

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Presentasjon av tema og problemstilling	1
1.2 Avgrensning og presisering av problemstillingen	1
1.2.1 Førforståelse	1
1.3 Oppgavens hensikt.....	2
1.4 Begrepsavklaring	2
1.4.1 Medvirkning	2
1.4.2 Medbestemmelse	3
1.4.3 Barnet som subjekt	3
1.5 Oppgavens disposisjon	3
2.0 Teori	4
2.1 Medvirkning	5
2.2 Ettåringen	6
2.2.1 De biososiale atferdsskifter	6
2.2.2 Motorisk utvikling	7
2.2.3 Kognitiv utvikling.....	8
2.2.5 Måltidets betydning	9
2.4 Voksenrollen.....	10
2.4.1 Barnesyn	11
3.0 Mitt utviklingsarbeid	13
4.0 Metode	13
4.1 Metodevalg.....	14
4.1.1 Observasjon som metode	14
4.2 Ethiske overveielser	15
4.2.1 Observasjon på egen arbeidsplass.....	15

4.3 Begreper.....	16
5.0 Funn.....	17
5.1 Analyse og tolkning av datamaterialet.....	17
5.2 Funn 1: BARNES TRYGGHET ELLER VOKSNES BEHOV FOR KONTROLL?	17
5.3 Funn 2: MENS VI VENTER.....	20
5.4 Funn nr. 3: ROM FOR UTFORSKING.....	23
6.0 Avslutning.....	25
7.0 Litteratur	26

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

I løpet av de siste årene har temaet om de yngste barnas plass i barnehagen blitt del av en større debatt, og har i tillegg vært utgangspunkt for mer forskning på de yngste barna, samt kvaliteten i barnehagen (Pramling Samuelsson, Bjørnstad, & Bae, 2012). En av de som står i bresjen for denne debatten, er psykologspesialist Joakim Haarklou, (Haarklou i Yttervik, 2012) som har hevdet at barn under to år trenger tryggheten fra mor og far, og at barn må ha tilknytningserfaring før de begynner i barnehage. Haarklou (Haarklou i Yttervik, 2012) kritiserer norske barnehager for å være for opptatt av det fysiske miljøet, og for lite opptatt av personalets kunnskap om små barns utvikling og behov. Erfaringer fra praksisfeltet har gjort at jeg har utviklet større interesse for hvordan livet i barnehagen er for de yngste barna. Jeg har undersøkt hvordan ettåringen skaper mening i sin egen barnehagehverdag, ved å medvirke og delta aktivt i samspill med andre barn og voksne. Måltidet i barnehagen har vært mitt fokusområde i forskningsarbeidet. mitt forskningsområde under dette arbeidet. På bakgrunn av debatten nevnt over og min egen nysgjerrighet vil jeg undersøke følgende:

Hvordan er de yngste barna medvirkende subjekter under måltidet?

1.2 Avgrensning og presisering av problemstillingen

Oppgaven har ettåringene i fokus. Det innebærer en oversikt over ettåringens utvikling og behov, på bakgrunn av kritikken som bl. a. Haarklou (Haarklou i Yttervik, 2012) har rettet mot arbeidet med de yngste barna i barnehagen, med betydningen kunnskap hos personalet kan ha for kvaliteten. Jeg har sett på barna som er yngst på småbarnsavdelingen, for å se hvordan de sammen med jevnaldrende, eldre barn og voksne får betydningsfulle dager i barnehagen. For å presisere: Jeg har en sterk formening om at en betydningsfull dag i barnehagen handler om at enkeltbarnet blir sett, hørt og forstått, og at dagen består av mer enn rutiner og en barnehage som oppbevaringsplass.

1.2.1 Førforståelse

Rutiner er en stor del av barnehagen, og det argumenteres ofte for at rutiner kan skape trygghet for de små (Drugli, 2013); likevel har jeg en forestilling om at en dag i barnehagen kan bestå av hastverk og et mål om å få fullført oppgaver til et bestemt klokkeslett. Det er dette hastverket *jeg* mener kan føre til en rullebåndvirksomhet i barnehagen: barn etter barn blir skiftet på, lagt, kledd på, uten at de voksne har fokus på samspill og læring. Jeg har valgt

å gjøre min datainnsamling på min egen arbeidsplass, - en basebarnehage hvor småbarnsavdelingen har 18 barn mellom ett og ca. 2,5 år. Jeg har undersøkt hvordan ettåringens impulser og bidrag blir mottatt og hvilken respons/reaksjon de får, - altså hva de voksne gjør som følge av barnets uttrykk. Jeg valgte ut måltidet i barnehagen som mitt konkrete forskningsfelt, der barna kommuniserer med verbalt språk, kroppsspråk og mimikk.

Når valget falt på å gjøre observasjoner i en barnehage jeg selv arbeider i, var jeg forberedt på å møte utfordringer som følge av min kjennskap til barnehagens organisering og drift. I tillegg forutså jeg at undersøkelser og utviklingsarbeid kunne bli problematisk på bakgrunn av mitt etablerte forhold med de ansatte i barnehagen, som mine kollegaer. Jeg har i forkant av undersøkelsene satt opp fordeler og ulemper ved å forske på egen arbeidsplass. Fordelene er at jeg kjenner driften, rutinene og menneskene, og dette gjorde at en del forarbeid kunne sløyfes eller forenkles. Ulempen er at min kjennskap til barnehagen har farget tolkningene mine i ulik grad, men jeg har gjennom hele arbeidet vært bevisst på dette og videre jobbet for å se resultatene med ”akademiske øyne”.

Grunnlaget for mitt valg av tema og problemstilling har vært mine erfaringer fra barnehager, inkludert erfaringer fra min egen arbeidsplass, og dette er én av ulempene jeg ser ved å gjøre undersøkelser på et kjent sted. Temaet har tatt utgangspunkt i det jeg har sett i praksis, og jeg har dermed gått inn med fordommer og en negativ førforståelse. Det har vært utfordrende, men jeg har forsøkt å tilsesette mine tidligere oppfatninger, - min førforståelse, for å kunne se ting i et nytt lys.

1.3 Oppgavens hensikt

Oppgavens hensikt er først og fremst å trekke fram ettåringens barnehageliv som en viktig og relevant debatt. Videre er hensikten å kunne sette i gang et utviklingsarbeid i barnehagen på bakgrunn av mine funn deretter finne ut hvordan personalet kan arbeide for å skape og opprettholde en meningsfull barnehagehverdag for de aller yngste.

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Medvirkning

I denne oppgaven støtter jeg meg til Bae (2006, s. 8) sin definisjon av medvirkning: *En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i en sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom- både i fysisk og psykisk forstand, for å uttrykke seg og virke/samhandle med andre.*

1.4.2 Medbestemmelse

Medbestemmelse går på deltakelse i beslutningsprosesser. Det innebærer å være med å bestemme hva som skal skje og hvordan, f. eks. i løpet av barnehagedagen (Seland sitert i Bae, 2006).

1.4.3 Barnet som subjekt

Berit Bae (Bae, 2006, s. 8) forklarer at å anerkjenne barn som subjekt handler om å møte enkeltbarnet, som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser. Mine tanker om det Bae sier, er at hvert barn er et eget menneske, og må møtes deretter.

James, Prout & Jenks (2009) setter begrepene *human beings* og *human becomings* opp mot hverandre for å forklare at man må fokusere på at barn er deltakere i sitt eget liv, og ikke uferdige mennesker.

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven innledes ved at tema og problemstilling presenteres, begrunnes og presiseres, og sentrale begreper blir avklart. Deretter introduserer jeg hva som sies om medvirkning i Barnekonvensjonen, barnehageloven og rammeplanen, før jeg deretter går nærmere inn på begrepet medvirkning, på ettåringens utvikling og de voksnes rolle. Jeg greier kort ut om valgt metode og etiske overveielser før jeg videre går inn på det gjennomførte utviklingsarbeidet. Funnene mine legges deretter fram, analyseres og drøftes opp mot valgt teori. Helt til slutt trekker jeg sammen trådene for å vise hvordan mine funn svarer på problemstillingen.

2.0 Teori

Erklæringen om barns rettigheter ble vedtatt i 1959 og bygger på *Menneskerettighetserklæringen* fra 1948 (Helgesen, 2014). Tretti år senere ble en ny, bindende konvensjon vedtatt; *Konvensjonen om barns rettigheter*. I forhold til medvirkning, kan man i konvensjonen knytte artikkel 12¹, artikkel 13² og artikkel 14³ til temaet, da disse artiklene blant annet ivaretar barns rett til å uttrykke seg. *Lov om barnehager* (2005) sier også noe om barns rett til medvirkning, under Kap. I – barnehagens formål og innhold⁴ og Kap. II – Barns og foreldres medvirkning⁵. Paragrafene angår barns rett til medvirkning i forhold til alder, forutsetninger og modenhet.

