



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Bacheloroppgave Medvirkning for de yngste

Emnekode: FL200L

Dato: 02.05.2014

Kandidatnummer: 136

Totalt antall sider: 27



Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
1.0 Innledning	1
1.1 Avgrensing og presisering av problemstillingen; Hvordan får de yngste barna medvirke i egen hverdag i barnehagen?	1
1.2 Begrepsavklaring.....	2
1.2.1 Medvirkning	2
1.2.2 Anerkjennelse	2
1.2.3 Småbarn	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	2
2.0 Lover og vedtekter	3
3.0 Teoretisk perspektiv.....	4
3.1 Medvirkning	4
3.2 Personalets holdninger og kunnskap	4
3.2.1 Voksnes definisjonsmakt.....	5
3.2.2 Anerkjennelse	6
3.3 Se barnets kompetanse	6
3.3.1 Danning og barns medvirkning	8
3.4 Småbarnas uttrykksformer	8
4.0 Metode	10
4.1 Kvalitativ og Kvantitativ metode	10
4.2 Valg av metode.....	10
4.3 Observasjon.....	11
4.3.1 Deltagende observasjon	11
4.3.2 Loggbok og praksisfortelling	12
4.4 Mitt utviklingsarbeid	13
4.4.1 Førforståelse	13
4.5 Feilkilder og etiske perspektiver	14
5.0 Mine funn	15
5.1 Analyse og tolkning av datamateriale	15
5.2 Presentasjon og drøfting av mine funn.....	15
5.1 Personalets holdninger og kunnskap	16
5.1.2 Frilek og medvirkning	16
5.1.2. Lunsj og mulighet for medvirkning	17

5.3 Se barnets kompetanse	17
5.3.1 Formingsaktivitet og barns medvirkning	17
5.3.2 Barns mulighet for medvirkning under måltidet	19
5.4 Småbarnas uttrykksformer	21
5.4.1 Fysiske miljø; Barns mulighet for medvirkning	21
6.0 Avslutning	24

1.0 Innledning

Denne bacheloroppgaven skal være utviklingsorientert og tett knyttet til barnehagelærerens arbeid i barnehagen. Jeg ønsker å undersøke om temaet barns medvirkning og se etter utviklingspotensialet i barnehagen. Da småbarnspedagogikk er mitt fordypningsfag, ønsker jeg å se nærmere på temaet medvirkning og de yngste barnas barnehagehverdag. Jeg fikk smaken på dette temaet under lederuken min i praksis. Da hadde jeg nemlig medvirkning som tema for lederuken på en småbarnsavdeling. De fleste av assistentene var ikke fortrolige med begrepet medvirkning og anerkjennelse, og hadde lite erfaringer med disse. Jeg syntes dette var interessant og skjønnte viktigheten av å jobbe med temaet i barnehagen blant ansatte. Jeg vet at dette er noe jeg vil dra nytte av i yrkeslivet i fremtiden.

Barnehageloven (2005) presiserer at barn skal få medvirke og gi uttrykk for sitt syn i sin hverdag. Derfor mener jeg det er et viktig tema å bringe frem og et tema som skal vises i barnehagehverdagen. De yngste barna i barnehagen, har ikke nødvendigvis et ferdig utviklet verbalt språk. Noe som kan føre til at dem kan komme i skyggen av de eldre barna og personalet. Voksne kan ha forestillinger om barn som kan gjøre barna mindre kompetente, enn hva de egentlig er. Jeg ønsker derfor å forske på de yngste barna og hva personalet i barnehagen kan gjøre for å la dem medvirke i sin hverdag. Jeg skal observere på en småbarnsavdeling og drøfte utviklingspotensialet når det gjelder barns medvirkning. Jeg har derfor utformet problemstillingen: *Hvordan får de yngste barna medvirke i egen hverdag i barnehagen?*

1.1 Avgrensning og presisering av problemstillingen; Hvordan får de yngste barna medvirke i egen hverdag i barnehagen?

Medvirkning er et veldig vidt tema og av den grunn vil jeg avgrense hva jeg ønsker å forske på. Barnehagelærerens arbeid skal være tett knyttet til oppgaven. For å finne svar på problemstillingen min, mener jeg at det er personalet som må være i fokus. Jeg ønsker å se personalets holdninger og kunnskaper rundt barns medvirkning, om de ser barnets kompetanse og hvordan dette vises i praksis. Jeg mener også at en anerkjennende holdning og voksnes definisjonsmakt er viktig å nevne i arbeid med barns medvirkning. Det er nødvendig å si noe om de yngste barnas språklige former og hvordan personalet tyder disse. Da disse er viktige å tyde for at barna skal få medvirke i sin barnehagehverdag.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Medvirkning

Medvirkning blir forklart som «*Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle (..)*» (Norske synonymer 2002). Hvis vi ser på selve ordet medvirkning er ordet «med» av betydning. Altså at det skjer noe sammen med noen, eller i et felleskap. Begrepet kan da forstås som at man er med på å påvirke at noe skjer sammen med andre og at en kjenner at egen deltagelse bidrar til endring. Når medvirkning skjer vil barnet føle seg hørt og tatt på alvor, samtidig som det har en følelse av at eget bidrag har virkning på felleskapet. Medbestemmelse handler om at man er med på å ta beslutninger og bestemme hva som skal skje (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen 2006:8). Det er begrepet medvirkning jeg ønsker å fokusere på.

1.2.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse vil si at vi har en grunnholdning som handler om at vi lar den andre ha rettigheter over sine egne erfaringer, opplevelser, tanker og handlinger (Bae 1996:193). Dette medfører ikke at en må være enig med hva den andre opplever og sier, men vise en forståelse for dette. Denne holdningen er viktig hvis medvirkning skal finne sted. Jeg ønsker å komme nærmere inn på hvorfor anerkjennelse er så viktig når det er snakk om barns medvirkning senere i oppgaven.

1.2.3 Småbarn

Jeg ønsker å bruke begrepet «småbarn» og «de yngste» for å beskrive de yngste i barnehagen. Grunnen til dette er fordi «*temaheftet om de minste barna i barnehagen*» av Sandvik (2006) bruker begrepet «småbarn». Med småbarn og de yngste i barnehagen menes det barn mellom null til tre år.

1.3 Oppgavens oppbygning

Jeg vil først nevne generell lovgivning i forhold til medvirkning og barnehage. Deretter vil jeg vise mitt teoretiske perspektiv i form av litteratur jeg benytter meg av, her vil det være glidende overganger mellom overskriftene. Deretter vil jeg fortelle om hvilke metoder jeg har brukt i forhold til mitt forskningsarbeid og hvorfor jeg valgte akkurat disse metodene. For så å si noe om hvordan jeg analyserte dataen jeg har samlet inn og drøfte det jeg har sett i barnehagen mot teorien jeg har brukt tidligere. Til slutt en avslutning hvor jeg oppsummerer

innholdet og prøve å finne en konklusjon til problemstillingen min.

2.0 Lover og vedtekter

For å forstå hvorfor medvirkning skal finne sted i barnehagen, må vi se nærmere på relevant lovverk som sier noe om barns medvirkning. Barns medvirkning er en rettighet som stammer fra FNs konvensjon om barns rettigheter (Bae, Fennefoss, Grindland, Jansen, Johannesen, Myrstad, Sandvik & Sverdrup 2012:14). Denne finner vi spesielt i artikkel 12 «rett til å bli hørt» her står det blant annet at man skal garantere at et:

1.(...)Barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (2003).

Artikkel 13 (2003) handler om barnets ytringsfrihet. Her står det blant annet at barnet har rett til å uttrykke sine tanker og ideer i form av den uttrykksformen som måtte ønskes. Artikkel 14 (2003) handler om barnets rett til tankefrihet, religionsfrihet og samvittighetsfrihet.

Barnehageloven (2005) som har sitt utspring fra FNs barnekonvensjon og menneskerettighetene forteller i § 3 at

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Rammeplanen (2011) har sitt utgangspunkt fra barnehageloven. Den gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Rammeplanen forteller hvilke rammer personalet i barnehagen må følge når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet (2011:4). Barns medvirkning blir nevnt i et eget avsnitt i Rammeplanen som forteller at alle barn har rett til medvirkning, men må tilpasses alder og modenhet. Rammeplanen poengterer videre at barn skal få være med på planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (2011:17). Temaheftet om barns medvirkning (2006) gir grundigere informasjon om barns medvirkning i barnehagen. Jeg mener det også er viktig å nevne artikkel 3 i barnekonvensjonen (2003) «til barnets beste». Personalet i barnehagen skal alltid ha barnets beste i tankene når de planlegger og gjør avgjørelser. Det å vite hva som er til barnets beste er et drøftingsemne og må vurderes ut ifra situasjon og barnet det gjelder (Høstmælingen, Kjørholdt og Sandberg 2012:52).

