenomenology: Cognition, passion and philosophy. *Synthese*, 118(1), 49–68.
- Howes, C. (1987). Social competency with peers: Contributions from child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 2,(2), 155–167.
- Howes, C. (2011). A model for studying socialization in early childhood education and care setting. Í M. Kernan og E. Singer (ritstjórar), *Peer relationships in early childhood education and care* (bls. 15–37). London: Routledge.
- Hrönn Pálmadóttir. (2004). Boðskipti í leikskóla: Athugun á boðskiptum barna með samskiptaerfiðleika og íhlutun starfsmanna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 97–122.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Ósló: Cappelen akademisk.
- James, A. (2009). Agency. Í J. Qvortrup, W. A. Corsaro og M.-S. Honig (ritstjórar), *The Palgrave handbook of childhood studies* (bls. 34–45). New York: Palgrave Macmillan.
- James, A. og Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. útgáfa). London: Falmer.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Doktorsritgerð: Gautaborgarháskóli.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Johansson, E. (2007). Förskolebarns moral – forskning och pedagogisk praktik. Stokk-hólmi: Myndigheten för skolutveckling. Sótt 12. september 2012 af <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1957>
- Johansson, E. (2009). 'Doing the right thing': A moral concern from the perspectives of young preschool children. Í D. Berthelsen, J. Brownlee og E. Johansson (ritstjórar), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (bls. 44–60). New York: Routledge.

- Johansson, E. (2011a). Introduction: Giving words to children's voices in research. Í E. Johansson og E. J. White (ritstjórar), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (bls. 1–13). Dordrecht: Springer.
- Johansson, E. (2011b). Investigating morality in toddler's life-worlds. Í E. Johansson og E. J. White (ritstjórar), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (bls. 39–62). Dordrecht: Springer.
- Johansson, E. og Emilson, A. (2010). Toddlers' life in Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 165–179.
- Jóhanna Einarsdóttir, (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2008a). Viðhorf til barna og áhrif á leikskólastarf. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 17–29). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna (RannUng).
- Jóhanna Einarsdóttir. (2008b). Þátttaka barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 115–130). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna (RannUng).
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237–253.
- Kirkeby, I. M. Gitz-Johansen, T. og Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. Í K. Larsen (ritstjóri), *Arkitektur, krop og læring* (bls. 43–69). Kaupmannahöfn: Hans Reitzel.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. Í A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (ritstjórar), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (bls. 151–174). Bristol: Policy Press.
- Lee, Y.-J. og Recchia, S. L. (2008). "Who is the boss?" Young children's power and influence in an early childhood classroom. *Early Childhood Research and Practice*, 10(1). Sótt 10. nóvember, 2008 af <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/lee.html>
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A users guide*. London: Sage.
- Lindahl, M. og Pramling Samuelsson, I. (2002). Imitation and variation: Reflections on toddlers' strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 25–45.
- Loizou, E. (2007). Humor as a means of regulating one's social self: Two infants with unique humorous personas. *Early Child Development and Care*, 177(2), 195–205.
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 77–88.
- Löfdahl, A. og Häggglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in preschool. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194.
- Lög um leikskóla* nr. 90/2008.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barns gruppefelleskap i barnehagen*. Ósló: Cappelen akademisk.