Rammeplanen (2011) innleder kapittel 1.5 med å oppgi hva FNs barnekonvensjon og *Barnehageloven* sier om barns medvirkning. Det trekkes frem at barn gir uttrykk for hvordan de har det både gjennom verbalt språk og kropp. Rammeplanen (2011) sier også noe om de

¹ Art. 12

Ledd 1. *Partene skal garantere et barn som er i stand til å 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.* (Regjeringen, 2003)

² Art. 13

Ledd 1. *Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer i muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.* (Regjeringen, 2003)

³ Art. 14

Ledd 1. *Partene skal respektere barnets rett til tanke, samvittighets- og religionsfrihet*

Ledd 2. *Partene skal respektere foreldrenes, eventuelt vergenes, rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som samsvarer med barnets gradvise utvikling.* (Regjeringen, 2003)

⁴ § 1. *Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetning.* (*Barnehageloven*, 2005)

⁵ § 3 *Barns rett til medvirkning*

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. (*Barnehageloven*, 2005)

yngste barnas uttrykk: *De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk*. Det presiseres at barns uttrykk må tas på alvor, og at voksne må oppmuntre barn til å gi uttrykk for tanker og meninger, samt å anerkjenne⁶ barnas uttrykk. For at personalet skal kunne tolke barnas uttrykk må de ifølge Rammeplanen lytte og være observante i forhold til deres kroppsspråk, handlinger, estetiske uttrykk og senere verbale språk.

2.1 Medvirkning

Norsk synonymordbok sier dette om ordet medvirkning: *Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle, opptre, spille* (Gundersen, 2013).

Sentralt i arbeidet med barns medvirkning, er ifølge Bae (2012) respekt for barns mange uttrykksmåter. Særlig i arbeid med små barn vil dette være relevant, på grunn av mangel på verbalt språk (Bae et al., 2012). Barnas ikke-verbale kommunikasjon og uttrykk kan være gjennom lek, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og gjennom maling/tegning, og Barnekonvensjonens artikkel 13 - om ytringsfrihet forteller at barns mange uttrykksmåter kan være muntlig, skriftlig eller på trykk, og også i kunstnerisk form, eller den uttrykksmåten barnet selv velger (Bae et al., 2012; Regjeringen, 2003).

Berit Bae (2006) trekker frem at barn har rett til støtte i å uttrykke seg, og *ha en virkning* (se 1.4. begrepsavklaring). Bae har hatt mye å si for å gi verdi til og synliggjøre betydningen av medvirkning i barnehagen. Hun har i stor grad hatt fokus på de voksne, og det hun hevder må ligge til grunn for at barn kan medvirke; en anerkjennende væremåte. Bae (1996) beskriver videre en anerkjennende væremåte med fire kjennetegn; *forståelse og innlevelse, bekræftelse, åpenhet* samt *selvrefleksjon og avgrensethet*. Forståelse og innlevelse handler om å høre mer enn ordene som blir sagt, gjennom barnets kroppsspråk, mimikk og tonefall. - Å få tak i meningen bak. Bekræftelse handler om å gi uttrykk for at vi forstår det barnet sier/uttrykker. Åpenhet går på voksnes villighet til å endre planer/oppgi kontrollen, for eksempel ved å følge opp barns innspill i en samlingsstund og la dette bli samlings tema. Selvrefleksjon og

⁶ Bae (1996) beskriver anerkjennelse som et forsøk på å forstå hva den andre er opptatt av eller opplever. *"Det betyr at jeg anerkjenner deg som et individ med rettigheter, integritet og en separat identitet. Jeg gir deg retten til å ha dine erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke godta dem riktig; jeg er simpelthen villig til å la deg ha rett i ditt syn"*. (Bae, 1996, s. 132)

avgrensethet betyr at den voksne må kunne skille mellom sine egne opplevelser og barnets. Ved å være selvreflekterende unngår den voksne å definere barna inn i egne opplevelser og følelser.

Stortingsmelding nr. 41 – kvalitet i barnehagen (2009) sier noe om personalets forståelse av hva barns medvirkning betyr, og hevder at barns individuelle valg vektlegges foran barns innflytelse og deltakelse i fellesskapet. Temahefte om barns medvirkning presiserer at det er pedagogens ansvar å drive holdningsarbeid i personalgruppen. Som Berit Bae sier det: *Medvirkning er ingen teknikk eller metode. Men noe som må ligge som en væremåte for alt arbeid i barnehagen* (Bae, 2006, s. 59). Ingrid Pramling Samuelsson (1995) hevder at holdningene vi voksne formidler har mye å si, og at barn lærer holdninger raskt (Pramling Samuelsson, 1995). Hun drar også fram fokuset på de yngste barnas medvirkning og hevder at vi først må tillate et barn å velge og fatte beslutninger, - da vil selv de yngste barna gjøre det. Videre hevder Pramling Samuelsson (1995) at samspill mellom barn og voksen er av stor betydning for at småbarn skal få velge, bestemme og ha kontroll, og dette krever det mye tid fra den voksne. Johansson og Jahr (2013) viser til at lekenhet bør være en del av den voksnes emosjonelle tilstedeværelse i møtet med barn. Det hevdes at lekenhet kan bidra til at voksne og barn møtes som medvirkende subjekter og til åpne dialoger med barn og voksne.

2.2 Ettåringen

I dette kapitlet innleder jeg ved å presentere de *tre biososiale atferdsskifter* som skjer i løpet av spedbarnsalderen, beskrevet av Smith og Ulvund (2004). Videre går jeg inn på ettåringens motoriske og kognitive utvikling, som bakgrunn for å forklare noen av fenomenene jeg har sett i mine undersøkelser.

Jeg tar for meg ettåringens motoriske utvikling ved å trekke ut det jeg anser som kjernen av utviklingsløpet til ettåringen, og det som har relevans til mine undersøkelser. Delen om ettåringens kognitive utvikling beskriver Piagets teori om kognitiv utvikling, med fokus på stadiet fra 0-2 år, - *den sensomotoriske perioden*.

2.2.1 De biososiale atferdsskifter

Smith og Ulvund (1999) beskriver tre *biososiale atferdsskifter* i spedbarnsalderen, fra barnet er nyfødt til det er rundt to år. Disse overgangene forteller om utvikling og modning i barnets hjerne, og atferden som følger av det. Jeg presenterer her det tredje biososiale atferdsskiftet,

fordi dette skiftet handler om de yngste barna i barnehagen, som er i slutten av spedbarnsalderen.

Det tredje biososiale atferdsskiftet kjennetegner avslutningen på spedbarnsalderen.

Hjernens hovedområder har oppnådd omtrent samme grad av modning, og dette skaper god koordinasjon under gange. I tillegg har gripeferdigheten utviklet seg såpass at barnet kan være i stand til å bruke pinsettgrepet, som Smith og Ulvund forklarer med at barnet griper en gjenstand mellom tuppen av pekefingeren og håndflatesiden av tommelen. Når barnet nærmer seg to år viser *symbolleken* seg tydelig. Symbollek defineres som *en lekeaktivitet hos småbarn som medfører at noe utføres på liksom* (Smith & Ulvund, 1999, s. 564). I denne leken kan barnet late som et objekt er noe annet, f. eks. at en brødkive er en bil. I slutten av spedbarnsalderen kan barnet ha utviklet et stort ordforråd, og ha evnen til å sette ord sammen. Barnet har også utviklet en god forståelse av *objektpermanens*, som handler om å skjønne at et objekt eksisterer selv om barnet ikke kan se objektet (Smith & Ulvund, 1999).