3.0 Teoretisk perspektiv

Teorigrunnlaget viser mitt utgangspunkt for å forstå temaet jeg har valgt og litteratur som jeg mener kan være med på å svare på problemstillingen min. Dalland beskriver teori som verktøy enn bruker for å utvikle vår innsikt og for å vise hvilke perspektiv enn går ut ifra (2010:268). Pedagogisk ordbok (Bø & Helle 2008:311) forklarer teori som «*tankesystem som består av veldefinerte begreper og påstander, delvis ennå ubekreftede*».

3.1 Medvirkning

Medvirkning handler om mer enn å få bestemme. Hvis vi ser tilbake på FNs barnekonvensjon kan vi forstå at medvirkning handler om det at barnet skal bli hørt og tatt på alvor. Det skal føle seg som en del av felleskapet, at egen deltagelse og bidrag gir mening. Medvirkning handler også om at barnet skal få støtte til å kunne uttrykke seg og det at barnet skal få tankefrihet (Bae m.fl. 2006:11).

Temaheftet om barns medvirkning forklarer blant annet at medvirkning er din egen holdning til noe eller noen. Det er altså ikke en teknikk, metode eller oppskrift. Det handler om å kunne gå inn i seg selv og se på sine egne holdninger, væremåter og la andre få slippe til. De voksne i barnehagen skal legge til rette for barns medvirkning i barnehagen. Alle barn skal føle seg både sett og hørt, slik at de skal kunne få uttrykke seg og å ha innflytelse i sin egen barnehagehverdag. I temaheftet om barns medvirkning påpekes det at § 3 i barnehageloven er et drøftingsområde, noe som vil si at det ikke er en fast oppskrift på hvordan medvirkning skal gjennomføres i praksis. Barns medvirkning skal komme frem gjennom personalets holdninger og væremåte. For eksempel at de er oppriktig interessert i det barna sier og gjør. Det er også viktig og huske på at de ansatte må ta hensyn til barnets alder og modning (Bae m.fl. 2006:9-10).

3.2 Personalets holdninger og kunnskap

For at barns medvirkning skal finne sted i barnehagen, må personalet være bevisst egne holdninger. Personalet må være støttende for at barna skal kunne få rom for medvirkning ut fra egne premisser. For at barna skal få kunne uttrykke seg og ha innflytelse, må personalet ta utgangspunkt ut ifra barnets bakgrunn og personlighet. Personalet må også være bevisst at det blir en jevn fordeling av medvirkning. Skal de barna som uttrykker seg på en måte som gir

mer oppmerksomhet, få medvirke mer? Skal da de barna som uttrykker seg gjennom kroppsspråk og ikke verbalt, få medvirke mindre? For eksempel kan det kanskje være fort å overse ettåringen som prøver å uttrykke seg via kroppen, mens femåringen uttrykker sine ønsker verbalt (Bae m.fl. 2006:13). Med verbalt mener jeg muntlig språk.

Personalet må se på barna som deltagende subjekter for at medvirkning skal finne sted. Altså å vise barna at deres meninger og innspill gjelder (Bae m.fl. 2006:13). Jansen beskriver det å oppfatte seg selv og bli oppfattet som en bidragsyter i felleskap med andre, er det å bli sett på som subjekt (2013:25). Temaheftet om barns medvirkning forklarer at personalet må gi barna inntrykk av at deres erfaringer er like viktig som andres erfaringer, selv om de er ulike. Det kan altså ikke bare planlegges å innhente barns synspunkter eller begrense medvirkning til visse tidspunkter i uka, men å la medvirkning skje naturlig gjennom barnehagehverdagen. Dagens rutinepregede hverdag kan nok fort komme i veien for barns medvirkning, fordi vi tror at vi ikke har tid til det. Et småbarns rutinepregede hverdag, er gjerne knyttet til klokkeslett. Det kan vurderes å utsette eller fremskynde slike rutiner om barna holder på med noe de ønsker å fortsette med, eller ønsker å avslutte tidligere. For eksempel om samlingsstunden skal være ferdig kl. 11.00, men barna koser seg og ønsker å fortsette litt til. Er det for barnets beste å avslutte kl. 11.00 eller vil det være til barnets beste å fortsette samlingsstunden (Nyhus 2013:50)? Andre holdninger som personalet må være bevisste på er å kunne bedømme hvor stort ansvar det skal gi barnet. Det er personalets ansvar at barnet får omsorg og føler seg trygge i barnehagen. Ved at barnet blir tilegnet medvirkning på en slik måte at det ikke klarer å håndtere det, kan dette ha en negativ effekt på barnet. For eksempel å gi barnet oppgaver det ikke makter, eller be barnet om å svare på et spørsmål det ikke fullt forstår. Altså må personalet ta hensyn til barnets alder og modenhet. Balansen mellom beskyttelse og rett til å uttrykke seg, er en drøftingssak og vil vise seg ulikt fra barn til barn (Bae m.fl. 2006:13-14).

3.2.1 Voksnes definisjonsmakt

Når det kommer til voksnes holdninger med tanke på småbarn og medvirkning er temaet voksnes definisjonsmakt viktig å nevne. Det er gjeldende i arbeid med barns medvirkning at ikke voksne definerer barnas følelser og meninger for dem. Bae forklarer at vi kan forstå begrepet voksnes definisjonsmakt med at det er en ujevn maktfordeling når det gjelder barnets opplevelse av seg selv. Voksne står i en posisjon der de kan sette ord på barnets handlinger og

opplevelser, og hvordan voksne svarer på barnets uttrykk (Bae 1996:147). Denne definisjonsmakten kan brukes på en slik måte at barna kan føle seg trygge på seg selv, gi en følelse av selvstendighet og respekt for andre, i tillegg til seg selv. På den andre siden kan denne definisjonsmakten også brukes på en måte som gir barnet lite selvtillit og tro på seg selv. Bae forklarer videre at det er svært viktig at en er klar over denne problemstillingen i arbeid med barn og at man bør ha anerkjennelse som en grunnholdning (Bae 1996:147).

3.2.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse er ikke en metode eller et middel en bruker for å oppnå noe, men har verdi i seg selv. Det er en holdning som kommer av respekt og likeverdighet og krever refleksjon. Bø & Helle beskriver refleksjon som

Saksrettet tenkning. Brukes i forbindelse med et tema som blir gjenstand for inngående ettertanke. Tanken oppholder seg i lengre tid ved dette temaet i den hensikt å få en bedre og dypere forståelse (2008:257).

En anerkjennende holdning er en prosess og kommer ikke av seg selv. En må jobbe kontinuerlig med egne verdier, synet på barn og andre mennesker (Bae 1996:148-149). Anerkjennelse handler om viktigheten av å finne meningen bak det den andre uttrykker. Nettopp derfor er anerkjennelse viktig i arbeid med medvirkning og kanskje spesielt blant de yngste barna i barnehagen. En forsøker å se ting fra en annens synspunkt og forstå hva det er han eller hun egentlig ser. Barns handlinger gir mening og er betydningsfulle for dem. Voksne kan se på disse handlingene som meningsløse. Det er da det blir viktig å gå inn i barnets forestillingsverden og prøve å se hvorfor dette er betydningsfullt for dem. Bae forklarer at for å få muligheten til å være anerkjennende, må en lytte til det den andre prøver å formidle. Lytte og se det nonverbale og verbale språket, og være åpen og mottagende for det (Bae 1996:149-150). Med nonverbalt språk menes kroppsspråk og mimikk, og ikke muntlig språk.

3.3 Se barnets kompetanse

Kompetanse blir beskrevet med synonymer som blant annet «*skikkethet, ferdighet og mestring*» (Bø & Helle 2008:154). Da oppfatter jeg begrepet kompetanse som den kunnskapen vi har og hva man mulig kan klare. For å forstå barn og kompetanse må vi skille begrepet kompetanse i forhold til voksne og barn.