- Løkken, G. (2000a). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163–176.
- Løkken, G. (2000b). The playful quality of the toddling “style”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531–542.
- Løkken, G. (2004a). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Ósló: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2004b). Greetings and welcomes among toddler peers in a Norwegian barnehage. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 43–58.
- Løkken, G. (2009). The construction of ‘toddler’ in early childhood pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 35–42.
- Løkken G. og Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Ósló: Tano.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge. (Upphaflega gefið út 1945).
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Ósló: Pax.
- Musatti, T. og Panni, S. (1981). Social behavior and interaction among day-care center toddlers. *Early Child Development and Care*, 7(1), 5–27.
- Pramling Samuelsson, I. og Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videoens hjälp*. Stokkhólmi: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. og Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Pugh, G. og Sellek, D. R. (1996). Listening to and communicating with young children. Í R. Davie, U. Graham og V. Varma (ritstjórar), *The voice of the child: A handbook for professionals* (bls. 120–136). London: Falmer.
- Punch, K. F. (2006). *Developing effective research proposals* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Qvortrup, J. (2004). The waiting child. *Childhood*, 11(3), 267–273.
- Rayna, S. og Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education: What’s new on the babies’ side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161–172.
- Robson, S. (2011). Producing and using video data in the early years: Ethical questions and practical consequences in research with young children. *Children and Society*, 25(3), 179–189.
- Roberts-Holmes, G. (2005). *Doing your early years research project: A step-by-step guide*. London: Paul Chapman.
- Rolfe, S. A. (2001). Direct observation. Í G. MacNaughton, S. A. Rolfe, og I. Siraj-Blatchford (ritstjórar), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (bls. 224–239). Buckingham: Open University Press.
- Rutanen, N. (2007). Two-year-old children as co-constructors of culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 59–69.
- Röthle, M. (2005). Mötet med de lekende barna. Í S. Haugen, G. Løkken og M. Röthle (ritstjórar), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (bls. 110–129). Ósló: Cappelen akademisk.

- Sameinuðu þjóðirnar. (1992). *Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins*. Sóttur 1. febrúar 2012 af <http://www.humanrights.is/log-og-samningar/mannrettinda-samningar/sameinudu-tjodirnar/crc/>
- Sandvik, N. (2002). Å gjøre seg synlig for seg selv og andre. Om avgrensings- og selvhevdelsesstrategier blant 0–3 åringar i barnehage. *Barn*, 1(1), 49–67.
- Sheridan, S. og Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J. og Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301–316.
- Skånfors, L., Löfdahl, A. og Häggglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94–109.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. Kaupmannahöfn: Hans Reitzel.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. og Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.
- Stambak, M. og Verba, M. (1986). Organization of social play among toddlers: An ecological approach. Í E. C. Mueller og C. R. Cooper (ritstjórar), *Process and outcome in peer relationships* (bls. 229–247). London: Academic Press.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Prándheimi: Tapir.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Strandell, H. (1999). Hvad foregår der i samværet mellem børn? Børnehaven som eksempel. Í L. Dencik og P. S. Jørgensen (ritstjórar), *Børn og familie i det postmoderne samfund* (bls. 288–306). Kaupmannahöfn: Hans Reizel.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trevarthen, C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 95–131.
- United Nations. (2005). *Convention on the rights of the child: General Comment No 7. Implementing child rights in early childhood*. Genf: Höfundur.
- Vienze, M. (1971). The social contacts of infants and young children reared together. *Early Child Development and Care*, 1(1), 99–109.
- Walsh, D. J. (2005). Developmental theory and early childhood education: Necessary but not sufficient. Í N. Yelland (ritstjóri), *Critical issues in early childhood education* (bls. 40–58). Maidenhead: Open University Press.
- Walsh, D. J., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y.-H., Chung, K. o.fl. (2007). Using digital video in field-based research with children: A primer. Í J. A. Hatch (ritstjóri), *Early childhood qualitative research* (bls. 43–62). New York: Routledge.

- Woodhead, M. og Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. Í P. Christensen og A. James (ritstjórar), *Research with children: Perspectives and practices* (bls. 9–35). London: Falmer.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosíalt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Ósló: Abstrakt.

*Greinin barst tímaritinu 1. mars 2012 og var samþykkt til birtingar 26. júní 2012*

## UM HÖFUNDANA

*Hrönn Pálmadóttir* (hropalm@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk M.Ed.-prófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands árið 2001. Hún stundar nú doktorsnám við Háskóla Íslands. Helstu áherslusvið í rannsóknum hafa snúið að samskiptum barna og leik, ásamt viðhorfum og starfsháttum leikskólakennara.