2.2.2 Motorisk utvikling

Moen og Jacobsen (2007) forklarer det motoriske utviklingsområdet ved å dele det inn i faser hvor hver fase har sine karakteristikk der både modning og miljø har betydning for utviklingen i den perioden det angår. I tillegg bygger disse modnings- og miljøbetingede faktorene opp forutsetninger for den kommende fasen. Motorisk utvikling handler om bevegelsesutvikling og forteller oss om hvilke bevegelser vi kan gjøre med kroppen og hvordan bevegelsene utvikles i forhold til miljøet vi er i. (Moen et al., 2007)

Moen et al. (2007) har delt den motoriske utviklingen inn i fire faser. Jeg vil konsentrere meg om *refleksbevegelser* og *modningsbestemte bevegelser* fordi disse fasene vedrører barnet mellom 0 og 2 år. De øvrige fasene er *grunnleggende bevegelser* og *ferdighetsrelaterte bevegelser*. Grunnleggende/naturlige bevegelser innbefatter blant annet å gå, løpe, hinke, hoppe, danse, skli, rulle, åle, bære, balansere, kaste, trekke og klatre. *Ferdighetsrelaterte bevegelser* handler om når bevegelsene blir et redskap for å nå andre mål, f. eks. i en bestemt idrett. Fasen viser grader av mestring. (Moen et al., 2007)

Refleksbevegelser er spedbarnets første bevegelser. De er ufrivillige og et utgangspunkt for barnets senere bevegelsesrepertoar (Moen et al., 2007). I barnets første leveår, før det lærer seg å stå og gå, utvikles ulike grovmotoriske og finmotoriske ferdigheter, evnen til å mestre stillinger hvor balanse er nødvendig, ferdigheter i å håndtere gjenstander og ulike

persepsjonsmotoriske⁷ ferdigheter knyttet til øye/hode og håndbevegelser. Persepsjon handler om evnen til å forstå og tolke det vi sanser. Som tidligere nevnt, er det glidende overganger mellom fasene. Den neste fasen går fra barnet er omtrent 1-2 år. Modningsbestemte bevegelser kommer ofte i denne rekkefølgen: hodebalanse, rulle, sitte, krype, krabbe, stå og gå. Bevegelsene følger det som kalles det *cephalocaudale utviklingsprinsippet* (Moen et al., 2007, s. 67), som betyr at utviklingen skjer fra hodet og nedover. Motoriske ferdigheter som kommer senere har basis i disse mønstrene. Barn følger det *proksimodale utviklingsforløp* (Moen et al., 2007, s. 67). Det vil si at utviklingen går innenfra og utover i kroppen, og barn får kontroll over kroppen før finmotoriske ferdigheter viser seg. (Moen et al., 2007)

Harrow gjengitt i Moen et al. (2007) beskriver sju bevegelser innenfor modningsbestemte og grunnleggende bevegelser; å løpe, hoppe, klatre, løfte, bære, henge og kaste. Denne fasen tar utgangspunkt i arv og modning, men Moen og Jacobsen (2007) presiserer at miljøet også har innvirkning på utviklingen, og at det er avgjørende med et trygt og stimulerende miljø for at utviklingen skal gå i en positiv retning.

(*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora: vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 15. februar 1999 : Forskningsetisk sjekklister for oppdragskontrakter*, 2000); Tetzchner (2012) gir gjennom sine skildringer av de motoriske gruppene en gjennomgang av grovmotorikk og finmotorikk *Grovmotorikk* handler om de store bevegelsene, - kontroll av kroppsholdning, krabbing, gange og annen forflytning, mens *finmotorikk* dreier seg om all bruk av hendene, blant annet å peke, gripe og tegne. (Tetzchner, 2012)

2.2.3 Kognitiv utvikling

Jeg har valgt å beskrive barnets kognitive utvikling ved å ta utgangspunkt i Piagets stadieteori om den intellektuelle utviklingen. Etersom jeg skal beskrive ettåringens utvikling, vil den *sensomotoriske perioden* være i sentrum. Denne perioden varer fra barnet er født til ca. to års alder. Piagets teori om barns intellektuelle utvikling er delt inn i fire stadier:

⁷ Perseptuellmotorisk utvikling: betegner den nære sammenhengen mellom persepsjon og motorikk og er uttrykk for prosesser som er gjensidig avhengig av hverandre. (Moen et al., 2007, s. 18)

Det sensomotoriske (0-ca 2 år), det preoperasjonelle (ca. 2-7 år), det konkretoperasjonelle (ca. 7-11 år) og det formal-operasjonelle (11 år-). (Smith & Ulvund, 1999).

Piagets stadier i den sensomotoriske periode (Piaget gjengitt i Smith & Ulvund, 1999)

Refleksmessig atferd 0-1 måneder	Medfødte reflekser, f. eks. sugerefleksen og griperefleksen.
Primære sirkulære reaksjoner 1-4 måneder	Gjentakelse av handlinger som går på egen kropp og bevegelser. "Vaner" som f. eks. tommelsuging dannes som følge av tilfeldige handlinger som barnet opplever som gode, og dermed gjentar.
Sekundære sirkulære reaksjoner 4-8 måneder	Begynnende <i>intensjonalitet</i> : Handlinger gjentas fordi barnet har et mål å oppnå, som f. eks. å gripe etter noe. Begynnende leting etter delvis skjulte objekter.
Koordinering av sekundære reaksjoner 8-12 måneder	Klart målrettede handlinger. Barnet kan ta i bruk handlinger det tidligere har lært seg for å oppnå et mål. Barnet begynner å lete etter objekter som er helt skjult = <i>objektpermanens</i> .
Tertiære sirkulære reaksjoner 12-18 måneder	Eksperimentering med gjenstander. Barnet kan gjenta handlinger hvor flere gjenstander er kombinert, f. eks å putte ting i esker
Mentale kombinasjoner 18-24 måneder	Evne til å lage seg indre "forestillingsbilder". Dermed kan barnet se for seg gjenstander og hendelser som ikke er til stede her og nå.

2.2.5 Måltidets betydning

For mange barnehagebarn har måltidet en viktig plass. Flere barn spiser både frokost, lunsj og muligens et mellommåltid i barnehagen. I alt blir det relativt mange måltidsituasjoner i løpet av årene barna går i barnehagen. Grindland (2012) hevder at måltidet ivaretar sentrale sider av menneskets liv, og at det i barnehagens blir en viktig pedagogisk arena og ikke minst et aktuelt forskningsfelt. Grindland (2012) trekker frem at felleskapet i en måltidsituasjon har så stor plass at man kan stille spørsmål om det å spise alene er et måltid. Grindland (2012) sier også at måltidet er en plass hvor barna skaper sine egne, lekende fellesskap.

Pramling Samuelsson (1995) har sett på hva måltidet i barnehagen kan bety og hvordan personalet bør jobbe, både i forhold til medvirkning under måltidet, og i forhold til holdninger og barnesyn. Pramling Samuelsson (1995) løfter måltidets betydning ved å hevde at å spise er en følelsesmessig prosess, og ikke bare noe man gjør for å dekke et fysisk behov. Pramling Samuelsson (1995) har fokusert en del på de voksne, og den kulturen, tradisjonen, ideene og følelsene de tar med seg i matsituasjonen. De kan handle om hva som regnes som

god og dårlig bordskikk, redsel for å miste kontroll, eller for at barna skal etterligne hverandre. Berit Grindland (Bae et al., 2012) kaller slike situasjoner for ”alle-vil situasjoner”. Det handler om at når et barn bryter måltidsstrukturen, ved å f. eks. synge ved matbordet, kan de voksne velge å stoppe dette fordi de er redd for at alle barna kommer til å gjøre det samme, og at det fører til kaos. Pramling Samuelsson (1995) vil heller se at de voksne er interessert i hva som ligger bak barnets handling, i stedet for å umiddelbart stoppe den. Hun foreslår at voksne stiller seg spørsmålet ”hvorfors?” for hver gang han eller hun blir opprørt i en situasjon.

Nyhus (2013) hevder at venting skjer hver dag i barnehagen, flere ganger om dagen og trekker frem at venting kan tas for gitt, nettopp fordi det skjer så ofte. Også under måltidsituasjonen kan det oppstå venting: *Småbarn bør aldri tvinges til å sitte å vente på at maten skal komme på bordet eller på at andre skal bli ferdige med å spise* (Pramling Samuelsson, 1995, s. 179). Mye venting er uheldig, og kan føre til at frustrasjon lagres opp, og at det kan igjen forårsake negative situasjoner (Pramling Samuelsson, 1995). Pramling Samuelsson (1995) tydeliggjør videre at de yngste barna ikke klarer å sitte stille og gjøre ingenting. De har lite eller ingenting av det verbale språket, og har dermed ikke kommet dit at de kan sitte og ha en samtale med sidemannen, noe som fører til at de må røre og leke med det de ser på bordet (Pramling Samuelsson, 1995). Når barn har begynt å bli mett, kan man heller ikke forvente at de skal sitte i ro uten å leke med maten eller røre det som står framme.

Måltidet er også en arena for utforskning og eksperimentering. Dersom små barn får mulighet til å prøve selv under måltidet, kan man forvente søl, - men at de får muligheten har så stor betydning for læring og utviklingen mot å bli selvstendig, at man som voksen må tolerere melk på bordet, på gulvet og på klær. (Pramling Samuelsson, 1995)

2.4 Voksenrollen

I kapittel 2.1 om medvirkning har jeg tatt for meg noen viktige punkter om voksenrollen. I denne delen vil jeg gå videre på dette, ved å si noe om synet på små barn og betydningen det har i arbeidet med medvirkning. I tillegg vil jeg gå inn på forskjellen mellom barneperspektiv og barnets perspektiv.