Barns kompetanse stimuleres når det lykkes med utfordringer, for eksempel ved å kle på seg lua selv. Dette gjør at barnet får en god oppfatning av egen dyktighet og seg selv. Da øker følelsen av kompetanse og motivasjonen for å klare noe liknende. Dette stimulerer både selvutviklingen og personlighetsutviklingen (Lillemyr 1990 hentet fra Evenshaug & Hallen 2011:316-317). Selvutvikling skjer når barnet har noe å måle egenskapene sine mot og vet hvordan barnet ønsker å være. Dette har betydning for barnets motivasjon og opplevelse av mestring. Har barnet lite motivasjon, vil ikke barnet engang prøve, da det tror at det ikke klarer det likevel, noe som kalles lært hjelpeløshet (Harter, 1987, Seligman, 1975 hentet fra Von Tetzschner 2001:481). Dette kan forstås som at barnet tar utgangspunkt i en situasjon det tidligere har mestret, med motivasjon fra voksne, for så å prøve det samme igjen med større utfordring. For eksempel at barnet nå prøver å ta på seg dressen selv. Da kan en se hvor viktig det er at personalet må gi barnet motivasjon til å tro at det kan mestre. En kan også forstå det at barns kompetanse utvikles basert på mestring og selvtillit.

De fleste har noen forestillinger om hva barn mellom et og tre år mestrer og ikke mestrer. Hvordan vi tenker og snakker om de yngste i barnehagen er med på å forme dem. Det er også med på hvordan vi møter barna, hvordan valg vi gir dem og hvordan vi svarer på deres uttrykk og handlinger. Noe som står i fare da er at vi kan gjøre barna mindre enn det de er, altså å gjøre dem mindre kompetente enn hva de er (Sandvik 2006:10). Dette kan for eksempel være å velge bort aktiviteter som en mener ikke passer de yngste. Som i utgangspunktet kan gjennomføres med veiledning og støtte fra tålmodige voksne. På den andre siden kan en fare være å overvurdere barnets kompetanse. De yngste barna i barnehagen er uerfaren og sårbare, som trenger støtte og veiledning fra personalet. Det blir personalets oppgave å være bevisst over småbarnas kompetanse og finne en balansegang mellom å undervurdere og overvurdere de yngste i barnehagen. Altså å vurdere barnets modenhet i forhold til situasjon (Sandvik 2006:11). Det at barnet ikke klarer å gjennomføre en oppgave trenger ikke å være negativt. Det er viktig å ikke frata barna muligheten til å mestre og feile (Jansen 2012:52). Da kan en forstå hvorfor det er viktig at personalet lar barna få slippe til og klare å bedømme barnets kompetanse, for at medvirkning skal finne sted. Det at vi må møte barna som subjekter. Små mennesker med tanker, følelser og intensjoner. Vi kan ikke se på dem som et «uferdig produkt» som skal bli noe i fremtiden. Men møte dem i en jevnbyrdig sosial relasjon her og nå (Jansen 2013:51). Å forstå et barn som kompetent, betyr ikke at man tenker at dem har alle erfaringer og kunnskaper, men de har en mening bak det de gjør. Det de

formidler og uttrykker er meningsfullt og viktig. Da møter man barnet som et likeverdig subjekt (Jansen 2013:53).

3.3.1 Danning og barns medvirkning

Medvirkning har betydning for barnets dannelsesprosess og selvutvikling. Barnehagen skal fremme danning i barnehagen med forståelse og i samarbeid med hjemmet. Rammeplanen beskriver danning som «*en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter*» (2011:15). Rammeplanen forklarer videre at det er sammen med andre og omgivelsene rundt danning skjer. Det at barnet får være med å medvirke i egen barnehagehverdag er med på å stimulere dannelsesprosessen og det at barna er med på gode dannelsesprosesser er med på å stimulere barns medvirkning. Danning er med på å utvikle hele barnet. Det er med på å gi barnet lyst til å prøve og å gi det en nysgjerrig holdning til verden rundt. Danning skjer blant annet gjennom sosialisering og læring. Barnet sosialiseres inn i samfunnet og blir en del av et fellesskap. Det å være i et fellesskap og se seg selv som et verdifullt medlem og det å se at egne handlinger fører til en forskjell, er det medvirkning handler om (Rammeplan 2011:15).

3.4 Småbarnas uttrykksformer

Barn mellom et og tre år formidler sine uttrykk gjennom kroppslige handlinger til omverdenen og hverandre. De bruker varierte nonverbale kommunikasjonsformer for å etablere normer, vennskap og lekende ritualer. Blant annet ved å bruke det fysiske rommet. Måten disse uttrykksformene blir møtt på gir grunnlag for småbarnas ytringsfrihet og medvirkning (Bae m.fl. 2006:16). Viruru mener at det er vanlig at folk i den vestlige verden gir verbale uttrykk mer oppmerksomhet enn nonverbale uttrykk. Altså at vi er mer opptatt av selve språket (Bae m.fl. 2012:86). Noe som viser at personalet i barnehagen må være bevisste på om kroppslige ytringer oversees fremfor språklige. Småbarn ytrer seg også gjennom verbalt språk. Med støtte fra lydhøre voksne rundt, vil ord og det språklige uttrykket påvirke menneskene rundt dem. Ved at personalet fungerer som en støtte når småbarnet uttrykker seg får barnet erfaring med at deres meninger kan gi innflytelse på barnehagens virksomhet (Bae m.fl. 2006:17).

Barn kan bruke følelsesmessige uttrykksformer som for eksempel gråt. Hvordan disse blir møtt av andre voksne er viktig. Personalet må se disse uttrykksformene som en måte for

småbarna å uttrykke sine meninger og behov på. Da er det viktig at personalet ikke avviser eller avleder barnet når det for eksempel gråter. Dette kan gi barnet et inntrykk av at disse uttrykksformene ikke er viktige. Disse formene for uttrykk er minst like viktig da det er personalets ansvar å få barnet til å føle seg trygt i barnehagen. Om et barn er usikkert må det vite at det kan uttrykke seg ved gråt og at en av personale vil ta barnet på alvor (Sandvik 2006:16). For eksempel om et barn ikke ønsker at en vikar skal kle på det utetøy og uttrykker dette ved gråt. Tar ikke personalet barnet på alvor om det avfeier dets følelser ved å si «må du slutte å tøve» eller «når du kommer inn skal du få leke med den røde bilen som du er så glad i».

I følge den franske filosofen Merleau-Ponty forstår småbarna verden gjennom kroppen, før det tenker over ting. Som da kan forstås at barns kroppslige uttrykk er knyttet til bevissthet, intensjoner og følelser. Merleau-Ponty mener at barnet er bevisst kroppen, før det er bevisst språket (Sandvik 2006:12). Han forklarer at småbarnet forstår seg selv og andre gjennom kroppen. Det bruker kroppen for sosial omgang med andre barn og voksne (Haugen, Løkken & Röthle 2013:33-34). For å forstå småbarnets kroppslige uttrykk må personalet vurdere ut fra det enkelte barn, se an situasjonen og relasjonen. For eksempel kan det at barnet løfter hendene opp være et signal på at det ønsker å bli løftet opp, eller så kan det være et signal på noe helt annet. Eller når det tramper i gulvet, kan være et tegn på glede eller at det protesterer. Det at personalet er kjent med barna, gjør det lettere å tyde barnas kroppsspråk. For eksempel hvis et barn klapper seg på lårene. Ville kanskje en vikar tydet dette som en klappelek, mens en kjent voksen kanskje ville skjønt at barnet ønsket å synge en spesiell sang. Sandvik forklarer at småbarna bruker hele kroppen for å kommunisere. Kroppsspråket sier noe om deres intensjon, fokus og følelser (2006:14). Løkken forklarer at deres kroppslige kommunikasjon er meningsfull for dem (Haugen m.fl. 2013:32).

De yngste barna bruker også verbalt språk, som kan være i form av ett og to-ords ytringer. For eksempel om barnet ser ut av vinduet og ser en katt og sier «mjau!» vil dette kanskje være «Se! En katt i barnehagen!». Her vil også kjennskap til barnet gjøre det lettere å forstå meningen bak disse verbale ytringene. Tonefallet barnet bruker kan indikere om det er spørsmål, kommando eller en konstatering (Sandvik 2006:14-15). Det er avgjørende for de yngste barnas medvirkning at personalet klarer å fange opp barnas uttrykk, både kroppslige og verbale, forså å gjøre mening av dem på en tydelig og ansvarlig måte (Sandvik 2006:20). For

eksempel kan vi se på medvirkning som voksne som respekterer det at barnet snur seg fra matpakken og viser at det er mett eller ikke har lyst på mer (Sandvik 2006:21).