*Jóhanna Einarsdóttir* (joein@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í menntunarfræðum ungra barna frá Háskólanum í Illinois. Hún hefur stundað rannsóknir á málefnum leikskólans um árabil, ritað fjölda fræðigreina og ritstýrt fræðilegum tímaritum og bókum um efnið. Hún stofnaði Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna (RannUng) árið 2007 og hefur stýrt henni síðan.

## *The youngest preschool children: Community in play*

### ABSTRACT

The aim of this study is to shed light on young children's perspectives on their social interactions in play situations in preschool. Participants in the study were a group of twenty children, with ages ranging from fourteen months to two years and five months old. The children attended preschool in Iceland. Four adults, including two preschool teachers who worked with the children, also participated. The study is based on the phenomenological approaches emphasizing human bodily existence put forth by French philosopher Maurice Merleau-Ponty (1962, 1994), whose concept of the *life world* describes the intertwined relations between human beings and the environment. The body is the foundation for the existence of the child. The child is viewed as an active body that is already engaged with its physical and social environment and in the process of making sense out of the experience (Johansson, 1999; Merleau-Ponty, 1962, 1994). The life world is the meaningful context that helps people understand and interpret their environment. Children's play has roots in movement of the body (Åm, 1989; Hangaard Rasmussen, 2001), and intersubjectivity between partners is an important

part of the process that occurs when children mutually create their communities in play situations.

The study was conducted over a five month period, and qualitative methods were employed, including participant observations, video recordings, and field notes. The focus was on children's communication when they started play, how they continued the play, and how they tried to gain access to play that had already started. In approaching and interpreting children's perspectives it is necessary to gain access to children's actions in their own life worlds. The resulting portrait of children's perspectives is connected to the ontological stance of the researcher and how he understands, interprets, and presents the data gathered. The objective of this study is to understand children's actions, their intentions and views, as well as to interpret their experience and expression in light of their social interaction in play situations. The patterns that occur in children's communication are considered to reveal their perspectives. Children's bodily expressions, gestures, and gazes are considered as representations of how they experience meaning and which phenomena are meaningful.

The findings show that children communicate with, relate to, and influence their environments in various ways. Children's actions are built upon intersubjective processes, a foundational component of development that involves taking part in the worlds of others. Children are active participants in their life worlds within play situations, constructing meaning and context with their actions. The play demanded that children communicate in certain contexts. Body movements, gestures, and gazes were important elements of children's interaction when they tried to relate to each other and create a mutual ground for the start of play. Some of the children participated directly within the play context while others participated from the sideline, i.e. watched the play and imitated the actions later. The findings also show that play requires children to respond to and to eliminate motivation from the outside, which could be experienced as a threat to the ongoing interaction. Children's social communities are built upon their interactions in which their self-construction and participation in each other's worlds emerge. When children try to present themselves to others they have to know different codes of play, a requirement that both demands that the children adapt their own intentions and also recognise those of others. The ambiguity of children's life worlds appeared in their expressions of competence as well vulnerability within the play situations. The children cared for each other and also used their social and physical positions to influence who was included in the play and who was excluded. Position within the group seemed to be connected to children's age and size. Children's actions in play situations gave the appearance that they were participating simultaneously in their own worlds and in others' worlds, an intertwining of the individual and the social that follows the theory proposed by Merleau-Ponty (1962, 1994).

*Keywords:* Young preschool children, social interactions, relations in play

## ABOUT THE AUTHORS

*Hronn Palmadottir* (hropalm@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She completed her M.Ed. degree from Iceland University of Education in 2001. Currently she is attending the doctoral programme at the University of Iceland. Her main research interests include children's interaction and play, as well as preschool teachers' views and interaction with the children.

*Johanna Einarsdottir* (joein@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She holds a Ph.D. from University of Illinois. She has published her work widely, in journal articles and books, and edited scholarly journals and books in the field. She is the director of the Centre for Research in Early Childhood Education at the University of Iceland.