2.4.1 Barnesyn⁸

Sommer (1997) har presentert det han kaller et paradigmeskifte i synet på barn. Dette skiftet skiller perioden fra før 1960-tallet og tiden etterpå (fram til nå). Paradigmeskiftet handler om et skifte i oppfatningen av hva et barn er og i forståelsen av barnets utvikling. I flere teorier og undersøkelser har forholdet mellom mor og barn vært det eneste av betydning i barnets sosiale verden de første leveårene. (Sommer, 1997)

Først på 1970-tallet vokste kritikken av dette morssentrerte utgangspunktet, og undersøkelser av barnets andre menneskelige relasjoner fulgte (Sommer, 1997). Barnesynet har også gått fra å se på det lille barnet som skrøpelig, et offer for traumer og tidlige utviklingsskader (Sommer, 1997). Det utbredte synet var at utviklingen ble bestemt av tidlige opplevelser (Sommer, 1997). Barnet ble sett på som primitivt, med behov for tukt og sosialisering for å bli menneske (Bae, 2007).

Sett under ett var det faglige perspektivet i tiden før 1960 at barnet kom til verden som et grunnleggende inkompetent og utsatt vesen, som opp gjennom sin utvikling i høy grad var utsatt for kriser og risikofaktorer (Sommer, 1997, s. 29).

I dag omtales små barn som kompetente, og at de ikke må undervurderes; Sommer (1997) bruker i forbindelse med paradigmeskiftet begrepet kompetansebarnet. Berit Bae (Bae et al., 2012) refererer også til dette paradigmeskiftet: Fra at barn har vært sett på som mangelfulle og barndommen som en vei mot et mer fullkomment liv, hevder hun at det utbredte synet nå er at barn er fullverdige individer og at barndommen er en fullverdig fase i livsløpet. *Vi skal ikke ta småtinger for gitt! De har allerede levd et mangfoldig liv.* (Sandvik, 1994 sitert i Haugen, Løkken, Röthle, & Abrahamsen, 2013)

I temahefte om de minste barna i barnehagen (Sandvik, 2006) vises det til hvilken betydning våre forestillinger om små barn kan ha å si i vårt møte med dem: Det vil påvirke hvordan voksne forstår og svarer på barnas handlinger, og hvilke handlingsalternativer vi gir dem. Det

⁸ Johansson og Jahr (2013, s. 56) definerer barnesyn som hvordan voksne oppfatter, møter og forholder seg til barna som personer.

er også fare for at småbarn fordømmes og at deres kompetanser blir oversett fordi vi gjør dem mindre enn de er.

Barns perspektiv⁹ kan ifølge Johansson og Jahr (2013, s. 57) forklares som *det som viser seg for barnet*”, *barnets erfaringer, intensjoner og meningsuttrykk*. De forklarer at det alltid vil være begrensninger til stede for voksne som vil forstå barns perspektiv. Det vi egentlig ser i forsøket på å forstå barnet, er vårt eget perspektiv (Johansson & Jahr, 2013). Johansson og Jahr (2013) går videre med at for å forstå andres tanker og væremåte må vi se mer enn det som sies, altså barnets gester, tonefall og ansiktsuttrykk. Barneforsker Tiller sitert i Strandbu (2011, s. 41) har en lignende definisjon på barneperspektivet:

Med barneperspektivet tenker jeg først og fremst helt konkret på hvordan verden ser ut for barn. Det er dette som barn ser, hører, opplever og kjenner som deres virkelighet.

Andersson og Bjerkman gjengitt i Strandbu (2011) sin tilnærming til begrepet rommer både barnets eget synsfelt og synsfeltet til de voksne som ser, søker å forstå og som vil barnets beste. Med andre ord handler det om et møte mellom flere perspektiver.

I følge Strandbu (2011, s. 45) består barneperspektivet i beslutningsprosesser tre komponenter: *en historisk og kulturell forståelse av barn, voksnes forståelse av barn og barnets synsfelt*. En historisk og kulturell forståelse handler om barns posisjon, historisk og kulturelt. Dette inkluderer det vi i dag har av kunnskap om barn, og det vi finner i blant annet barnehageloven, FNs barnekonvensjon og rammeplanen. Voksnes forståelse av barn handler om synet på hva som er barnets beste, sett fra ulike voksnes perspektiv. Barnets synsfelt inkluderer barnets eget perspektiv. (Strandbu, 2011)

I forhold til synet på barn viser det seg at det allmenne synet i dag er at små barn er anerkjent som fullverdige individer. Likevel kan de yngste barna undervurderes, og deres meningsuttrykk undergraves. For at voksne skal kunne forstå barns uttrykk, må de forsøke å ta barns perspektiv. I forhold til mine undersøkelser vil jeg gjennom tolkningen se om jeg har observert situasjoner hvor voksne tar barns perspektiv.

⁹ Perspektivtaking: forståelse for ulike måter å betrakte et fenomen på (Bø, 2013)

3.0 Mitt utviklingsarbeid

Min undersøkelse er gjennomført på egen arbeidsplass; en basebarnehage med 72 plasser.

Barnehagen har to baser hvor barna er delt inn i aldersbestemte grupper.

Småbarnsavdelingen/basen har 36 plasser, fylt opp med 18 barn fra ca. 1-2,5 år og personalet består av to førskolelærere og fire assistenter. I forkant av datainnsamlingen gjorde jeg avtale med styrer i barnehagen, og hadde tett kontakt med pedagogisk leder på avdelingen. Under datainnsamlingen har jeg byttet vakt med en ansatt på småbarnsavdelingen etter avtale med pedagogisk leder og øvrig personale på avdelingen. Jeg gikk inn som en naturlig del av personalet med de samme oppgavene som de øvrige ansatte. Observasjonene mine er av de yngste barna på avdelingen, - ni ettåringer. De er gjennomført morgen (ca. 0800-0900) og formiddag (1100-1200) over et tidsrom på én uke. Observasjonene er gjort under måltidene i barnehagen, - frokost og lunsj.

De to måltidsituasjonene er organisert ulikt. Frokosten foregår på kjøkkenet, felles med barnehagens andre avdeling. Det sitter to voksne ved bordet som er for barna på småbarnsavdelingen, og barna spiser etter hvert som de kommer i barnehagen. Under lunsjmåltidet spiser ettåringene for seg selv på avdelingen, med tre voksne tilgjengelig. Jeg har vært deltaker under observasjonene, og notert både etter gitte situasjoner/hendelser og etter dagen var omme. Gjennom å følge måltidene over en uke fikk jeg se at handlingsmønster og sosialt samspill skapes over tid, og dette var fordelaktig i tolkningen min.

4.0 Metode

Tranøy gjengitt i Dalland (2010) beskriver metode som en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander. I mitt tilfelle fungerer metoden som redskap både for å få ny kunnskap og for å kartlegge hvorvidt min forforståelse stemmer overens med de funnene jeg gjør gjennom utviklingsarbeidet. I metodesammenheng skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Hensikten med kvalitativ metode er å fange opp mening og opplevelse, og kan i motsetning til kvantitativ metode ikke måles eller tallfestes (Dalland, 2010).

Problemstillingen i mitt utviklingsarbeid er av kvalitativ natur og krever derfor en kvalitativ tilnærming. Innad kvalitative metoder er intervju og metode de vanligste metodevalgene

(Dalland, 2010), og når jeg ønsket er å gjennomføre et studie av de yngste barna er observasjon det naturlige valget.

4.1 Metodevalg

Oppgaven tar som nevnt utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode tar sikte på å få data som kan si oss noe om et fenomen (Dalland, 2010). En kvalitativt orientert metode kan ifølge Dalland (2010) beskrives ved hjelp av følgende ni særtrekk: Følsomhet, dybde, det særegne, fleksibilitet, nærhet til feltet, helhet, forståelse, deltaker og et jeg-du-forhold. *Følsomhet* handler om at jeg viser til ulikhet/variasjon i kvalitativ tilnærming, mens *dybde* handler om å gå i dybden og skaffe mange opplysninger om få undersøkelsesenheter, i denne sammenheng om mennesker. *Det særegne* forsøker å trekke fram det som er særegent og *fleksibilitet* i forhold til observasjon handler om at observasjonene ikke er strukturerte. *Nærhet til feltet* betyr at jeg samler inn data i direkte kontakt med feltet, her; i barnehagen. *Helhet* forsøker å få fram sammenheng og helhet i den innsamlede dataen, og *forståelse* handler om at jeg i min presentasjon/drøfting formidler forståelse. Det siste særtrekket er et at det er et *Jeg-du-forhold* mellom meg og undersøkelsespersonen. *Deltaker* dreier seg om at som forsker med en kvalitativ tilnærming ser jeg fenomenet innenfra, og jeg må være klar over at jeg er delaktig og kan påvirke situasjoner. (Dalland, 2010)

4.1.1 Observasjon som metode

Jeg valgte å bruke deltakende observasjon som metode. Metoden innbefatter kjennetegnene til kvalitativ metode nevnt over da min datainnsamling er gjort i direkte kontakt med feltet (på en småbarnsavdeling), og observasjonene er ustrukturerte fordi jeg skrev logg i etterkant, i motsetning til løpende protokoll, hvor det noteres fortløpende under hele observasjonen.