4.0 Metode

En metode er en måte å finne ny kunnskap på eller å prøve ut påstander som gjør seg gjeldende eller ei. Valg av metode velges ut ifra hva en ønsker å finne ut av og hva som en mener selv er fordelaktig. Metoden hjelper en til å se kunnskapen på en faglig og interessant måte (Dalland 2010:83). Ønsker man å undersøke noe velges metoder som gir den informasjonen vi trenger.

4.1 Kvalitativ og Kvantitativ metode

Vi skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode. I en kvantitativ undersøkelse snakker vi om å undersøke mengde for å kunne kanskje avkrefte eller bekrefte en hypotese (Løkken & Søbstad 2009:33). Med hypotese menes en påstand eller en antagelse om noe (Bø & Helle 2008:123). Et eksempel på en slik undersøkelse kan være blant annet et spørreskjema. Her vil det for eksempel være vanskelig å få utdypende svar, men en får gjerne ulike svaralternativer en kan velge å krysse av. Kvalitativ observasjon vil si at en ser etter hva som er typisk ved tilfellet enn ønsker å finne ut av og hva som skiller seg ut ved dette (Løkken & Søbstad 2009:33). Dalland forklarer at dette er gjerne noe som ikke kan måles, men man ønsker å fange opp en opplevelse eller meninger om noe (2010:84). Altså at en kommer nærmere inn på det som en ønsker å undersøke.

4.2 Valg av metode

Jeg forberedte meg ved å lese om de ulike metodeformene og valgte ut de metodene som jeg mente ble riktig i forhold til hva jeg skulle undersøke og min problemstilling. Observasjon ble en viktig metode. Her får jeg muligheten til å se hvordan medvirkning brukes eller vises i praksis. Jeg benyttet meg av åpen og kvalitativ observasjon. Grunnen til dette er fordi kvalitativ observasjon gir muligheten for å komme nærmere barna og de voksne i barnehagen. På denne måten får jeg se og føle på medvirkning i barnehagen. Åpen observasjon vil si at de ansatte er klare over hvorfor observatøren er tilstede og er den vanligste observasjonsmetoden

i barnehage. I en skjult observasjon ville personalet ikke være klare over grunnen til at man er tilstede. I en åpen observasjon trenger ikke personalet nødvendigvis vite hva man skal se etter, men at en er der for å se etter noe (Løkken og Søbstad 2009:50). Jeg mente det var viktig at personalet og barna viste hva jeg var der for å undersøke. Det at personalet er klare over temaet jeg undersøker, kan skape en trygghet og ærlighet. På denne måten kan en hindre noen ubehagelige overraskelser eller at personalet kan føle seg lurt, hvis de i ettertid fikk vite hva jeg var ute etter. Ellers brukte jeg observasjonsmetoder som loggbok og praksisfortellinger som jeg kommer inn på senere i oppgaven.

Et intervju er en samtale med noen om deres synspunkter og kunnskaper, som igjen kan utvikle ny kunnskap (Løkken & Søbstad 2009:116). Intervju kan være en måte og kvalitetssikre observasjoner på. I utgangspunktet tenkte jeg å bruke intervju i tillegg. I ettertid følte jeg at dette ikke var nødvendig da jeg fikk mye informasjon under observasjonene. På en annen side kunne et intervju validert det jeg observerte på avdelingen og kanskje fått vite hva de ansatte tenkte under de ulike situasjonene jeg observerte.

4.3 Observasjon

Observasjon i pedagogisk sammenheng blir beskrevet som oppmerksom iakttagelse av Løkken & Søbstad (2009:41). Ifølge Løkken & Søbstad består en observasjon av tre deler. Selve observasjonen, beskrivelse av observasjonen og tolkning av det en har sett ved å drøfte og reflektere (2009:62). Det finnes ulike observasjonsmetoder.

4.3.1 Deltagende observasjon

Jeg har blant annet benyttet meg av deltagende observasjon. Med deltagende observasjon menes det at en er en aktiv deltaker under observasjonen og en har muligheten til å bruke seg selv for å forstå situasjonen. Fordelen med dette er at metoden kan gi en helhetsforståelse og gi dypere innsikt under observasjonstiden (Løkken & Søbstad 2009:58-59). Jeg sitter ikke i en krok og noterer, men på samme tid er jeg ikke nødvendigvis hovedpersonen i observasjonene mine. Det er kun i noen situasjoner jeg ”blander” meg inn eller har et uformelt intervju i form av spørsmål som er passende for situasjonen. Jeg ønsket ikke å være passiv, men på samme tid fikk jeg muligheten til å kunne «gå ut» av en situasjon å iaktta. På denne måten følte jeg at jeg fikk med meg flere detaljer i situasjonen og samspillet. Jeg syntes det var viktig å være en deltagende aktør. Jeg fikk inntrykk av at både barn og voksne var fortrolige med å ha meg

tilstede, som om jeg var en vikar. Jeg fikk også inntrykk av at personalet «tedde» seg naturlig. Med dette mener jeg at personalet ikke føler at dem må gjøre seg til for situasjonen. Av disse grunner mente jeg det ble riktig å bruke deltagende observasjon. Hadde jeg valgt å sitte på sidelinjen å observere, hadde personalet kanskje opplevd situasjonen annerledes og handlet på en annen måte. Når en bruker deltagende observasjon kan en velge å gå inn i en «naturlig» situasjon, altså at ingenting er tilrettelagt. Dette kalles feltundersøkelse. I en deltagende observasjon samspiller jeg med både barna og de voksne (Løkken & Søbstad 2009: 58-59). Jeg valgte disse metodene fordi det er metoder som jeg føler meg trygge på å bruke. På samme tid føler jeg at jeg sitter igjen med informasjon som kan være forståelig for meg å analysere.

4.3.2 Loggbok og praksisfortelling

Jeg benyttet meg av en form for loggbok under observasjonene, der jeg noterte meg fenomener etter selve observasjonen. Løkken & Søbstad beskriver en loggbok som «*en fortegnelse over hendelser*» (2009:56). Jeg noterte ned stikkord rett etter observasjonen, for at detaljer jeg mente var viktige, ikke skulle gå tapt. En ulempe ved det å notere litt etter en observasjon kan være at situasjonen kunne fortsatt pågått, eller det kunne oppstått en ny situasjon som kunne vært ønskelig å få med seg. Notatboken lå på en hylle inne på avdelingen, med samtykke fra personalet. En ulempe ved bruk av loggboken, var at noen av barna ble veldig opptatte av boka og ble nysgjerrige på hva jeg skrev. Det kan kanskje også være ubehagelig om noen føler at jeg skriver om dem, også vet dem ikke hva det er jeg skriver. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittelet etiske perspektiver. Når jeg dro hjem fra barnehagen brukte jeg notatene fra loggboka, for så å skrive detaljert ned det jeg husket i form av en praksisfortelling. En praksisfortelling kan minne om en loggbok. Det er selvlagde fortellinger om barn og voksne i ulike situasjoner i barnehagen. Fortelleren gjør historien personlig og skriver detaljert om et avgrenset område. Praksisfortellinger kan vise seg nyttig i utviklingsarbeid. Det er et utgangspunkt for ny læring og innsikt (Løkken & Søbstad 2009:57-58). Jeg mente praksisfortelling ble en nyttig metode, da jeg fikk muligheten til å beskrive hendelsene detaljerte med blant annet ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I tillegg til egne tanker og følelser rundt de ulike observasjonene.

4.4 Mitt utviklingsarbeid

Jeg observerte på en småbarnsavdeling med barn mellom null og tre år. Avdelingen består av ca. 12 barn, en pedagogisk leder og to assistenter.

Jeg observerte både barn og voksne på avdelingen, samt det fysiske miljøet. Før jeg dro til barnehagen informerte jeg dem om hva det var jeg skulle se etter og problemstillingen min. Jeg ønsket å se etter barns medvirkning og hvordan det kom frem i barnehagehverdagen. Da ble det viktig å observere hverdagssituasjoner i barnehagen. Jeg var blant annet med under samlingsstunder, frilek, på tur, lunsj, formingsaktiviteter og under påkledning. Jeg var i barnehagen ca. fire timer hver gang, ved tre anledninger. I utgangspunktet var planen at jeg skulle være der fire ganger, men på grunn av sykdom ble det kun tre ganger. I ettertid ser jeg at det var tilstrekkelig med informasjon fra disse timene likevel. Ulempen med å ha for mye informasjon kan være at det blir vanskelig å vite hvordan jeg skal bruke det i oppgaven min. Jeg observerte i barnehagen tre dager sammenhengende fra ca. 08.30-12.30. I disse dagene var vi kun inne på avdelingen, foruten om en tur. Jeg og pedagogisk leder ble enige om at dette tidspunktet passet best. Grunnen til at dette tidspunktet ble valgt var fordi at barna gjerne er mer våkne og har energi på denne tiden av dagen. Det er også da avdelingen gjør ulike aktiviteter som blant annet samlingsstund, forming, frilek og lunsj.

4.4.1 Førforståelse

Førforståelse kan også forstås som fordommer, som vil si at en har allerede gjort seg en mening om det en undersøker. Dette kan være både positive og negative fordommer. Det er viktig å være bevisst disse og prøve å møte det som skal undersøkes uten fordommer, men på samme tid er det nyttig å ha gjort seg noen tanker rundt det en skal se etter. Dette vil gjøre det lettere å samle inn den dataen som trengs (Dalland 2010: 92). Når vi forstår noe så gjør vi det ut fra det grunnlag av erfaringer som vi har.

Jeg gikk inn i situasjonen med en førforståelse av denne avdelingen. Som bestod av tidligere erfaringer med medvirkning fra praksis og teori som jeg har lest. I tillegg til at jeg fikk beskjed på forhånd om at denne avdelingen ikke har fokus på medvirkning. Pedagogisk leder hadde heller ikke dette temaet når hun tok utdanningen sin som førskolelærer. Barnehagen var veldig klare på at dem ikke visste mye om medvirkning og at dette var et nytt tema for dem. Jeg gikk inn i observasjonen med visshet om dette. Noe som kanskje kunne vært med på å

farge hva jeg så. Altså at jeg forventet å oppleve lite medvirkning på avdelingen, noe som kan føre til at gode øyeblikk med medvirkning kanskje ble oversett.

4.5 Feilkilder og etiske perspektiver

Løkken & Søbstad beskriver feilkilder som forhold som kan påvirke observasjoner og gjøre dem mindre pålitelige. Feilkilder kan skje ved for eksempel fordommer, førforståelse, motiver, tidligere erfaring eller behov som kan bidra til uheldig tolkning av observasjoner (2009:63-65). Etikk handler om hva som er rett og galt. Når en observerer i en barnehage må en være klare over hvilke etiske perspektiver som kan forekomme. For eksempel har ikke barn nødvendigvis forståelse for hva som foregår når jeg som student er i barnehagen for å observere og å skrive om dem. Da må en gjøre seg noen tanker om hva som er riktig å bruke og hvordan det skal brukes. Barnehagens navn samt barn og voksne er selvfølgelig anonymisert i oppgaven. All informasjon om barnehagen, barna og de ansatte vil makuleres når oppgaven er bestått (Løkken & Søbstad 2009:23).

Personalet var klare over at jeg skulle se etter barns medvirkning. Dette kan kanskje føre til at de ansatte tenker over sin adferd under observasjonen enn ellers, noe som kan føre til feilkilde (Løkken & Søbstad 2009:50). Jeg skrev flere praksisfortellinger i løpet av de tre gangene jeg var i barnehagen. Noen detaljer vil gå tapt og blir kanskje endret, da jeg kanskje ikke har husket situasjonen helt riktig, eller glemt deler av den. Et annet etisk dilemma kan være det å konkludere på tynt grunnlag. Altså at man går ut ifra at det er slik og slik, på bakgrunn av en opplevelse. Dette handler om respekt for de ansatte og barna i barnehagen (Løkken & Søbstad 2009:23). For eksempel må jeg ikke la min førforståelse komme i veien når jeg skal analysere innholdet i observasjonene mine.

Jeg mener det er viktig å nevne til slutt at det jeg har observert på avdelingen, ikke nødvendigvis viser en helhet. Da jeg kun har vært i barnehagen tre dager sammenhengende. Her har jeg valgt ut hverdags situasjoner som jeg syntes er interessante på både godt og vondt. Jeg brukte mine tidligere erfaringer og kunnskaper for å se medvirkning, eller mangelen av den i ulike situasjoner. Jeg vil også poengtere at dette er kun noen metoder som kan brukes i undersøkelsen. Det finnes flere verktøy som jeg kunne benyttet meg av og som kunne vært fordelaktig for denne problemstillingen.

5.0 Mine funn

I dette kapittelet ønsker jeg å si noe om hva analyse og tolkning handler om, for så å forklare hvordan jeg har analysert data fra undersøkelsen min. Deretter skal jeg presentere mine funn og drøfte disse med egne refleksjoner og teori.

5.1 Analyse og tolkning av datamateriale

Å drøfte noe vil si å se og diskutere et fenomen fra flere sider. Det er gjennom drøftingen jeg skal diskutere det jeg har sett i praksis mot mitt teoretiske perspektiv. I følge Dalland består drøfting av fire deler; systematisering, analyse, vurdering og tolking (Dalland 2010:122).

Prosessen for å finne svar på problemstillingen min starter med systematisering av datamaterialet. Her sorteres de opplysningene jeg har fått og hva som eventuelt mangler.

Dette vurderes kritisk slik at en kan oppdage feilkilder og se hva som er relevant i forhold til problemstillingen min (Dalland 2010:122). Analyse handler om å granske materialet, for så å finne ut hva det forteller. Det finnes ulike måter å analysere et materiale på (Dalland 2010:123). Vurderingen skal si noe om hvor godt materialet mitt forklarer problemstillingen jeg har valgt. Dette innebærer å se muligheter og begrensninger, som for eksempel feilkilder eller gode beskrivelser av det jeg har sett (Dalland 2010:124). Når jeg tolker datamaterialet mitt, må jeg ha svakhetene ved gjennomførelsen av undersøkelsen i minnet. For eksempel vet jeg ikke nødvendigvis hva pedagogisk leder eller et barn tenkte i en gitt situasjon. Da må jeg tolke situasjonen fra mitt perspektiv (Dalland 2010:126).

5.2 Presentasjon og drøfting av mine funn

Her ønsker jeg å presentere mine funn fra undersøkelsen. Altså det jeg har erfart i forhold til de yngste og medvirkning i barnehagen. Informasjonen jeg har fått fra disse tre observasjonsmetodene har jeg systematisert på følgende måte. Første steg i analysearbeidet var å se igjennom notatene fra loggboken min og fylle ut praksisfortellingene, for å være sikker på at jeg ikke har oversett noe. Andre steg var å lese gjennom praksisfortellingene flere ganger, der jeg noterte underveis om jeg merket meg noe interessant. Her vurderte jeg feilkilder og om det var gode beskrivelser av det jeg har sett. Tilslutt valgte jeg kun å bruke praksisfortellingene i drøftingen, da jeg mente de representerte de to andre observasjonsmetodene tilfredsstillende. Jeg har sett fellesnevnerne fra praksisfortellingene og tematisert disse. Praksisfortellingene som jeg har valgt å drøfte har gjort stort inntrykk på

meg. Fellesnevnerne fra disse er barns medvirkning og hvordan den blir og ikke blir ivaretatt i ulike situasjoner. Jeg har tematisert disse i de underkapitler som teoridelen består av, for å skape en rød tråd og gi oversikt. Under analysearbeidet har fokuset altså vært på personalet og om dem ser barnets kompetanse, tar dem hensyn til småbarnas ytringer, støttes deres uttryksmåter og hvordan vises deres holdninger og kunnskaper til barns medvirkning i praksis. Altså hvordan de yngste får være med å medvirke i sin barnehagehverdag. Her vil det være glidende overganger. Observasjonene kan plasseres under flere eller alle underkapitlene. I drøftingen ser jeg etter utviklingspotensialet i de ulike observasjonene.

5.1 Personalets holdninger og kunnskap

5.1.2 Frilek og medvirkning

Det er frilek inne på avdelingen. Et av barna løp og ropte høyt, mens det smilte. Noen av de andre barna så på barnet og lo. Pedagogisk leder ga barnet en god klem og sa til barnet « jeg skjønner at du syntes det er gøy og rope, men vi må vente til vi skal ut, ellers kan det bli litt ondt i ørene». Barnet lyste opp i et smil.