”Vi trenger oss inn på et annet menneske for å avsløre noe om dette mennesket” (Dalland, 2010, s. 182). Observasjon er ifølge Dalland (2010) en metode som gir oss mulighet se hva folk gjør, - hvordan de handler og samhandler. Sitatet til Dalland kan høres noe brutalt ut, men gjennom observasjon forsøker man å få så mye informasjon som mulig ved å iaktta andre. Som observatør er vi avhengig av kvaliteten på sansene våre, særlig syn og hørsel. Andre forutsetninger som kunnskap, erfaringer, sosial og personlig bakgrunn og vår evne til oppmerksomhet, vil ha betydning for hvordan vi oppfatter og tolker observasjonene våre. Ved å forstå og erkjenne at disse forholdene kan påvirke tolkningen, viser det at vi er på vei mot å kvalitetssikre observasjonen. I praksis betyr det at vi må finne ut hva som kan påvirke observasjonen, for deretter å ta de nødvendige forholdsregler (Dalland, 2010).

Kvalitativ observasjon karakteriseres av at den forsøker å forstå helheten av det som observeres, den går i større grad på samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner, metoden er prosessorientert (prøver blant annet å beskrive utviklingsprosesser for å skape forståelse for det man ser) og forskeren er bevisst på sin egen rolle i observasjonen. (Dalland, 2010)

Ved deltakende observasjon formoder jeg at situasjonen og menneskene vil opptre mer naturlig enn ved en ikke-deltakende observasjon. Det vil nok likevel være vanskelig å unngå at jeg som observatør påvirker situasjonen, uansett metodevalg. Siden jeg har valgt å bruke egen arbeidsplass som praksisfelt, mener jeg at jeg har tilstrekkelig kjennskap til miljøet, inkludert barn og voksne. Jeg tror også dette vil skape en mer naturlig setting enn å skulle gjøre undersøkelser på en helt ukjent plass, hvor jeg kommer inn som en fremmed. Ved å se på mine logger og notater vil jeg hevde at mine data gir en god beskrivelse på det jeg har studert, men det er likevel mulighet for at noe er forbigått. Rammene rundt situasjonene kan ha ført til forstyrrelser og/eller avledning fra betydningsfulle episoder. For meg er et åpenbart forstyrrende element at jeg har observert ni ettåringer i samme situasjon. Jeg har måtte velge meg fokus under observasjonene, og jeg mener det øker muligheten for at jeg har oversett noe. En annen mulig årsak til begrensninger i datamaterialet mitt, er nærheten til forskningsfeltet, som blant annet omfatter relasjoner til personal og barn. Jeg var en ”innfødt” under undersøkelsene, og jeg vet at mine tolkninger kan preges av at jeg kjenner informantene.

4.2 Ethiske overveielser

4.2.1 Observasjon på egen arbeidsplass

I forkant av undersøkelsene mine, lot jeg styrer ta kontakt med personalet på avdelingen på mine vegne. Dette er i tråd med det NSD (2014) sier om forskning på egen arbeidsplass: at arbeidstakere kan oppleve det som vanskelig å si nei til å delta dersom man har et profesjonelt forhold med den som driver prosjektet, og at dette kan løses ved at for eksempel ledelsen eller kollegaer tar kontakt på dine vegne.

I mine undersøkelser har jeg fra begynnelsen av forsøkt å etablere en trygghet i forskningsfeltet. Det er nok anstrengende å vite at man blir observert, og jeg ønsket derfor å skape et tillitsforhold til ansatte. Dette innebar blant annet at de var klar over at det var barna som var hovedfokus i observasjonene. I tillegg til de ansatte, har jeg hatt barna i tanke. En del

av årsaken til at jeg valgte å gjennomføre deltakende observasjoner, var hensynet til barna. Jeg har gjennom tidligere oppgaver observert barn ved bruk av løpende protokoll, der jeg har skrevet observasjonene fortløpende. Erfaringen jeg har gjort meg, er at notatblokken blir et forstyrrende element for både barn og voksne, mens ved deltakende observasjon mener jeg at barna vil oppleve situasjonen som naturlig. Backe-Hansen (2009) i Forskningsetiske komiteer sier at metode og innhold i forskningen må tilpasses barns alder. I nedskrivningen av logg og notater har jeg gitt barna fiktive navn for å sikre deres krav på beskyttelse. Jeg har reflektert rundt dokumentasjon av barn, og jeg vil hevde at de deltakende observasjonene har bidratt til at kun det som er relevant for mitt arbeid har blitt dokumentert. Sett fra et etisk perspektiv har jeg gjort det jeg kan for å unngå for ukritisk dokumentasjon og for å ivareta barns rett på privatliv (Svenning, 2009).

4.3 Begreper

4.3.1 Validitet

I følge Bø og Helle (2013) beskriver validitet graden av virkelighet en undersøkelse eller et eksperiment avdekker. Tetzchner (2012) forklarer validitet som synonymt med gyldighet, (kunnskapens gyldighet), og det kan fortelle om metoden måler det den er ment å måle, og om resultatene gir svar på spørsmålene.

I forkant av undersøkelsene mine avklarte jeg hva som skulle være fokus under observasjonene. Under observasjonene erfarte jeg at det var nødvendig å minne meg selv om hva som var mitt avgrensede tema fordi jeg, selv om jeg hadde valgt et fokus, også fant andre elementer interessante i forhold til voksne og barn i barnehagen.

Jeg gikk raskt bort fra irrelevante tilfeller, fordi disse ikke målte det undersøkelsen skulle måle, og de ville dermed vært ugyldige. Tiltak som dette var med i sikringen av valide data.

4.3.2 Reliabilitet

Bø og Helle (2013) definerer reliabilitet som *pålitelighet* eller *stabilitet*. Tetzchner (2012) hevder at under observasjon betyr reliabilitet at metoden gir det samme resultatet ved gjentatte observasjoner, og i forhold til kvalitativ metode kreves det at observasjonene er nøyaktige nok til at de kan regnes som pålitelige, - blant annet ved å være systematiske og omfattende nok.

Gjennom mine undersøkelser kan både validiteten og reliabiliteten påvirkes av at jeg er forsker i en situasjon, og dermed et forstyrrelseselement. På den andre siden kjenner barna meg fra før, og dette *kan* ha styrket resultatene i forhold til å komme inn som en fremmed.

5.0 Funn

5.1 Analyse og tolkning av datamaterialet

Under min datainnsamling ble loggboken et viktig verktøy for å kunne se tilbake på observasjoner. Jeg førte logg både like etter de utvalgte situasjonene og ved dagens slutt. Bruken av loggboken har gitt meg mulighet til å både se fenomener i etterkant av observasjoner, og til å gå dypere inn i situasjoner som har gjort seg særlig bemerket.

5.2 Funn 1: BARNES TRYGGHET ELLER VOKSNES BEHOV FOR KONTROLL?

Karoline (1,3) kommer løpende inn på kjøkkenet om morgenen, med en assistent som følger like bak. Karoline går bort til bordet der tre andre små barna sitter. Det er fem ledige plasser ved bordet. "HEI!" sier hun til Mia (1,5), som sitter på den andre siden av bordet. Karoline løper rundt, drar litt i bøylestolen ved siden av Mia, og tar godt tak i stolkantene. Hun løftet en fot, men før hun rekker å sette den ned på stolen, løfter assistenten henne opp og bærer henne til en bøylestol med seler".

I flere av mine observasjoner finner jeg at ansatte og jeg har tolket barn ulikt. I den nevnte episoden undersøkte jeg hva som var meningen bak Karolines uttrykk. Det første jeg kunne se hos Karoline var gleden over å møte de andre barna, og særlig Mia. Dette mener jeg at jeg fikk bekreftet da Karoline løp rundt til Mia, og tok tak i stolen ved siden av henne. Det så ut som en målrettet handling, som er et av Piagets kjennetegn for barn i denne alderen (Smith & Ulvund, 1999). Det var tross alt mange ledige stoler som hun kunne ha valgt, og Karoline var i gang med å klatre opp på stolen ved siden av Mia da assistenten løftet henne og bar henne til en annen stol.

Barnekonvensjonens Artikkel. 12 (Regjeringen, 2003) hevder at barnets synspunkter må tillegges behørig vekt i samsvar med alder og modenhet. Barns rett til medvirkning – å *virke* med andre, med hensyn til alder og modenhet, stiller krav til den voksnes vurderingsevne i alle situasjoner (Bae, 2006). Dette sier også stortingsmelding 41 noe om, - at personalet har ulik forståelse av hva barns medvirkning er (St. meld nr. 41, 2009). Slik jeg oppfatter det var episoden med Karoline en situasjon hvor den voksne enten overså eller misforsto barnets handlinger. En anerkjennende væremåte bærer preg av at den voksne viser forståelse og innlevelse, bekrefter barns uttrykk, og er åpen og selvreflekterende (Bae, 1996).