Her forklarte pedagogisk leder hvorfor barnet ikke kunne rope inne på en subjektiv måte. Hun irettesatte ikke barnet, altså hun snakket med barnet og ikke til det. Her opplevde jeg en anerkjennende holdning der den voksne forklarte barnet hvorfor det ble som det ble, istedenfor å si «slutt med det der». Jeg opplevde at barnet følte seg sett og hørt og at hun tok hans uttryksmåte på alvor (Bae 1996:193). Hun ga barnet en klem, som viser omsorg. Det at han lyste opp i et smil etter beskjeden fra den voksne, er kanskje en indikasjon på dette og at han kanskje følte at han ble forstått. På den andre side bruker barn kroppen, stemmen og det fysiske rommet for å uttrykke seg (Bae m.fl. 2006:16). Dette barnet brukte rommet og løp frem og tilbake, mens det ropte (lagde lyder høyt). Jeg valgte å nevne denne situasjonen under dette kapitlet. Da jeg mener dette er et godt eksempel på anerkjennende væremåte og den voksnes holdninger. Noe som er viktig i arbeid med barns medvirkning. Jeg opplevde at den pedagogiske lederen så på barnet som et deltagende subjekt, med egne tanker og intensjoner for sine handlinger (Bae m.fl. 2006:13). Jeg ønsker å komme tilbake til denne typen lek og si noe om forbedringspotensialet i denne situasjonen senere i oppgaven, under flirekonsert.

5.1.2. Lunsj og mulighet for medvirkning

Det er lunsj og en assistent spør barna om noen har lyst på majones på brødsnivene sine. Flere av barna takket ja til dette, også Per. Assistenten ser spørrende på Per og svarer Per «men du har jo prim på brødskiva di, det blir vell ikke godt...». Per viste tydelig på kroppsspråket at han ønsket majones på primbrødskiva si. «Er du sikker på det?» spør assistenten. Per løftet brødskiva med et bestemt uttrykk. Et tegn på at han ønsket majones. Assistenten smiler varmt til Per og sier «da skal du så klart få majones på brødskiva». Per smiler i det majonesen kommer på brødskiva.

Hvis assistenten hadde bestemt for Per at dette ikke er godt, kunne det vært et eksempel på den voksnes definisjonsmakt. Hadde dette vært et barn som kanskje ikke var like bestemt som Per. Kunne det kanskje følt seg avvist og endt opp med å ikke få majones på brødskiva si. Hvorfor skulle resten av barnegruppen få majones og ikke Per? I denne situasjonen opplevde jeg at assistenten gikk inn i seg selv og tenkte at hun ikke måtte definere hva dette barnet likte og ikke skulle like. Dette kan også være et eksempel på anerkjennende væremåte (Bae 1996:147). Assistenten gikk fra å ikke ta barnets forestillingsverden på alvor, til å ta det på alvor. Ved at hun forandret et spørrende uttrykk til et smilende og bekræftende uttrykk. Her gikk kanskje assistenten inn i barnets forestillingsverden og skjønnte at dette ønsket Per å prøve. Det at personalet tar barns uttrykk og meninger på alvor, er gjeldende i arbeid med barns medvirkning (Bae m.fl. 2006:13). Jeg mener denne situasjonen er et fint eksempel på hvordan personalet i barnehagen må vurdere og reflektere over egne holdninger i relasjon med barn. Det at barnet kunne føle seg som en del av fellesskapet og at egen mening teller, mener jeg ble ivaretatt da det gikk opp for assistenten at Per kunne spise brødsnivene sine med prim og majones.

5.3 Se barnets kompetanse

5.3.1 Formingsaktivitet og barns medvirkning

Barna på avdelingen skulle etter tur lage en julepose av papir med glitter og klistremerker. De voksne skulle pensle på lim og ta på glitteret. Barna fikk ta på klistremerker selv. Det var Ole sin tur å lage sin julepose. Det satt en voksen sammen med ham og tre andre barn rundt et bord. Hun ga ham noen klistremerker, disse satt fast på fingrene til Ole. Han prøvde å ta klistremerkene av fingrene, mens han rynket på nesen. Assistenten som satt ved siden av Ole spurte ham hvordan farge han ønsket på glitteret. Hun var i ferd med å pensle navnet hans på.

Ole lagde en utilfreds lyd, strekte hånden mot assistentens pensel og sa noe som «jeg male!». Assistenten sa at hun skulle male navnet hans på. Ole ga seg ikke. Hun skulle ikke male navnet hans på, det ønsket han å gjøre selv. Assistenten sa til Ole at da var han ferdig med å lage julepose. Hun løftet ham ut av stolen og satt ham ned på gulvet. Ole går rundt bordet mens han sier «maling» flere ganger med et trist uttrykk, øyenbrynene krøller seg. Han prøver å nå opp til glitteret og limet på bordet. Men får hånden skjøvet bort av personalet.

Denne observasjonen gjorde inntrykk på meg, da jeg opplevde denne aktiviteten som begrensende for barns medvirkning. Barna satt i fellesskap rundt et bord, men de fikk ikke muligheten til å være deltakende på aktiviteten. Jansen forklarer at vi kan være med på en aktivitet, uten å være bidragsytere og uten å påvirke aktiviteten (2013:56). For Ole ble ikke dette nok. Da har kanskje ikke personalet tatt hensyn til denne guttens alder, interesser og modenhet. Aktiviteten var voksenstyrt og dem bestemte premissene for hva som skulle skje under formingsaktiviteten. Jeg fikk inntrykk av at denne aktiviteten var planlagt med det mål at barna skulle få ferdig et produkt, som dem kunne ta med til foreldrene. I dette tilfelle opplever jeg ikke en aktivitet med verdi i seg selv. Her er det mulig at personalet mente at barna ikke hadde kompetansen selv til å lage disse juleposene med glitter og lim. Det var kanskje derfor assistenten fikk i oppgave å male på navnet til barna. Aktiviteten kan også vært planlagt på denne måten for å unngå «gris». Med det mener jeg at lim kommer på eventuelt bord og stoler, og på barnet selv.

Oles verbale og nonverbale uttrykk ble avvist av assistenten. Han fikk ingen begrunnelse for hvorfor han ikke fikk male på posen sin selv og jeg tror ikke han skjønnte hvorfor han måtte gå fra bordet. Han ble satt ved bordet med en beskjed om at nå skulle de få lage juleposer. Det var helt klart at han ønsket å ta del i hele prosessen. Jeg mener at denne aktiviteten kunne vært planlagt på en måte som gjorde at barna kunne vært mer deltakende. Det var fine juleposer, men jeg kunne ikke se at et småbarn hadde laget disse, da posene var veldig like. Jeg mener at barna skulle kunne få male selv på posene, enten med lim eller maling. Hvorfor skal ikke de kunne ta på glitter på posene med veiledning fra en voksen? Temaheftet om de minste barna i barnehagen forklarer at det å planlegge aktiviteter med tanke på hva som gir mening for småbarna handler om medvirkning. Det er personalets ansvar å inspirere og utfordre barna til nye aktiviteter. Personalet kan da være med på å utvide mulighetene og kompetansen til barna. En måte å gjøre dette på er at de voksne er med på aktiviteten selv. Noe som kan gi barna lyst til å prøve selv eller være med på aktiviteten (Bae m.fl. 2006:21). Det å tilrettelegge

aktiviteter i henhold til alder og modenhet, mener jeg også handler om medvirkning. Barna fikk i oppgave å klistre på klistremerkene på posen. Barna viste med kroppsspråk og ansiktsuttrykk at klistremerkene satt fast på fingrene. Jeg tolket dette som at dem ikke ønsket å holde på med akkurat dette.

Senere i praksisfortellingen stod jeg ved formingsutstyret. Ole hadde funnet seg et gammelt ark med maling på. Han kom bort til meg og pekte på penslene. Jeg smilte lurt og gav han en pensel. Han sprang til midten av rommet, med et stort smil om munnen. Han la seg ned på gulvet og latet som om han malte med penselen. FNs barnekonvensjon (2003) nevner at barn skal få uttrykke seg på den uttrykksformen det måtte ønske. Estetiske fag er en fin måte for barna å uttrykke seg på ved for eksempel å tegne, male eller forme (Bae m.fl. 2012:19). Ole fant en kreativ måte å stimulere malerlysten sin på. Jeg følte at jeg svarte på Oles uttrykk da jeg ga han penselen og tok ham på alvor. Det var positivt å se hvor mye glede dette barnet fikk, når hans uttrykksmåter ble bekreftet. Sandvik mener det er avgjørende for småbarnas medvirkning at personalet tyder barnas kroppslige og verbale uttrykk. Samtidig som dem prøver å gjøre mening av disse på en ansvarlig måte (2006:20).

5.3.2 Barns mulighet for medvirkning under måltidet

Personalet har satt barna i tripp trapp stolene sine. Barna sitter rundt bordet i stolene, med seler på. Dem klapper i bordet og ler mens dem ser rundt på hverandre. Assistenten tar stolene fra bordet. Barna blir vasket med våte kluter på hendene, forså å bli skyvet inn til bordet igjen. Brødsnivene er smurt fra før på ei fjøl. De voksne skjærer brødsnivene i små biter. De voksne spør barna hva de har lyst på, forså å dele ut. Barna har ikke en tallerken foran seg. Jeg spurte pedagogisk leder hvorfor de ikke brukte tallerken i lunsjen. Hun sa da at dem hadde prøvd det tidligere, men det hadde blitt så mye styr med dem. Som førte til mye «nei,nei,nei» fra de ansatte. Med styr menes at barna dunket tallerken i bordet, tok den på hodet og lignende.

Når jeg analyserte mine data fra denne praksisfortellingen, sitter jeg igjen med noen tanker. Under lunsjen mener jeg at de voksne på avdelingen kanskje undervurderer barnas kompetanse, ved at dem får medvirke begrensede (Jansen 2013:52). Det er en fin tanke det å ønske å slippe å være negativ og si nei til et barn. Men jeg mener at «skylden» for styret med tallerkenene kanskje ble lagt på barna. Kanskje hvis de voksne hadde prøvde en annen tilnærming enn «nei,nei,nei» hadde det muligens kunne vært løst på en annen måte, enn å fjerne tallerkenene. Her mener jeg at barna ble frarøvet en mulighet til å vise at dem faktisk

klarer å spise brødkivene sine fra fatet. Man må gi barnet muligheten til å prøve og å feile (Jansen 2012:52). Personalet har muligheten til å øke barnets selvutvikling og selvfølelse ved å vise at dem har troen på at barna klarer dette. For eksempel ved å få muligheten til å gå opp i stolene selv. I denne situasjonen ønsker jeg å trekke inn lært hjelpeløshet. Barn som får lite motivasjon og mulighet for mestring finner ikke motivasjonen for å prøve engang, fordi det ikke tror at det klarer det likevel (Harter, 1987, Seligman, 1975 hentet fra Von Tetzchner 2001:481). En forutsetning for at barn skal kunne medvirke og få mestringsfølelse, må personalet motivere småbarna til å prøve selv med veiledning fra en støttende voksen.

Lunsj er en flott mulighet for de yngste å medvirke i egen barnehagehverdag. Her har dem mulighetene til å være med på hele lunsjprosessen og lære seg hvordan brødkivene faktisk havner på bordet. Et eksempel på medvirkning kunne vært at barna fikk gå på badet og vaske hendene selv, med veiledning fra voksne. Et annet eksempel kan være at barna får være med på kjøkkenet og se hvor vi henter brødkivene og pålegget fra. Barna kunne også få muligheten til å prøve å smøre på brødkivene selv, med veiledning fra personalet. I tillegg kunne barna være med på kjøkkenet etter lunsj, der kunne barna fått kjennskap til at fatene skal i oppvaskmaskinen osv. Det lar seg kanskje ikke gjøre at alle er med hver eneste dag, men at to eller tre barn er med. Alle barna kan med veiledning fra voksne ta fatet og koppen sin på ei tralle når de er ferdig å spise. Dette inkluderer barna daglig og gir dem et ansvar som dem makter å klare med støtte fra personalet (Bae m.fl. 2006:13-14). Det å få mulighet til å mestre, stimulerer barnets kompetanse og gir et godt utgangspunkt for de yngste barnas medvirkning.

5.3.3 Barns indirekte medvirkning

Hele avdelingen skulle på tur. Barna ble påkledd av personalet, forså å bli satt i vogner utenfor. Personalet hadde bestemt at turen skulle gå til en butikk med traktorer, biler og lignende. Barna har stor interesse for dette akkurat nå og liker å besøke akkurat denne butikken. På turen pratet vi om bilene og bussene som kjørte forbi, mens barna pekte ivrig. I butikken fikk barna gå ut av vognene å se seg rundt.

Barna har tidligere uttrykt at det er stas å besøke denne butikken. Det at personalet tok utgangspunkt i barnas interesser, viser at dem får medvirke indirekte. Barnas meninger ble tatt på alvor i beslutningsprosessen (Seland 2004:19 hentet fra Bae m.fl.2006:8). Det ligger mange mestringsmuligheter og muligheter for medvirkning i forbindelse med denne turen.

Sandvik forklarer at voksne kan gjøre barn mindre enn det de er, altså å velge bort aktiviteter fordi dem mener barna ikke klarer å gjøre dette (2006:10). Det er da det blir viktig å ta barnets alder og modenhet i betraktning. Personalet bør kunne tilrettelegge slik at barna får prøve å kle på seg selv. Personalet kan veilede barna til å finne frem klær som trengs og prøve å ta disse på selv. Det kan være en begynnelse på selvutvikling og egen følelse av kompetanse. For eksempel om et barn klarte å kle på seg skoene sine selv til uteleken, kan det kanskje prøve seg på utedressen neste gang. En innstilling fra personalet som lar barna få prøve selv, vil være med på å la barna få lyst til å mestre og å medvirke i egen hverdag.

Pedagogisk leder mente at dem ikke benyttet seg ofte av vogner, men for å spare tid ble det brukt denne gangen, for å rekke tilbake til lunsjen. Nyhus forklarer at barnehagen er preget av rutiner og at personalet kan føle seg pliktet til å følge klokkeslettene som er satt (2013:50). Det å ta seg god tid, tror jeg er viktig med småbarn og medvirkning. Å følge klokkeslett slavisk, tror jeg kan begrense muligheten for medvirkning. Enn blir kanskje mer opptatt av å rekke rutiner, enn å være spontane. I stedet for å bli trillet til butikken, kunne barna gått til butikken og eksempelvis tatt maten med seg. Barna ville da fått muligheten til å medvirke ved å få tid til å oppleve veien til butikken. Barna kunne stoppet opp på eget initiativ og se på det de måtte ønske. På samme tid virket det som barna koste seg i vognene på turen til butikken og bidro til samtalene om bussene og bilene som kjørte forbi. Det kan kanskje også være avslappende i en hektisk barnehagehverdag og få sitte i vognen å se på det som er rundt dem.

5.4 Småbarnas uttryksformer

5.4.1 Fysiske miljø; Barns mulighet for medvirkning

Noe jeg merket meg under frileken var at barna hadde mulighet til å peke på bilder på veggene. Disse bildene var symbol for bøker og sanger. Altså var det lagt opp slik at barna kunne peke på bøker de ønsket å lese, eller peke på bilder som forestilte sanger som de ønsket å synge. Personalet fanget opp disse uttrykkene, når barna pekte på bilder. Personalet tok disse ønskene på alvor og både sang og leste for barna som ønsket det. Det kunne se ut som dette systemet fungerte i praksis. Her har dem benyttet seg av barnas kroppsspråk og gitt dem en mulighet til å kommunisere uten å være avhengig av det verbale språket. Bøkene som barna kunne peke på var tatt kopi av og hengt på veggen. Selve bøkene lå utilgjengelig for barna høyt i et skap. Personalet valgte å gjøre det slik fordi noen av barna hadde revet i bøkene og lignende. Dette var kanskje en lett måte å løse denne situasjonen på.

Utviklingspotensialet jeg ser her, er at personalet kunne hatt noen av bøkene i høyde med barna. Disse kunne barna med veiledning fra personalet øve seg på å behandle på en slik måte at bøkene ikke blir ødelagt. For så å legge til flere bøker etter hvert.

I en kosekrok i barnehagen var det noen skuffer barna virket veldig interesserte i. Problemet var at det var en stokk mellom håndtakene, som gjorde at dem ikke kunne åpne dem. I skuffene lå det blant annet håndklær. Noen av barna fant måter å få vekk stokken på og tok ut håndklærne. Da fikk barna beskjed fra personalet om at stokken måtte stå der. Det at skuffene var låst, gir begrenset mulighet for lek og medvirkning. Jeg mener at håndklærne kunne blitt flyttet til en annen plass. Her har barna på avdelingen etablert et lekende ritual ved bruk av det fysiske rommet (Bae m.fl. 2006:16). Jeg har observert ved flere anledninger at småbarn leker ved å ta ut ting fra blant annet esker. Personalet kunne tatt i bruk denne interessen ved å legge noe nytt og spennende i skuffene, eller la dem være tomme slik at barna kan bruke dem som de vil. For så å forklare barna at vi har sett at dere liker å åpne skuffene, så de kan dere få bruke.