(Sandvik, 2006) nevner at de voksnes forestillinger om små barn vil påvirke forståelsen og svarene de gir på barnas handlinger. Jeg velger å tro at en av grunnene til at Karoline ble

plassert i en annen stol, var at den voksne ikke forsto at Karoline gjerne ville sitte ved siden av Mia. Dersom årsaken var at Karoline måtte sitte i en stol med seler, kunne assistenten ha flyttet denne stolen slik at Karoline likevel fikk sitte sammen med Mia. Under denne episoden ble ikke Karoline anerkjent som et subjekt: assistenten møtte henne ikke som et individ med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser (Bae, 2009). Pramling Samuelsson (1995) hevder at for at småbarn skal få velge, er samspillet mellom barn og voksen av stor betydning og at dette krever mye tid fra den voksne. I denne situasjonen så det ut som den voksne hadde litt hastverk med å få Karoline til bords. Det kan være flere årsaker til det, blant annet at barna som sitter rundt bordet trenger hjelp.

Sosialt samspill mellom denne assistenten og Karoline var fraværende under denne episoden. Bø (2013) beskriver samspill som en sosial situasjon hvor menneskers måte å forholde seg til hverandre er preget av gjensidighet, utveksling, bytte, samarbeid eller kommunikasjon. Karoline hadde ryggen vendt mot den voksne, og det var ingen verbal kommunikasjon mellom de to, heller ikke når Karoline ble løftet rett opp. Assistenten hadde tatt i mot Karoline i garderoben, og jeg velger å tro at samspillet viste seg der. Likevel ble jeg overrasket over at den voksne ikke snakket med Karoline, men bare løftet henne og plasserte henne i en annen stol. For å kunne tolke barns uttrykk må personalet lytte og være observante (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Både kroppsspråk, handlinger, barns estetiske uttrykk og verbale språk kan fortelle voksne om meningen bak uttrykket (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013). Med mangel på samspill forsvinner muligheten for å ta barnets perspektiv. For å ha mulighet til å forstå andre, må vi se barnets gester, tonefall og ansiktsuttrykk, og ikke bare det som sies (Johansson & Jahr, 2013). Det manglende samspillet mellom den voksne og barnet bidro til at den voksne ikke handlet ut fra barnets perspektiv. Misforståelsen kan ha bakgrunn i assistentens eget perspektiv, som for eksempel kunne være preget av stress. Karolines handlinger og meningsuttrykk ble oversett, og jeg kunne ikke se at den voksne prøvde å forstå hva som lå bak. Voksne må være oppmerksom og vurdere alle faktorer i forhold til et barn når det kommer til å tolke uttrykk, og ta i betraktning at det kan ligge ulik mening bak barns like uttrykk (Sandvik, 2006).

Jeg observerte at alle barna på småbarnsavdelingen bruker stol med bøyler, og at noen av de yngste i tillegg får sele. Nyhus (2013) hevder at selen i bøylestolen kan være både for å beskytte barna og for å dekke de ansattes behov for kontroll under måltidet. Under

observasjonene tolket jeg det som at de voksne ønsket å ha fysisk kontroll over barna, ettersom det gjentok seg at de mest fysisk aktive ettåringene ble spent fast i en sele. I etterkant ser jeg at ønsket om å beskytte barna fra fall også kan være bakgrunnen for å bruke selen. Karoline var veldig fysisk aktiv under måltidene, og hun gav av og til uttrykk for at hun ville reise seg i stolen. Selen begrenset naturligvis denne muligheten, og hun klarte ikke å komme seg opp. Til tross for at de voksne frykter at barn skal falle ned fra stolen, skulle jeg gjerne sett at de forsøkte å gjennomføre ett måltid hvor Karoline ikke hadde seler på. Et slikt forsøk kunne ha blitt anstrengende for de voksne, med tanke på Karolines fysiske handlinger, men jeg mener også at det er nødvendig for at Karoline skal forstå rammene rundt et måltid. Jeg kan til dels si meg enig i at bøylen på stolen skaper trygghet for barna, fordi de da ikke kan skli og falle ut av stolen. Jeg mener at tryggheten som nevnes i forbindelse med selen også kan handle om bemanningen på avdelingen. Nyhus (2013) bekrefter at bruk av sele kan være knyttet til praktiske begrensninger i forhold til voksentettheten. Under frokosten sitter det bare to voksne sammen med barna, og dersom alle barna skal spise frokost i barnehagen, vil disse to likt fordelt ha ansvaret for 4,5 barn hver. Dersom begge voksne hjelper et barn med smøre på brødskena, og et annet barn samtidig begynner å klatre ut av stolen, er det fare for at de voksne ikke klarer å oppdage dette i tide (Nyhus, 2013). Her er vi tilbake til de voksnes behov for kontroll, men, kombinert med behovet for å beskytte barna.

I den observerte situasjonen fikk Karoline heller ikke mulighet til å klatre opp på stolen, som hun var i gang med da hun ble løftet opp. En forklaring på dette kan være at assistenten overså Karolines kompetanser, ettersom hun ikke fikk mulighet til å prøve selv. Dette er en del av voksnes forestillinger om små barn, og at barna gjøres mindre enn de er (Sandvik, 2006). Klatring er en av de sju modningsbestemte og grunnleggende bevegelser (Harrow gjengitt i Moen et al., 2007), og i tillegg til at barnets miljø må være trygt, avhenger også barnets utvikling av et stimulerende miljø. I følge Sandvik (2006) omfatter voksnes ansvar å inspirere barna og utfordre dem til nye aktiviteter. *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver* (2013) sier at barnehagen skal sørge for et oppvekstmiljø som gir utfordringer tilpasset barnets alder og funksjonsnivå. Bae (2006) hevder at engasjerte voksne som deler av seg selv vil kunne gi barna inspirasjon til å utvikle en eller flere uttrykksformer i sitt handlingsrepertoar. Eksemplet til Bae (2006) handler vel og merke om estetiske uttrykksformer, men jeg kan relatere dette til fysisk utfoldelse og barnets motoriske utviklingsprosess. I denne barnehagen vil jeg hevde at det er relevant å for personalet å snakke om handlinger de gjør i det daglige,

som å løfte og bære barn som er i stand til å både klatre og gå selv. Dersom barns kompetanser blir oversett, kan det føre til at de blir behandlet som mindre enn de er, som igjen har betydning for hvordan vi møter dem i barnehagen (Sandvik, 2006).

5.3 Funn 2: MENS VI VENTER.

Lise (1,4) går bort til bordet hvor hun bruker å spise lunsj i barnehagen. Hun klatrer opp på en stol, og blir sittende. Jon (1,1) og Sandra (1,6) kommer også bort til bordet. De finner hver sin stol, og klatrer opp. De sitter ved bordet, alle tre. Sandra ser på de andre. Hun begynner å klappe med håndflatene på bordet. Lise begynner å klappe på bordet hun også. Jon ser på jentene, og klapper forsiktig. Etter hvert blir klappingen fra de tre høyere og i takt med hverandre. Jeg setter meg også ved bordet, og vi ler sammen. De fortsetter klappingen og fliringen i flere minutter, helt til de får beskjed fra en voksen om at det er utetid.

Samme dag, til lunsjmåltidet, sitter barna og venter på at maten skal komme på bordet. Jon ser på Sandra, og begynner å klappe på bordet. Han ler, og Sandra klapper hun også. Lise ser på de to og ler høyt. Hun følger takten deres, og blir med på klappingen. De klapper, og de ler. Det høres latter fra de andre barna også. Flere håndflater klasker ned i bordflaten, og et kor av barnelatter brer seg. En assistent plasserer en brødkurv på bordet, og går rundt til barna, hvor hun legger ned hendene deres, en etter en. Hun ber dem om å slutte å bråke, før hun går tilbake til kjøleskapet for å hente noe.

Jon er et av de yngste barna. Ettersom jeg kjenner ham fra før, er jeg klar over at han er litt forsiktig av seg. Når han møter Sandra og Lise til lunsjmåltidet, ser det ut til at han kommer på at hva de gjorde tidligere den dagen. Jeg observerte at Jon forsøker å etablere kontakt med Sandra, ettersom han så på henne når han begynner å klappe. Slik jeg oppfatter situasjonen bruker Jon det han har opplevd sammen med Sandra og Lise tidligere den dagen til å skape et sosialt samspill med Sandra. De hadde et fellesskap som inneholdt humor, glede og samspill, og jeg tolker det som at det er dette Jon forsøker å hente fram igjen. Toddlerbegrepet til (Løkken, 2004) beskriver småbarnas kroppslige samhandling, og i denne sammenheng trer toddlernes kjennetegn tydelig fram, ved at de bruker kroppene sine til å lage store bevegelser og på samme tid skape et sosialt fellesskap. Løkken (2004) hevder at klappende hender er et eksempel på barns uttrykk, og at en mulig betydning er glede og begeistring. Med den rungende barnelatteren rundt bordet, kan jeg ikke tolke noe annet enn at dette var en situasjon fylt med glede. Løkken (2004) sitt inntrykk av små barns gruppeglede, også kalt *group glee*, er at den er en dyrking av fellesskapet barna imellom. Situasjonen har også tegnene til en

flirekonsert, som innebærer intens fysisk aktivitet sammen med gledesrop og latter, og som smitter fra barn til barn Løkken (2004). I slike flire/gledeskonserter er det fellesskapet og barnas gjensidige oppmerksomhet på hverandre som er i fokus (Løkken, 2004), slik jeg observerte i denne episoden. Latteren sitter løst, og smitter over fra Jon, Sandra og Lise til de andre barna rundt bordet. Jon begynner med å være oppmerksom og kontaktsøkende mot Sandra, og etter hvert som både Lise og resten av barna blir med på konserten, har barna fokus rettet mot hverandre og det de skaper til felles.

Jeg nevnte at jeg opplevde Jon som et forsiktig barn. I løpet av disse observasjonene så jeg endringer i hans atferd, - fra å være forsiktig og rolig, til å brøle ut i latter og høylydt klapping. (Løkken, 2004) hevder at stille og rolige barn kan bli aktive deltakere i samspillet under et måltid dersom de voksne svarer bekreftende på deres humoristiske innspill. Under episoden før lunsj fikk barna bekreftelse fra meg på sine innspill og dette kan ha vært en bidragende faktor til at denne "konserten" ble hentet fram igjen til lunsj. Barna opplevde at en voksen viste forståelse for deres humor og gruppeglede, og de fikk ingen irettesettelser tidligere på dagen. Når de så overførte dette til en annen situasjon, ble gruppegleden en kort affære. Bae et al. (2012) hevder at voksne kan sette negative merkelapper på barns uttryksmåter, noe som kan frata barns rett til å delta og bli hørt. Den voksne kalte dette for bråk, og det var nok motsetningen av hva barna opplevde. De voksne må forsøke å forstå hva barna er opptatt av eller opplever. Denne evnen viser i følge Bae et al. (2012) at den voksne har en anerkjennende væremåte. Pramling Samuelsson (1995) ønsker at de voksne stiller seg spørsmålet "hvorfor?" hver gang han eller hun er opprørt i en situasjon. Dersom denne assistenten hadde tenkt gjennom hvorfor hun ble opprørt over barnas klapping og latter, ville nok refleksjonen ført til at hun så større mening i situasjonen.

Et annet aspekt ved denne situasjonen er det faktum at barna sitter ved bordet før alle måltidsforberedelsene er gjort. Dette medfører venting, og venting medfører at det må skje noe. Små barn kan ikke sitte stille og gjøre ingenting, og Pramling Samuelsson (1995) mener at de aldri bør tvinges til å sitte å vente på at maten kommer på bordet. Dersom barnas gruppeglede blir ansett som negativt og bråkete, mener jeg at det kan være positivt for barnas barnehageopplevelse at de voksne går gjennom organiseringen og vurderer hvordan de kan ivareta barna på best mulig måte i alle slike rutinesituasjoner i barnehagen. I motsetning til denne situasjonen, som uttrykte glede og moro, kan voksenpålagt venting føre til frustrasjon og negative situasjoner Pramling Samuelsson (1995). Jeg finner derfor ingen god grunn til at

barna skal sitte klar i stolene sine før maten er klar, og det overrasker meg at dette er praksisen. Samtidig kan det være tilfellet at personalet en oppfatning om at ”slik har vi alltid gjort det”, og at det ikke har blitt gjort større refleksjon rundt temaet. Motstykket til denne voksenpålagte ventingen som jeg observerte, er at de voksne sørger for at alt i forhold til måltidet er forberedt på forhånd, og at maten står klar når barna skal til bords. Slik unngår man ventingen som kan føre til negative situasjoner (Pramling Samuelsson, 1995). Også i denne episoden medførte ventingen en negativ reaksjon, vel og merke fra den voksne.

Barnehagelovens §3 (Pramling Samuelsson, 1995) fastslår at barns jevnlig skal få mulighet til deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Dersom barns uttrykk kan bidra til positivt endrings/utviklingsarbeid i barnehagen, har de allerede der bidratt, gjort sitt og spilt en rolle, og medvirket (Barnehageloven, 2005). Ved å tilrettelegge for at barna skal slippe venting i forkant av måltidet, unngår man at det stilles urimelige krav til de små, i forhold til at de må sitte stille og gjøre ingenting (Gundersen, 2013). Derfor mener jeg det er svært viktig at personalet kan reflektere rundt situasjonene i barnehagen som innebærer venting. Temaet om venting kan også overføres til andre situasjoner i barnehagen, blant annet garderobesituasjonen (Pramling Samuelsson, 1995).

En løsning for å unngå venting og samtidig ivareta barns medvirkning, er å ta barna med på forberedelsene av måltidet. Jeg har sett at selv de små barna er i stand til å sette tallerkener og kopper på bordet. Dette er en konkret situasjon som barnehagen kan dokumentere og blant annet vise til foreldre, for å vise barnehagen har en intensjon om å ivareta de yngste barnas medvirkning. I følge (Nyhus, 2013) er medvirkning noe som må ligge som en væremåte for alt arbeid i barnehagen. Ved å la småbarna være med på planlegging og forberedelser bekrefter det også at barnehagen har etablert et felles grunnsyn¹⁰ i personalgruppen, som handler om synet på små barn og deres kompetanser: de små barna blir ikke tatt for gitt, - de ses på som verdifulle og kompetente Bae (2006). Ved å la barna ta del i forberedelsene er man innenfor medvirkningsbegrepet: de *assisterer, bidrar, deltar, gjør sitt, har en finger med, hjelper, influerer, spiller inn, spiller en rolle* (Sandvik gjengitt i Haugen et al., 2013). (Gundersen, 2013) hevder at det å kjenne seg som deltaker i en meningsammenheng, og å

¹⁰ (Bø, 2013) beskriver pedagogisk grunnsyn som den virkelighetsoppfatning, de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet.

føle seg betydningsfull for andre er en viktig basis for selvfølelsen vår. Ved at de voksne tillater Jon, Sandra og Lise å bidra og hjelpe til med rutinemessige oppgaver som de daglig ser voksne gjøre, kan de føle at de er viktige og at det er behov for dem (Rosenberg gjengitt i Bae, 2006).

5.4 Funn nr. 3: ROM FOR UTFORSKING

Det er frokost, og Robin (1,5) har akkurat kommet til bords. Ved siden av ham sitter en førskolelærer. "Vil du ha havregryn?" spør hun. "Jaa", svarer Robin. Hun heller havregryn og melk i ei skål og setter den foran ham. "Vil du ha litt sukker, Robin?" "Jaa", sier han. Han får vann i koppen og en skje i hånden. Robin tar opp skjeen, og rører rundt i skåla. Førskolelæreren holder skjeen sammen med ham, og fører den opp til munnen hans. Han rister på hodet. Robin tar opp koppen sin og heller vann over havregryna. Han rører rundt mens han stirrer ned i skåla. Førskolelæreren ser på, og spør: "Vil du heller ha ei brødiskive?" "Jaa!" Den voksne begynner å smøre ei skive. "Vil du ha kaviar på?" spør hun mens hun holder opp kaviartuben. "Jaa", ler Robin, mens han gynger i stolen. Han holder i kniven sammen med den voksne mens de smører kaviar på. Brødiskiven deles i fire. Robin tar en bit. Neste bit går i koppen med vann. Han kikker nedi. Førskolelæreren tar brødbiten opp og legger den på fatet hans. Han stikker pekefingeren nedi brødbiten, og løfter den opp, hengende på fingeren. Han stirrer på brødbiten han holder i lufta. Han legger den på fatet igjen, og tar den opp med hele hånden. Robin klemmer til med hånda, før han stapper brødmosen i munnen. "Nam nam nam", sier han mens han tygger. Han moser resten av brødiskiva i hånden, og putter litt og litt i munnen. Han klemmer til enda en gang med hånda, før han åpner den og stirrer på mosen med brød og kaviar.

Dette er en episode fylt med utforskning av materialer og konsistenser. (Bae, 2006) ser på måltidet som en arena for utforskning og eksperimentering. Helt fra første stund bruker Robin maten som sitt lille forskningsfelt. Han får først servert havregryn, og uttrykkene og handlingene hans kan se ut som tegn på at han ikke er sulten. Robin rører, heller og observerer det han har foran seg i skåla. Den voksne stanser ikke Robin og kommenterer ikke det han gjør, men hun iakttar ham der han utforsker. Pramling Samuelsson (1995) har sett på de voksnes holdninger i forhold til matsituasjonen, inkludert kultur, tradisjon, ideer og følelser, som for eksempel kan dreie seg hva god bordskikk er. I denne situasjonen tolker jeg det som at førskolelæreren ser mening og verdi i det Robin gjør. Hun oppmuntrer ikke Robin videre, men det faktum at hun tillater ham å utforske med maten, sier meg en del om hennes

syn på barn . Mine tanker om det Bae sier, er at hvert barn er et eget menneske, og må møtes deretter. Robin sin røring og helling er et brudd på måltidsstrukturen, og vil kunne regnes som dårlig bordskikk Pramling Samuelsson (1995). Ofte har jeg sett slike situasjoner bli stoppet av de voksne, argumentert med at ”alle kommer til å gjøre det”. Berit Grindlands (Pramling Samuelsson, 1995) begrep ”alle-vil-situasjoner” beskriver slike brudd på måltidsstrukturen, hvor de voksne frykter at alle barna vil gjøre det samme.

Førskolelæreren lar Robin utforske havregryna en stund, før hun tilbyr ham noe annet å spise. Hun kan tidlig ha tolket det som at han ikke ville ha havregryn, men hun lot ham likevel holde på en stund. Han takker ja til en brødskive, og begynner å utforske konsistensene også her. I denne situasjonen forventet jeg at han skulle bli stanset. Hele skiven ble dissekert, og den så ikke lenger ut som en brødskive med kaviar. Utforskningen med brødskiven medførte at Robin fikk pålegg på begge hender og noe på klærne. Igjen kunne det se ut som at han ikke var sulten, men førskolelæreren handlet ikke ut fra det synspunktet. Dersom jeg hadde vært fremmed i barnehagen uten kjennskap til barna, ville jeg gått ut fra at Robin ikke var interessert i å spise. Men ettersom jeg kjenner gutten, vet jeg, i likhet med førskolelæreren, at Robin utforsker alle materialer, både mat, og sand, gjørme og vann.

Førskolelæreren hjelper Robin med spiseredskapene, uten å ta fra ham muligheten til å prøve selv. Når han spiser havregryn, holder hun skjeen sammen med ham, og når han får en brødskive, smører de på pålegget sammen. (Bae et al., 2012) påstår at om barn får prøve selv under måltidet er svært verdifullt i forhold til læring og utviklingen mot å bli selvstendighet, og ved å støtte meg til dette ser jeg at førskolelæreren bruker måltidet som en læringsarena.

Pramling Samuelsson (1995) hevder at det for små barn er en utfordring å fylle en skje og føre den til munnen, og ved at førskolelæreren hjelper Robin med skjeen, kan det gjenspeile hennes kunnskap om små barns motorikk. Situasjonen viser Robin sin utvikling av finmotoriske ferdigheter. I følge Tetzchner (2012) dreier finmotorikk seg om all bruk av hendene, blant annet å peke, gripe og tegne. Under måltidet rører, griper, klemmer og peker Robin. Robins handlinger bekrefter at han er i det sensomotoriske stadiet i sin kognitive utvikling Tetzchner (2012), som handler om erfaringer barnet gjør seg via motorikk og sanser, og som danner grunnlaget for videre utvikling (Piaget gjengitt i Smith & Ulvund, 1999). Rammeplanen (*Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, 2013) bekrefter at barn gjennom utforsking skaffer seg kunnskap og innsikt på mange områder.

6.0 Avslutning

I mitt utviklingsarbeid har jeg undersøkt hvordan de yngste barna er medvirkende subjekter under måltidet. Gjennom deltakende observasjon har jeg studert små barns meningsuttrykk og handlinger. Datamaterialet har gitt meg nyansert kunnskap om problemstillingen, og bekreftelse på at det ikke bare er ett svar på det jeg har studert. De ulike aspektene ved temaet i problemstillingen har gitt ulike resultater etter å ha tolket dem.

Mitt første funn viser til temaene samspill mellom voksen og barn, og barns perspektiv. Her fant jeg det sosiale samspillet mellom voksen og barn som fraværende, noe som videre utelukket muligheten for anerkjennelse av barnets handlinger. Den voksne viste ikke oppmerksomhet mot barnets uttrykk, og kunne dermed ikke ta barnets perspektiv i situasjonen. Funnet viser at små barns kompetanser kan bli oversett ved mangel på oppmerksomhet, og i disse situasjonene vil muligheten for medvirkning forsvinne.

I funn nr. 2 er det barnas sosiale fellesskap og voksnes selvrefleksjon som peker seg ut. Gjennom humor og lek skaper barna sine egne sosiale fellesskap, og medvirker på egne premisser. Funnet viser også at voksne pålegger barn mye venting i barnehagen, og at de setter negative merkelapper på barns uttrykk. Ved at voksne bruker diskusjon og selvrefleksjon kan de se behovet for endring av praksis, og lære å tolke barns uttrykk og gi dem muligheten til både å medvirke og forme fellesskap i rutinesituasjoner som måltidet. I det siste funnet var det mest vesentlige små barns behov og glede over å utforske, og voksnes syn på barn. Funnet viste at barnets utforsking under måltidet ble anerkjent som verdifullt av den voksne. Den voksne væremåte bidro til at barnet fikk mulighet til å skape mening i en dagligdags situasjon.

Gjennom undersøkelsene mine har jeg avdekket at voksne tolker barn forskjellig, og svarer forskjellig på deres uttrykk. Etter tolkning av mine resultater ser jeg at mye av det jeg har oppdaget kan bunne i uvitenhet og manglende oppmerksomhet, og at det krever felles refleksjon og samtale blant personalet i barnehagen for å bli bevisst på hva som kan endres. Det er pedagogen som må føre holdningene videre til sitt personale, for å slik få medvirkning til å bli en væremåte.

7.0 Litteratur

- Backe-Hansen, Elisabeth. (2009). Forskning på barn. Hentet 01.05, 2014, fra <https://http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bae, Berit. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, Berit. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, Berit. (2007). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet 27.04, 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>
- Bae, Berit. (2009). Å se barn som subjekter (s. S. 18-39). Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, Berit, Fennefoss, Anne Tove, Grindland, Berit, Jansen, Kirsten E., Johannesen, Nina, Myrstad, Anne, . . . Sverdrup, Toril. (2012). *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforl.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64 - KAPITTEL 1>
- Bø, Inge & Helle, Lars. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, Olav. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, May Britt. (2013). Liten og trygg i barnehagen. Hentet 01.05, 2014, fra https://http://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00165/Vennskap_og_deltake_165326a.pdf
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora: vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 15. februar 1999 : Forskningsetisk sjekkliste for oppdragskontrakter*. (2000). Oslo: Komitéen.
- Grindland, Berit. (2012). På kanten av kaos. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 173 s. : ill.). Bergen: Fagbokforl.
- Gundersen, Dag. (2013). *Norske synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Haugen, Synnøve, Løkken, Gunvor, Røthle, Monika, & Abrahamsen, Gerd. (2013). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Helgesen, Jan E. (2014). Barnekonvensjonen. Hentet 26.04, 2014, fra <http://snl.no/Barnekonvensjonen>
- Johansson, Eva, & Jahr, Mette-Cathrine. (2013). *Små barns læring: møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Moen, Ellen, Jacobsen, Kjersti Berggraf, Sivertsen, Arne A. Davidsen Stein, & Landsem, Inger. (2007). *Skrutt for skritt: fysisk fostring/kroppøving i barnehage og grunnskole*. Nesbru: Vett & viten.
- NSD. (2014). Forske på egen arbeidsplass. Hentet 01.05, 2014, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>
- Nyhus, Mette Røe. (2013). *Ventebølger: venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. (1995). *Barnehage for de yngste: en forskningsoversikt*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Bjørnstad, Elisabeth, & Bae, Berit. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?: en forskningsoversikt* (nr. 2012 nr. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver.* (2013). Oslo: Pedlex.
- Rammeplanen. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Regjeringen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet 27.04, 2014, fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Sandvik, Ninni. (2006). *Temahefte: om de minste barna i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Smith, Lars, & Ulvund, Stein Erik. (1999). *Spedbarnsalderen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, Dion. (1997). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden.* Oslo: Pedagogisk forum.
- St. meld nr. 41. (2009). *St. meld. nr. 41 - Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-/9.html?id=563927>.
- Strandbu, Astrid. (2011). *Barnets deltakelse: hverdagslige og vanskelige beslutninger.* Oslo: Universitetsforl.
- Svenning, Bente A. (2009). *Hva fortelles om meg?: barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon.* [Oslo]: Cappelen Damm.
- Tetzchner, Stephen von. (2012). *Utviklingspsykologi.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Yttervik, Linn Kathrine, Johansen, Linn og Aanstad, Kristine Hellem. (2012, 31.07.2012). Det er trygt å sende ettåringer i barnehage - psykolog advarer mot barnehage for ettåringer, Newspaper, *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10067309>
- Østrem, Solveig. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar.* [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.