Barna medvirker i form av at dem viser interesse for hvor i rommet de liker å leke og med hva. Når personalet tar hensyn og bekrefter dette, får barna være med å medvirke. Det fysiske miljøet skal være tilrettelagt for de yngste barna, slik at det skal kunne orientere seg i rommet. Her skal dem kunne finne leker og materialer. Barna skal også kunne legge dem på plass uten å måtte be personalet om hjelp (Haugen m.fl. 2013:137). Det at bøker og leker er tilgjengelig for barna, vil være med på å øke de yngste barnas medvirkning i hverdagen på avdelingen.

5.4.2 Flirekonsert; Barns mulighet for medvirkning

Det er frilek på avdelingen. Noen av barna begynte å lage høye og langstrakte lyder etter tur, mens de løp frem og tilbake på gulvet. En av assistentene stoppet et av barna og sa strengt «nei, vi verken løper eller roper inne». Barnet så ned og virket muligens fornærmet.

Röthle sier at felles tumlelek eller flirekonsert skjer når småbarn bruker bevegelse og kroppsuttrykk som er preget av fylde og form. Et eksempel på dette kan være når barn løper fra en vegg til den andre gjentatte ganger, mens de kanskje lager en spesiell lyd. Barn skaper ritualer ved leken mens de leker når de løper, klapper, hopper og lignende (Haugen m.fl. 2013:130-131). Gjentakelse og herming vises sterkt i småbarns flirekonsert og tumlelek (Haugen m.fl. 2013:110-111). Denne type lek blir sett på som svært sosial for småbarn.

Løkken forklarer at småbarnet bruker kroppen i slik lek og er det viktigste elementet under leken (Haugen m.fl. 2013:38). Barna kommuniserer basert på felles oppmerksomhet og interesse. I denne type lek, ser vi kommunikasjon i form av turtaking, gjentakelse og herming (Haugen m.fl. 2013:110). Småbarn danner gjerne lekerutiner med kroppen i sentrum. Dette kan gi en smittende effekt på resten av barnegruppen som gir barna en felles glede (Løkken 2010:54). Denne leken er naturlig for småbarn og gir dem muligheten til å øve på kommunikasjon felles med andre småbarn. De uttrykker at dette er gøy og dette har vi lyst til å gjøre. Denne type lek viser medvirkning i form av at barna er deltakende og bestemmer rutinene underveis i leken. Det at barna blir stoppet av personalet under slik lek unødvendig mener jeg da er uheldig. Løkken forklarer at personalet bør være oppmerksomme til stede under slik lek, men ikke blande seg inn eller avslutte den unødig (Haugen 2013:38). Merleau-Ponty beskriver bevegelsene i slik lek som meningsfulle. Barna har en mening og intensjon bak bevegelsene i leken (Løkken 2010:70). Barna skal være med å medvirke i sin barnehagehverdag og denne type lek faller seg naturlig for småbarn og gir dem mening. Da bør kanskje personalet skjerme barns flirekonsenter.

Jeg tror en mulighet for at leken ble stoppet kan være at assistenten mangler kunnskap om denne type lek, eller kanskje har holdninger som sier at dette er bråk. Men det kan også tenkes at assistenten kanskje ønsket å skjerme de andre barna som ikke var med i leken. Jeg mener assistentens tilnærming til denne situasjonen viste noe helt annet, enn hvordan pedagogisk leder tilnærmet seg barnet under frilek tidligere i oppgaven. Der snakket hun som sagt med barnet. Her snakker assistenten til barnet. Hun gir ikke en felles beskjed, men tar et av barna for aktiviteten. Grunnen til dette kan kanskje være at dette barnet var igangsetter for leken. Jeg tror kanskje dette barnet ville følt seg tatt på alvor om assistenten hadde tatt barnet til side og hatt en samtale med det, enn å snakke strengt til barnet foran resten av avdelingen. Altså å ha en anerkjennende holdning. En måte å tilrettelegge slik pågående lek blir skjermet, kan for eksempel være å dele opp barnegruppen. Eller kanskje å forbeholde et rom eller garderoben for slike flirekonsenter. En annen tilnærming vil være det å jobbe med personalets holdninger og kunnskaper for denne type lek. Det å skape rom for leken og skjønne hvorfor den er viktig for de yngste barna. Noe som vil være med på å la de yngste medvirke i egen hverdag.

6.0 Avslutning

I denne bacheloroppgaven har jeg først presentert og avgrenset problemstillingen min. Der jeg ønsket å ha fokus på de yngste barnas medvirkning og hva personalet i barnehagen kan gjøre for å la dem medvirke i egen hverdag. Jeg har nevnt generell lovgivning som omhandler barns medvirkning, jeg har presentert mitt teoretiske perspektiv som viser mitt utgangspunkt for temaet jeg har valgt. Deretter har jeg forklart hvilke metoder jeg har benyttet meg av og hvordan jeg har brukt disse. For så å si noe om hvordan jeg har analysert dataen jeg har samlet inn. Til slutt drøftet jeg noen av mine praksisfortellinger mot relevant teori. Her har jeg drøftet utviklingspotensialet i de ulike praksisfortellingene jeg har valgt.

Dette har vært et vidt, men spennende tema å undersøke. Av den grunn valgte jeg å fokusere på personalets holdninger og kunnskaper for å finne svar på problemstillingen min som var; hvordan får de yngste barna i barnehagen medvirke i sin hverdag? Jeg har svart på min problemstilling gjennom drøfting av innsamlet data, relevant teori og egne refleksjoner. . For å kunne se hvordan barn kan medvirke i egen hverdag, ble det viktig å observere i ulike hverdagssituasjoner. Det jeg har tydet fra datainnsamlingen min er ett personale som viser omsorg for barna, men som muligens har lite kunnskaper rundt barns medvirkning. Dette viser hvor viktig det er å jobbe med dette temaet i barnehagen og at dette er noe som bør diskuteres i hverdagen blant ansatte, da det kreves noe av personalet hvis medvirkning skal finne sted. Gjennom denne undersøkelsen har jeg kommet frem til følgende. For at de yngste barna skal kunne medvirke i egen barnehagehverdag må personalet ha kunnskaper om barns medvirkning og de yngste barna. De må tyde småbarnas verbale og nonverbale uttrykksformer og ta disse på alvor. Personalet må reflektere over egne holdninger og ha anerkjennelse som en grunnholdning. Personalet må se barnet som et subjekt og vurdere barnets kompetanse. De må gi småbarna muligheten til å prøve selv og ikke begrense mulighetene. Dette gjelder også å la barna være med på beslutningsprosesser og la barna medvirke indirekte. Det er viktig at personalet tar seg tid til medvirkning og kan utsette rutiner, for spontan medvirkning fra de yngste. Det fysiske miljøet er også vesentlig for at de yngste skal kunne medvirke i egen barnehagehverdag. Leker og gjenstander bør være i høyde med barna, slik at de får tilgang til disse, uten hjelp fra voksne.

Noe som kunne vært spennende å undersøke videre er de yngste barnas mulighet for medvirkning i skapende prosesser. Da jeg syntes praksisfortellingen om Ole var veldig interessant. Ved en annen anledning, kunne det også vært interessant å bruke andre metoder

som for eksempel intervju og kvantitative metoder. I tillegg til å sammenligne hvordan flere barnehager jobber med de yngste barna og medvirkning.

Litteraturliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B. Eide, B. Winger, N. og Kristoffersen, A. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B., Fennefoss, A. T., Grindland, B., Jansen, K. E., Johannesen, N., Myrstad, A., Sandvik, N. & Sverdrup, T. (2012). *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bøe, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok – praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosilologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Evenshaug, O., Hallen, D. (2011). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- FNs barnekonvensjon* (2003). Barne- og familiedepartementet
- Gundersen, Dag. (1991). *Norske Synonymer blå ordbok*. Oslo/Gjøvik: Kunnskapsforlaget
- Haugen, S. Løkken, G & Röthle, M. (2013). *Småbarnspedagogikk – fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk
- Høstmælingen, N. Kjørholt, E. og Sandberg, K. (2012). *Barnekonvensjonen – barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jansen, K. E. (2013). *På sporet av medvirkning og læring – de yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lov om barnehager*. (2005). Kunnskapsdepartementet

Løkken, G. (2010). *Toddlerkultur om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Livonia: Cappelen akademisk forlag

Løkken, G. og Søbstad, F. (2009). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nyhus, M. (2013). *Ventebølger – Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. (2011). Bergen: Kunnskapsdepartementet

Von Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi – Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal