



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BLU-BACH15

Prædefinert informasjon

Startdato:	29-12-2017 09:00	Termin:	2017 HØST
Slutdato:	12-01-2018 14:00	Bedømmelsesform:	Norsk 6-trinsskala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	ECTS:	15
SIS-kode:	203 BLU-BACH15 1 BOPPG 2017 HØST		
Intern bedømmer:	Merete Økland Sortland		

Deltager

Navn:	Charlotte Steinstø
Kandidatnr.:	14
HVL-id:	138635@hvl.no

Information fra deltager

Tittel *:	Naturfaglige samtaler sammen med barn	Tru- og loverklæring *:	Ja
Tal på ord *:	9989		
Namn på rettleiar *:	Merete Økland Sortland		

Eg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgåva mi *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: BLU-BACH15

Emnenavn: Bacheloroppgave

Vurderingsdel: Ordinær

Leveringsfrist: 12.01.2018 kl. 14:00

Kandidatnummer: 14

Veileders navn: Merete Økland Sortland

Naturfaglige samtaler sammen med barn



https://www.google.no/search?biw=1366&bih=662&tbn=isch&sa=1&ei=TThTWqP6NMy56ASmrYGYDw&q=barn+i+naturen&oq=barn+i+naturen&gs_l=psy-ab.3..012j0i24k112.17608.22097.0.22407.16.12.0.4.4.0.106.810.10j1.12.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.15.837.0..0i67k1j0i30k1j0i5i30k1.53.w3bvZySJDA#imgre=-NuFg4uRAAtP1GM:

Sammendrag

I mitt forskningsarbeid hadde jeg et ønske om å undersøke nærmere hvordan barnehagepersonalet responderte og eventuelt jobbet videre med de naturfaglige innspillene og samtalene som barn kommer med. Problemstillingen jeg da kom frem til for min oppgave var: «*Hvordan responderer barnehagepersonalet på spontane naturfaglige innspill fra barna?*».

Grunnlaget mitt for å skrive om akkurat dette temaet er først og fremst fordi min utdanning foregår innenfor profilen natur, helse og bevegelse. I tillegg er dette et tema som jeg synes er veldig interessant og som jeg veldig gjerne ville lære mer om. Siden natur, miljø og teknologi er et eget fagområde i rammeplanen er også mitt tema for denne oppgaven aktuelt i det dagligdagse arbeidet i barnehagen.

Jeg har brukt kvalitativ metode med observasjon i oppgaven. Dette fordi jeg ville se med egne øyne hva som ble gjort i hverdagen i barnehagen, selv om observasjon ofte kan påvirke personene som blir observert. Observasjonsarbeidet mitt har foregått i en friluftsbarnehage, i en personalgruppe på tre stykker som hadde ansvaret for en barnegruppe i alderen fra 2-4 år.

Resultater fra observasjonene i barnehagen viser at personalet har forskjellige måter å arbeide på i tillegg til at faktorer som kultur, utdanning, erfaring og holdninger spiller inn.

Summary

In my research work, I had a desire to investigate further how the kindergarten staff responded and, if necessary, continued their work on the natural inputs and conversations that children bring. The issue that I then encountered for my assignment was: "How does kindergarten staff respond to spontaneous natural science input from the children?".

My foundation for writing about this particular theme is primarily because my education takes place in studying nature, health and movement in kindergarten. In addition, this is a theme that I think is very interesting and that I would very much like to learn more about. Since nature, environment and technology is a separate field of study in the framework plan, my topic of this task is also relevant in the day-to-day work in kindergarten.

I have used qualitative method with observation in the assignment. This because I would see with my own eyes what was done in the everyday life in the kindergarten, although observation can often affect the people being observed. My observation work has taken place in an outdoorbased kindergarten, in a three-piece staff group that was responsible for a child group aged 2-4 years.

Results from the observations in kindergarten show that staff have different ways of working in addition to factors such as culture, education, experience and attitudes.

Innhold

1.0 Innledning.....	6
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Bakgrunn for valg av bacheloroppgave.....	6
1.3 Tidligere forskning	6
2.0 Teorikapittel	7
2.1 Barn i naturen	7
2.2 Antropomorfisk uttrykksmåte.....	7
2.3 Den gode gjensidige samtalen	8
2.4 «Se her!» metoden	8
2.5 «Død mus pedagogikk»	9
2.6 Må en ha mål på turen?.....	10
2.7 Aktivitetsstigen	11
2.8 Barns læring i naturen.....	11
2.9 Anerkjennelse og definisjonsmakt.....	12
2.10 Hverdagssamtaler	13
3.0 Metode.....	13
3.1 Valg av metode	14
3.1.1 Observerende deltaker	14
3.2 Observasjon	15
3.3 Validitet og pålitelighet	15
3.4 Observasjonsarbeidet.....	16
3.4.1 Barnegruppen og personalgruppen	16
3.4.2 Etske utfordringer	17
3.5 Analyse, analyseprosess	17
3.6 Kritisk blikk.....	17
4.0 Resultat.....	18
4.1 Den fine meitemarken og helikopter bladene	18
4.2 Månen, regnbuen og tordenværet	21
4.3 Turen til Hakkebakkeskogen	24
5.0 Avslutning	26
6.0 Kilder.....	28
7.0 Vedlegg	30
7.0.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema.....	30

1.0 Innledning

I min forskning har jeg valgt å studere nærme de naturfaglige innspillene og samtalene som finner sted i barnehagen. Jeg har hatt fokus på hvordan barnehagepersonalet opptrer i slike situasjoner. I følge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal personalet i arbeid med fagområdet natur, miljø og teknologi sørge for at barna får tid og anledning til å stille spørsmål, i tillegg til å reflektere og delta i samtaler om ting de har erfart og opplevd, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 34).

1.1 Problemstilling

Min problemstilling er: «*Hvordan responderer barnehagepersonalet på spontane naturfaglige innspill fra barna?*». Jeg har valgt å spisse problemstillingen inn på barnas utetid, både innenfor barnehagens uteområde og når de var ute på tur. Ettersom at dette er et lite studium så jeg meg nødt til å avgrense mitt arbeid ute i praksis for at det ikke skulle bli for vidt. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i observasjon av teori som hovedsakelig handler om metoder både barn og voksne bruker i arbeid med naturen. I tillegg til dette har jeg også sett på Baes (1996) teori om anerkjennelse fordi at dette er et sentralt punkt i min problemstilling. Dette er med på å gi meg mer dybde i observasjonene mine, som igjen styrker mitt resultat.

1.2 Bakgrunn for valg av bacheloroppgave

Siden jeg valgte naturprofil i min utdanning ble det naturlig for meg å velge et tema som hovedsakelig omhandler arbeid med naturfag i barnehagen. Jeg har stor interesse for dette temaet og det er noe jeg gjerne vil ha stort fokus på når jeg er ferdig utdannet og skal begynne å jobbe. I tillegg til at det er et interessant tema sier også fagområdet natur, miljø og teknologi i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, noe om hvordan barnehagen skal jobbe med dette temaet.

1.3 Tidligere forskning

I arbeid med denne bacheloroppgaven har jeg jobbet en del med å lese på Sortland et al. (2017) sin artikkel om kvalitet i barnehagelærerutdanning i naturvitenskap. Dette er et studie som skulle bidra til økt kvalitet i barnehagelærerutdanningen i arbeid med naturvitenskap ved hjelp av Natgrep-modulen, (Sortland et al, 2017, s. 98). Natgrep-modulen har fokus på barns læring av naturvitenskapelige begreper, (Sortland et al, 2017, s. 98). Jeg valgte denne artikkelen fordi at jeg mener det er viktig med et godt utgangspunkt allerede under utdanningen av nye barnehagelærere, som skal hjelpe dem til å gjøre et godt

naturvitenskapelig arbeid sammen med barna. Den kompetansen som barnehagepersonalet har betyr svært mye for barnas læring og dette må det tas tak i allerede idet utdanningen starter.

Sortland et al. (2017, s. 105) skriver at Natgrep-modulen har seks teoretiske prinsipper som en kan ta i bruk når en skal formidle naturvitenskap på en interessant måte i barnehagen. Disse prinsippene går igjen i det teoretiske grunnlaget jeg har i denne oppgaven, noe som igjen gjør denne artikkelen ganske relevant i forhold til mitt arbeid med bacheloroppgaven. Sortland et al. (2017, s. 105) skriver også at resultatet av deres studie viser hvordan disse teoretiske prinsippene har en positiv virkning som verktøy for planlegging og gjennomføring av aktiviteter, i tillegg til hvordan de kan brukes til refleksjon i etterkant av aktiviteter.

2.0 Teorikapittel

2.1 Barn i naturen

I de nordiske landene blir naturen brukt mye mer i pedagogiske opplegg enn hva ellers i Europa. Naturen og skogen har fått en slags symbolsk verdi på hvordan barna får en bra barndom, (Gustavsson & Pramling, 2013).

En voksen som skal styrke kunnskapen til et barn om et objekt må sørge for at de sammen ikke bare har oppmerksomheten rettet mot objektet, men at de faktisk uttrykker til hverandre hva de ser, (Gustavsson & Pramling, 2013). Den voksne må gå inn i en aktiv rolle sammen med barnet og dets læring, og ikke etterlate barnet for seg selv for at det skal utforske og eksperimentere alene i den voksnes håp om at barnet skal øke kunnskapen sin, (Gustavsson & Pramling, 2013).

2.2 Antropomorfisk uttryksmåte

Språket blir aktivt brukt når en er i naturen sammen med barna og ofte kan en se bruken av antropomorfe uttryksmåter blant de voksne. Å bruke en antropomorfisk uttryksmåte vil si å menneskeliggjøre dyr, (Thulin, 2011). Thulin (2011) skriver i sin artikkel at denne typen uttryksmåte som oftest brukes av personalet i barnehagen og har som mål å få barna oppmerksomme på enkelte emner i tillegg til at denne uttryksmåten også brukes når personalet vil ha barna til å være bevisste på bestemte ting, som for eksempel å bry seg om mangfoldet som finnes i naturen. Bruken av antropomorfe uttrykk har også som funksjon å gjøre dialogen som finner sted i barnehagen, om for eksempel naturvitenskap, til mer lek preget og spennende for barna, (Sortland et al, 2017). Videre skriver Thulin (2011) at denne

uttrykksmåten også kan brukes av barna når de har havnet i en situasjon der de er nødt for å forklare noe som de ikke har de rette ord til.

Om bruken av antropomorfske uttrykk er positivt eller negativt i forhold til hvordan en gir tilbakemeldinger til barna på de spørsmål de har er delt. Det er som tidligere nevnt en bra metode for barna å bruke for å ta i bruk språket sitt, men Thulin (2011) skriver at en kan gjennom studier se at barn som stiller spørsmål til personalet som har et naturvitenskapelig innhold ofte forventer et svar tilbake som har et naturvitenskapelig innhold. I tillegg så skriver Gustavsson og Pramling (2013) at barn som blir møtt med naturvitenskaplige forklaringer av personalet til sine spørsmål er bedre til å holde på interessen for det de har oppdaget, enn hva barn som blir møtt med antropomorfisk uttrykksmåte blir.

2.3 Den gode gjensidige samtalen

Når en barnehage er ute på tur i naturen er samtalen mellom voksen-barn sentral. Siraj-Blatchford og Manni (2008) har gjort et studie som baserer seg på den gode gjensidige samtalen som er et begrep som går ut på at to eller flere personer samarbeider på en intellektuell måte for å for eksempel løse et problem, (sitert i Gjems, 2013). Dette er ofte noe som kan oppstå når barna er i refleksjonsfasen og innenfor denne metoden er en avhengig av at den voksne er bevisst på hvilke interesser barna har i tillegg til at de har innsyn inn i hvordan barna forstår verden rundt seg, (Gjems, 2013). Ut ifra dette kan da den voksne bygge interaksjoner sammen med barnet basert på dets premisser. Men det kan i videre studier av Siraj-Blatchford og Manni (2008) vise seg at bruken av metoden for den gode gjensidige samtalen blir sjeldnere og sjeldnere, (sitert i Gjems, 2013). Det en kan se mer av i barnehagene i dag er at de voksne bruker å stille flere lukkede og kontrollerende spørsmål, og dette har en negativ effekt på barnas læring gjennom interaksjon sammen med den voksne, ved at barnet ikke får brukt språket sitt til å dele sine tanker og oppfatninger av omverdenen, (Gjems, 2013).

2.4 «Se her!» metoden

En kjent situasjon når en barnehage er ute i naturen er hvordan en voksen prøver å fange oppmerksomheten til barna med noe som den voksne synes er spennende, (Langholm, Hilmo, Holter, Lea & Synnes, 2017, s. 31). Fischer og Leicht Madsen (2001) har gjort en studie i en dansk barnehage som fikk resultater som viser hvordan barnas opptreden er når de kommer ut i barnehagens utemiljø og natur, (sitert i Langholm, 2017, s.32). Studien viste hvor mye mer konsentrerte og oppslukte barna var når de fikk et konkret materiale å jobbe med. Innenfor

denne metoden finner en tre forskjellige faser og felles for dem er at voksenrollen har en sentral plass som støttende og bekreftende ovenfor barna, (Langholm, 2017, s.32):

- **Opplevelsesfasen:** Det er her «Se her!» navnet kommer fra. Et slikt utbrudd er ofte starten på en oppdagelse som et barn har gjort og det har intensjon om å tilkalle resten av gruppen for å vise oppdagelsen, (Langholm, 2017, s. 32). Ved hjelp av å være medundrende og medoppdagende kan de voksne fange barnas oppmerksomhet og ha verdifulle opplevelser sammen med dem.
- **Undersøkelsesfasen:** Undersøkelsen av funnet starter her. Barnet undersøker målrettet det som er funnet og om barna får en form for et verktøy, for eksempel av typen forstørrelsesglass, kan en se at undersøkelsene varer lenger, (Langholm, 2017, s. 33). I denne fasen vil gjerne barnet at de voksne skal bistå dem med sine erfaringer og sin kunnskap, (Maanum, 2010, s. 67).
- **Refleksjonsfasen:** I denne fasen har barnet behov for å reflektere over funnet deres. Også i denne fasen kan kunnskapen som førskolelæreren har innenfor det barnet har funnet, tas i bruk, (Langholm, 2017, s. 34). Ordlæringen hos barn i alle aldersgrupper er sentral i denne fasen ettersom at den voksne bruker sitt eget språk til å snakke om det som barnet er interessert i, (Langholm, 2017, s. 34). Barnet fremmer også språket sitt ved at det er i sosial interaksjon med andre og at det får tatt i bruk den kulturelle og sosiale kunnskapen sin, (Vygotsky, 1978). En kan dokumentere det som blir oppdaget og gjort sammen med barna ved hjelp av bilder eller film slik at en senere kan reflektere sammen med barna om dette, (Lysklett, 2006).

2.5 «Død mus pedagogikk»

I følge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal personalet i arbeid med fagområdet natur, miljø og teknologi sørge for at barna får «tid og anledning til å stille spørsmål, reflektere og lage egne forklaringer på problemstillinger, og til å delta i samtaler om det de har erfart og opplevd», (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 34).

Denne metoden handler om hvordan en voksen i barnehagen bør være i stand til å gripe det øyeblikket som dukker opp når barna er på tur eller ute i barnehagen, slik som for eksempel en død mus, (Maanum, 2010, s. 74). Responsen en gir til barnet som har oppdaget noe som utgår fra det som egentlig var planen, har mye å si for hvordan situasjonen videre kan utarte seg. Som voksen må en gripe slike muligheter som er perfekte for å gi felles undring og ny tankevirksomhet, (Maanum, 2010, s. 74). En må i arbeid med en slik metode være villig til å kullkaste alle de planene en har mot at en i stedet for jobber med det som barna blir fascinert

av, (Langholm, 2017, s. 26). I barnehagen har personalet rammer for virksomheten, men med hva og hvordan disse rammene skal fylles er opp til personalet og barna, (Langholm, 2017, s. 26). Den planleggingen som skjer innenfor disse rammene sier Lenz Taguchi (1997) er «et utgangspunkt for refleksjon», men viser til at planleggingen ikke er til for å følges, men for at den skal kunne endres, (sitert i Langholm, 2017, s.26).

2.6 Må en ha mål på turen?

Arbeidet som skjer i barnehagen skal ifølge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver bli planlagt, vurdert og dokumentert, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24-26). Dette er også tilfellet som skjer i barnehagene, men hvor viktig er det å ha en veldig detaljert plan på turen sammen med barna? En god barnehagelærer kan uten en særlig detaljert plan forsvare en tur aktivitet sammen med barna faglig om de er flinke til å observere barna som både deltakende, med at de er medundrende og stiller åpne spørsmål, og ikke deltakende observatør, (Falla, 2016).

Maanum (2010, s. 59) skriver om at det er greit å ha et mål med turen en skal på sammen med barna, men at en som voksen bør kunne forandre målet ut ifra hva barna blir opptatt av underveis på turen. Mange barnehager har det som Maanum (2010, s. 61) kaller «referansesteder», som er et sted barnehagen bruker flittig som et turmål. Fordelen med et referansested er at barna har et fast sted der de føler seg trygge og som de kjenner godt i forhold til sin egen motoriske utvikling, som for eksempel at de vet hvor det er lettest for dem selv å komme opp i et bestemt tre, (Maanum, 2010, s. 61). «Veien blir til mens du går» skriver Maanum (2010, s. 64) og det sies at barna skal «erobre» naturen på sine premisser ved at vi som voksne skal være der for dem når de oppdager noe å ta dem på alvor i deres oppdagelse, (Maanum, 2010, s. 64). Ann Granberg (2000, s. 67) skriver at barna vi har med oss på tur er forskere og at en har som voksen i barnehagen en rolle som går ut på å gi barna en grunnleggende forståelse for naturen. Dette er ikke lett å gjøre om en som voksen på tur har et mål om at en skal komme frem til et sted der de voksne skal slappe av mens barna leker, (Maanum, 2010, s. 59).

Rammeplanen for barnehagen skriver at i arbeid med fagområdet nærmiljø og samfunn skal personalet bidra til at barna blant annet skal lære seg å ferdes trygt, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Når en skal på tur med barnegruppen sin kan det være en fordel å ha turområder en går i som er i nærheten av barnehagen. Dette er fordi at en kan nå raskt tilbake til barnehagen om det skulle skje noe i tillegg til at en får minimalt med ferdsel i trafikken, (Lysklett, 2006, s. 34). En kreativ barnehagelærer kan også ha som mål på turen å nettopp ta i

bruk ting som en finner i samfunnet, slik som trafikk og regler som finnes der. Ofte så bor barna i samme nabolag der barnehagen ligger, og gjennom å ha aktiviteter sammen med barna som omhandler trafikkregler og sikkerhet i trafikken er dette med på å gi barna større trygghet når de skal ferdes i sitt eget miljø, (Lysklett, 2006, s. 35).

2.7 Aktivitetsstigen

Innenfor teori om hvordan barn bearbeider opplevelser, gjerne ute i naturen, har Leicht Madsen utviklet en metode som kalles «Aktivitetsstigen», som består av fem trinn som omhandler barnets bearbeidelsesprosess, (sitert i Maanum, 2010, s. 27). Sentralt i denne metoden er når Leicht Madsen refererer til barnas egen form for undring på hvert av stegene i stigen, noe som han også kaller «det dominerende spørsmålet».

- Opplevelse: Sentralt her er hvor viktig det er å la barna få oppdage naturen ved hjelp av sansene sine å skaffe seg en helhetsopplevelse. Det dominerende spørsmålet her er: «Hva er alt dette?», (Maanum, 2010, s. 27).
- Samle inn: Barna vil etter hvert legge mer merke til spesielle detaljer på ting de finner i naturen. Det dominerende spørsmålet her er: «Hva er akkurat dette?», (Maanum, 2010, s. 28).
- Lage samlinger: Barna vil gjerne samle ting fra naturen for å lage fine utstillinger. Deres evne til å se detaljer blir også mer skjerpet og det dominerende spørsmålet er: «Hva likner dette?», (Maanum, 2010, s. 28).
- Etterligne naturen: Barna begynner å gå ut fra de her og nå opplevelsene som barna har ute i naturen. Her er det dominerende spørsmålet: «Hvordan?», (Maanum, 2010, s. 28).
- Eksperimentering: Her handler det om at barnet begynner å eksperimentere med prosesser som finnes i naturen. Det dominerende spørsmålet er: «Hvorfor?», (Maanum, 2010, s. 28-29).

2.8 Barns læring i naturen

Barn som er i naturen har alle sansene sine i bruk. Det er ikke lett å si noe om hvor mye et barn har opplevd etter en endt aktivitet utendørs, men som voksen kan en i arbeid med barn ha i bakhodet at «forståelse og bevissthet har sitt utspring i aktivitet og sansing», (Maanum, 2010, s. 25). Som voksen kan en ha lett for å servere ens egen kunnskap til barna når spørsmål dukker opp, for eksempel på tur. Som nevnt i avsnittet om «Se her!» metoden starter barnas oppdagelser med en opplevelsesfase, (Langholm, 2017, s.34). Hvordan den voksne møter

barnet når det er i opplevelsesfasen er kritisk i forhold til hvor mye kunnskap og forståelse barnet sitter igjen med etterpå, (Maanum, 2010, s. 25). Selv om det er mange metoder en kan ta i bruk for å bli bedre på å møte barna sine innspill og opplevelser i naturen, er det allikevel alltid noen voksne som synes at arbeid med å bli en bedre medopplever kan være vanskelig. Den kommunikasjonen som oppstår mellom barnet og den voksne kan ifølge Berit Bae (1985) ofte bli for instrumentell, noe som fører til at den voksne ikke er nok deltakende i barnas opplevelser. Viktige refleksjonsspørsmål i en slik prosess kan være hvordan en ser på barnet og deres opplevelser og lek, og hva en tenker om sin egen rolle som voksen i barnehagen, (Lysklett, 2006). Gustavsson og Pramling (2013) skriver om hvor viktig den voksne er for barna når de skal lære ute i, eller om naturen, med at den voksne er med på å hjelpe barna til å legge merke til detaljer i naturen barna kanskje ikke hadde sett selv. I tillegg skriver Gustavsson og Pramling (2013) at hvordan den voksne ser på sin rolle innenfor barns læring har mye å si i forhold til hvor mye barnet faktisk lærer i den gitte situasjonen.

Førstehåndserfaringer er også med på å gi barn læring i naturen. Det vil si når barnet får direkte sansemessig erfaring med et objekt, (Langholm, 2017, s. 39). Gjennom førstehåndserfaringer utvikler også barna språket sitt og får begrepsdybde ved at de snakker sammen med andre barn og voksne om erfaringene de har gjort, (Langholm, 2017, s. 39). Fischer og Leicht Madsen (2002) skriver om at barn er mest oppmerksomme og engasjerte når de får sjansen til å jobbe med et konkret materiale, (sitert i Maanum, 2010, s.25). Videre skriver Fischer og Leicht Madsen (2002) at barn bearbeider altså virkeligheten de er en del av på en egosentrisk måte, som vil si «at de må gripe før de kan begripe», (sitert i Maanum, 2010, s.26). De trenger et konkret materiale å arbeide med, og Piaget kalte denne trangen et barn har til å undersøke alt for «fingerintelligens», (Lysklett, 2006).

2.9 Anerkjennelse og definisjonsmakt

Anerkjennelse er et sentralt begrep når en arbeider med metodene som er beskrevet ovenfor. Berit Bae (1996, s.147) skriver at «en anerkjennende relasjon er basert på likeverd», der den ene parten ser seg selv som likeverdig med egne rettigheter over sine egne opplevelser. Anerkjennelse bør være og er et mål i seg selv, (Bae, 1996, s. 148). Et barn opplever at de har rett til egne opplevelser og følelser når den voksne bekrefter barnet for det barnet uttrykker eller utfører, (Bae, 1996, s. 152). I tråd med rammeplanen skal personalet i barnehagen være anerkjennende mot barnas perspektiver og handlinger ved at de legges merke til og følges opp, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Dette kan gjøres ved at den voksne stiller åpne og

undrende spørsmål slik at barna må forholde seg til det de gjør i det øyeblikket, (Bae, 1996, s. 153).

Definisjonsmakt er også et annet begrep som Bae bruker. Dette begrepet sier noe om at voksne er i en mektig posisjon i forhold til barna og hvordan de opplever seg selv, (Bae, 1996, s. 147). Definisjonsmakten kommer til syne i situasjoner der voksne skal svare eller sette ord på barnets kommunikasjon, handlinger og opplevelser, i tillegg til at det kommer frem når den voksne velger å reagere eller ikke reagere på det barnet uttrykker, (Bae, 1996, s. 147). Denne typen makt må brukes på rett måte, altså at en fremmer barnets selvstendighet på en positiv måte men den kan også brukes på feil måte ved at en underminerer barnets selvstendighet, (Bae, 1996, s. 147).

I mange barnehager kan en komme over at personalet kan bestå av mennesker som har forskjellig etnisk bakgrunn. Noen av disse har kommet til Norge som barn, mens andre er født i Norge men har foreldre som har kommet til Norge fra et annet land. Ser en på anerkjennelse og bekreftelse i øye av et menneske som har blitt oppdratt i en annen kultur, gjerne der synet på barneoppdragelse er annerledes, kan en ofte se at dette uteblir eller blir utført på en annen måte, (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 93).

2.10 Hverdagssamtaler

De språklige interaksjonene, også kalt hverdagssamtalene, som vi finner mest av i barnehagen, er de som finner sted spontant i alle uformelle interaksjoner barn seg imellom og mellom barn og barnehagepersonalet, (Gjems, 2011, s. 43). I en hverdagssamtale kan de involverte snakke sammen mens de holder på med ulike aktiviteter og ofte kan samtalen handle om nettopp den aktiviteten som blir utført, (Gjems, 2011, s. 43). De kan i tillegg til å komme frem i uformelle situasjoner også dukke opp i planlagte aktiviteter der intensjonene er klare, men at barna allikevel får assosiasjoner de så gjerne ønsker å snakke med en voksen om, (Gjems, 2011, s. 48).

3.0 Metode

I starten av planleggingen av mitt forskningsprosjekt måtte jeg velge metode for oppgaven. Det sto mellom kvalitativ metode eller kvantitativ metode. Thidemann (2015, s. 76) skriver at metode er den systematiske fremgangsmåten som en bruker for å samle inn informasjon som skal belyse en problemstilling. Videre skriver Thidemann (2015, s. 76) at den problemstillingen som en har valgt er hensiktsmessig for hvilken metode en skal velge. Etter

at jeg har sett nøye på problemstillingen min kom jeg frem til at jeg velger kvalitativ metode med observasjon til min oppgave.

3.1 Valg av metode

Til denne bacheloroppgaven har jeg valgt å ha kvalitativ metode med observasjon. Dalland (2012, s. 111-112) skriver at metodevalget en tar for bacheloroppgaven baserer seg på de meninger en selv har om hvilken metode som gir best mulig datamateriale. Jeg er ute etter å komme i dybden på temaet og problemstillingen jeg har valgt ut og dette er et av kjennetegnene til den kvalitative metoden, altså at hensikten er å få kunnskap om blant annet meninger, erfaringer og holdninger, (Thidemann, 2015, s. 78). I følge Løkken og Søbstad (2013, s.34) kommer ordet kvalitativ fra latin og betyr «beskaffenhet», «art» eller «verdi». Løkken og Søbstad (2013, s. 35) skriver at et annet kjennetegn på en kvalitativ metode er at det ikke er lagt til rette for spesielle situasjoner som skal gi forskeren mulighet til å styre adferden til dem som skal forskes på, men at fenomenene blir studert i sine vanlige omgivelser.

Når jeg har analysert datamaterialet jeg har fått inn, har jeg begrenset dataen og valgt ut de mest relevante observasjonene som samsvarer med den teorien jeg skulle undersøke om jeg fant i barnehagen, men også om jeg finner motstridende funn. Den kvalitative metoden er ganske ressurskrevende og krever at en som regel må begrense den dataen en har samlet inn for at det ikke skal bli uoversiktlig, (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42).

3.1.1 Observerende deltaker

Min rolle i den barnehagen jeg har observert i var som observerende deltaker, hvor selve observasjonen var åpen ved at den utspilte seg i det samme rommet som aktiviteten pågikk, (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 52). Løkken og Søbstad hevder at en kan som observatør gripe inn i situasjonen en observerer å påvirke denne, men for å få mest mulig av observasjoner som er gyldige valgte jeg å ikke gripe inn i situasjoner som kunne påvirke funnene mine, ettersom at jeg var interessert i hvordan de voksne møtte barna i disse situasjonene. Postholm og Jacobsen (2011, s.52) skriver at det som spiller inn når en skal velge en observatør rolle er hva man skal observere, hvem man skal observere og hvor man skal observere. I følge Løkken og Søbstad (2013, s. 47) kan den aktive deltakelsen til observatøren variere stort etter hvilken situasjon en skal observere i.

Jeg kommer til å presentere funnene i form av praksisfortellinger. Birkeland (1998) beskriver praksisfortellinger som fortellinger som er laget av barn og voksne om avgrensede situasjoner som er i barnehagen, som blir fortalt på en detaljert og personlig måte, (sitert i Løkken &

Søbstad, 2013, s.54). Praksisfortelling er den mest benyttede metoden i barnehagen og har et språk som gjerne er dagligdags og preget av den situasjonen som det blir fortalt om, (Løkken & Søbstad, 2013, s. 55).

3.2 Observasjon

Jeg har valgt å gjøre observasjonene mine på personalet når de er samspill med barna i naturlige omgivelser, hovedsakelig i utetiden og på tur. I denne oppgaven skal jeg kun ha observasjon fordi jeg gjerne vil se barnehagen i rett kontekst for å få best mulig data til oppgaven. Løkken og Søbstad (2013, s. 40) skriver at ordet observasjon kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. Alle fagområder benytter seg av observasjon og dette skjer ved hjelp av sansene våre som registrer det som skjer rundt oss, (Løkken og Søbstad, 2013, s. 40). Observasjon i barnehagehverdagen er viktig for den pedagogiske virksomheten og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier noe om at planleggingen i barnehagen skal baseres på kunnskap om barnas utvikling (...), (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 25). I et slikt arbeid er det viktig å foreta observasjoner av barna.

I observasjonsarbeidet jeg har gjennomført har jeg vært bevisst på å få med meg de fleste situasjonene som jeg ved hjelp av hørsel og syn har kommet over. Som nevnt tidligere handler observasjon om å ta i bruk alle sansene våre, da mest hørsel og synssansen. Postholm og Jacobsen (2011, s. 49) skriver hvor viktig det er at observasjonene en gjør i arbeidet i barnehagen er målrettede og strukturerte slik at en lettere får innblikk inn i en spesifikk situasjon eller aktivitet. Løkken og Søbstad, (2013, s. 25) skriver også at om en skal observere alt en ser rundt seg, så ser en ingenting. I tillegg skriver Løkken og Søbstad (2013, s. 13) at en gjennom å ha et kritisk blikk på observasjonene en gjør kan være med på å skape kvalitet, med det grunnlaget at det forekommer viktige refleksjoner og diskusjoner blant de ansatte.

3.3 Validitet og pålitelighet

Jeg har som tidligere skrevet at mitt observasjonsarbeid har foregått når de voksne har vært i samspill sammen med barna. Jeg valgte å gjøre det på denne måten fordi at jeg mener det kommer til å gi meg mest pålitelige resultater. De metodevalgene som en velger i en oppgave påvirker forskningsarbeidets kvalitet, (Busch, 2013, s. 61). Løkken og Søbstad (2013, s. 123) skriver at det må være noen krav til tester som foretas i barnehagen, som i dette tilfellet blir det datamaterialet som jeg samler inn.

Validiteten vil si hvor gyldige dataene våre er for problemstillingen vår, (Busch, 2013, s. 62). Ettersom at jeg har vært i barnehagen i tre uker har jeg fått samlet inn mye datamateriale vil

jeg ha større gyldighet enn om jeg hadde vært der i kortere tid, noe som også Løkken og Søbstad (2013, s. 49) skriver.

Påliteligheten, eller reliabiliteten, av datamaterialet jeg finner er knyttet til målekvaliteten på arbeidet, som vil si om jeg kan stole på dataene, (Busch, 2013, s. 62). Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) skriver at pålitelighet ikke kan garanteres hundre prosent. Jeg må, ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 129), reflektere over hvilke problemer som kan være med på å påvirke påliteligheten til datamaterialet jeg samler inn. Dette kan være feilkilder som kommer fra meg som observatør eller fra de som blir observert. Jeg støtter meg her til det Løkken og Søbstad (2013, s. 59) skriver om at tolkningen av en observasjon blir gjort på bakgrunn av kjennskapet en har til den aktuelle barnegruppa, erfaringen en har med barn og i forhold til ens teoretiske innsikt.

3.4 Observasjonsarbeidet

Observasjonene som jeg har gjennomført har foregått i en friluftsbarnehage over en tidsperiode på tre uker. Jeg valgte å observere i en friluftsbarnehage fordi jeg hadde mine tanker på forhånd om at dette personalet var gode på den teorien og metodene som jeg ville observere om var tilstede. Den teorien som jeg har basert oppgaven på er noe jeg også selv mener er viktig at barna og personalet får jobbet med. Løkken og Søbstad (2013, s. 49) skriver at problemstillingen som en har valgt for observasjonsarbeidet avgjør hva en skal rette søkelyset mot. Jeg observerte hver dag i barnehagen hovedsakelig fra utetiden til barna startet og frem til de ble hentet for dagen, i tillegg til samtaler som fant sted inne. I tillegg har jeg observert når barnegruppen har vært på tur utenfor barnehagens område.

Den metoden som jeg valgte å bruke i fremstilling arbeidet er da som tidligere sagt praksisfortelling. Jeg har brukt denne metoden ute i felten og notert ned mens jeg har sett situasjoner som samsvarer med den teorien som jeg skulle undersøke.

3.4.1 Barnegruppen og personalgruppen

I oppgaven min har jeg valgt å ha et hovedfokus på de voksne som er i barnehagen. Den personalgruppen som jeg har vært mest sammen med består av en pedagogisk leder, som ikke er etnisk norsk, en fagarbeider og en vikar. I barnehagen ble de to sistnevnte omtalt som pedagogisk medarbeidere ettersom at de har relevant kursing og kompetanseheving i regi av kjeden barnehagen er under. Den personalgruppen som jeg var med jobbet med en barnegruppe som var 2-4 år gamle. Alderen på barna var noe jeg hadde et ønske om når jeg sendte inn forespørselen om å få komme å observere, i tillegg til at det er denne aldersgruppen jeg har mest erfaring med.

Jeg valgte å kun observere i en barnehage fordi at jeg med min problemstilling ikke var ute etter å sammenligne to eller flere barnehager, men heller få en bred innsikt i hvordan personalet jobbet med den teorien som jeg har valgt å undersøke.

3.4.2 Etiske utfordringer

I oppgaven må jeg tenke på etiske perspektiv, og i dette tilfellet vil det være taushetsplikten og anonymiseringen av barnehagen, personalet og barna. I Barnehageloven (2005) § 20, står det at alle virksomheter som går under den loven har gjeldende regler om taushetsplikt som står i Forvaltningsloven (1967) §§ 13 til 13f. Løkken og Søbstad (2013, s. 22) skriver at en må være bevisst på å lage dekknavn på de som blir observert. Dette har jeg gjort i form av at jeg bruker andre navn på de voksne og barna, som ikke har noen informasjon i seg som kan avsløre hvem som er deltakere.

Noen uker før jeg kom ut i barnehagen for å observere sendte jeg et samtykke skjema sammen med informasjon til den barnehagen jeg hadde valgt ut. Samtykke skjemaet gjaldt for barna og deres foreldre om at de lot barna være en del av mitt forskningsarbeid. Jeg presiserte i samtykke skjemaet at mitt hovedfokus var på personalet, men at barna allikevel kom til å være sentrale i de observasjonene som jeg kom til å foreta. Løkken og Søbstad (2013, s. 22) skriver at om foreldre ønsker det har de rett til å se observasjonene som er gjort med deres barn. Vider skriver Løkken og Søbstad (2013, s. 24) hvor viktig det er å sørge for at materialet som blir samlet inn blir oppbevart på en forsvarlig måte.

3.5 Analyse, analyseprosess

Jeg har gjennomført analyse av mine observasjoner ved at jeg har lest gjennom dem flere ganger og merket de situasjonene som handler om det samme, men i tillegg har jeg valgt å ta med situasjoner som viser hvordan en kan jobbe med den gitte situasjonen og hvordan en ikke bør være mot barna i en situasjon. Postholm og Jacobsen (2011, s. 102) skriver at analyse handler om å utvikle forståelse, gjerne av de prosessene som skjer i barnehagehverdagen. Løkken og Søbstad (2013, s. 58) skriver at analyse vil si at en løser en observasjon eller beskrivelse opp i bestanddeler ved at en ser nærmere på hva den består av, og hvordan delene en får står i forhold til helheten av observasjonen. I følge Postholm og Jacobsen (2011, s. 101) starter ikke analyseringen med det samme en har fått datamaterialet ned på papiret, men den foregår side om side med en utforming av en problemstilling og med selve datainnsamlingen.

3.6 Kritisk blikk

Ettersom at jeg ikke kjenner verken personalgruppen eller barnegruppen vil jeg ha et kritisk blikk på de observasjonene som jeg får samlet inn, siden at det kan få frem de negative sidene

av å bruke observasjon, altså at observasjonene ikke blir «ekte» nok, fordi at de som blir observert kan la seg påvirke av observasjonssituasjonen.

4.0 Resultat

Etter å ha sett gjennom observasjonene mine har jeg kommet frem til tre funn som er basert på teorien som det er skrevet om tidligere i oppgaven, (se punkt 2.1-2.10), der hvert funn inneholder flere deler av teorien. Funnene, den fine meitemarken og helikopter bladene, månen, regnbuen og tordenværet, og turen til Hakkebakkeskogen, er gjort om til praksisfortellinger (PF) med nummerering og er fremstilt i kursiv, slik at det skal være lettere for leseren å skille hva som er en praksisfortelling, og hva som er vanlig tekst i oppgaven. I hver praksisfortelling er det kun en voksen og inntil to barn som blir nevnt, og disse kommer jeg til å bruke pseudonym navn på. I denne barnehagen hadde barna mer utetid enn hva jeg før har sett når jeg har vært i praksis. Derfor ble det naturlig for meg å ta med funn som fant sted for det meste når barna var ute.

Situasjonene som er beskrevet i PF 1 og PF 2 var noe som utspilte seg hver dag, men jeg valgte disse to fordi de er gode og beskrivende, i tillegg så står de i motsetning til hverandre om hvordan en kan arbeide med barnas oppdagelser ut ifra hvordan en jobber som voksen. I PF 3 og PF 4 fulgte jeg barnegruppen på tur og i en situasjon som utspilte seg inne. De viser hvor enkle oppdagelser som skal til for at barna blir interessert, og hvordan en som voksen kan arbeide med disse mulighetene som kan gi kunnskap og gode opplevelser for barna. I PF 5 kan en se barnegruppen ute på tur til et sted som de har skapt sammen med referanse til fortellinger som barna kjenner godt. En ser hvor lurt det er å bruke kjente figurer og steder sammen med barna inn i aktivitetene sammen med dem.

4.1 Den fine meitemarken og helikopter bladene

Det er en regnfull dag i barnehagen og Tomas 3 år har vært ute en times tid sammen med barnegruppen sin. Etter at han har vært nede i gresset og gjørmen en stund kommer han ivrig bort til en av de voksne som er ute, Espen, og viser frem en bønne som inneholder en lang meitemark som han har jobbet iherdig med å finne. «Se Espen! En meitemark», roper Tomas. «Den var flott Tomas! Veldig bra jobbet. Hvor fant du den?», spør Espen. Tomas peker stolt ned mot gjerdet for å vise hvor han fant meitemarken. Akkurat da blir Espen nødt til å gå bort til et barn som gråter, og det ender med at Tomas finner på noe annet. (PF 1).

Det har i over flere dager regnet i barnehagen, men denne dagen er det endelig opphold men fremdeles veldig vått i bakken. Ettersom det er høst er bladene falt på bakken og dette synes Morten 4 år er veldig interessant. Han har funnet mange lønnefrø som ligger på bakken, og han tar med seg en håndfull opp til Sara (voksen). «Så mange flotte frø du har funnet Morten!», sier hun med en overraskende stemme. Hun finner et liten plastpose til Morten slik at han kan samle enda flere frø. Etter en liten stund har Morten samlet mange frø, og Sara har i løpet av denne tiden funnet ut hva disse frøene kan brukes til. «Disse frøene kan en lage helikopter av Morten», sier Sara. De prøver å slippe frøene ned ved at de står oppå et bord, men det er ikke mye som minner om et helikopter når frøet slippes ned. «Skal vi ta og legge noen av frøene inn Morten? Så kan vi tørke dem og se om de flyr bedre når de ikke er så våte?» Med et bekræftende nikk fra Morten blir dette gjort. (PF 2).

I PF 1 kan en se en typisk situasjon som utspiller seg i barnehagehverdagen. I følge rammeplanen skal barna få tid og anledning til å stille spørsmål og reflektere over ting de har opplevd, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 34). En kan se i situasjonen at den voksne gir barnet mulighet til å komme med sin opplevelse, i tillegg til at han spør et åpent spørsmål til barnet for å vise at han er interessert i å vite mer om opplevelsen barnet har. Berit Bae (1996, s. 153) skriver hvordan et barn anerkjennes for sine egne opplevelser når den voksne bekrefter dets handlinger både verbalt og nonverbalt. En kan stille seg kritisk til hvordan den voksne avslutter samspillet sammen med barnet, ved at han ender opp med å gå fra han fordi et annet barn gråter. Dette kan ha mange årsaker, både fordi at det kan være mangel på voksne ute eller at den voksne så på dette som en mulighet til å slippe unna det å jobbe videre med opplevelsen til barnet, altså at han har mangel på kunnskapen som trengs for et slikt arbeid. Men ettersom at det kommer frem i PF 1 at han er «(...) en av de voksne som er ute (...)\», (Utdrag fra PF 1), kan en allikevel stille spørsmål til at han bare går, selv om det er andre voksne som kan hjelpe det barnet som gråter. I følge rammeplanen skal barnas perspektiver og handlinger anerkjennes og legges merke til av personalet i barnehagen, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Gustavsson og Pramling (2013) skriver om hvor viktig det er at den voksne er en aktiv deltaker i barnets opplevelse og læring for at barnet skal styrke kunnskapen sin. Med dette tenker jeg ikke at barnet er avhengig av den voksne for å styrke sin egen kunnskap alltid, men heller hvor viktig det er å gripe den muligheten som barna ofte gir de voksne til å jobbe med deres opplevelse.

Selv om barnet i PF 1 er alene idet han finner meitemarken kan en tydelig se på hans kroppsspråk og høre på måten han snakker at han er veldig engasjert i den aktiviteten han har

gjort, selv om det er mange andre barn ute også. En kan tenke seg at barnet har gått fra undersøkelsesfasen og kommet inn i refleksjonsfasen ved at han selv har funnet et verktøy for å studere meitemarken videre og fordi han kommer for å vise meitemarken til den voksne, dette fordi at han vil dele sin opplevelse med den voksne og kanskje få vite mer om meitemarken han har funnet. Barnet stiller ikke reflekterende spørsmål til den voksne, men han søker kontakt for å få den voksne med i sin opplevelse. I refleksjonsfasen vil barnet reflektere over den opplevelsen de har hatt sammen med andre, da gjerne en voksen, (Langholm, 2017, s. 34).

En kan tenke seg at barnet i PF 1 har gått gjennom en opplevelsese fase og en undersøkelsesfase alene, før han kommer bort til den voksne. I PF 2 derimot kommer barnet opp til den voksne etter at han har samlet en håndfull med lønnefrø. Jeg tolker det som at dette barnet fortsatt er i undersøkelsesfasen og på vei inn i refleksjonsfasen, fordi at han kommer bort til den voksne, mulig fordi at han vil vite hva det er han har funnet. Maanum (2010, s. 67) skriver at barn som er i undersøkelsesfasen ofte er mottakelige for den kunnskapen den voksne sitter med om det barnet har oppdaget. «*Sara finner en liten plastpose til Morten slik at han kan samle enda flere frø*», (utdrag fra PF 2). Langholm (2017, s. 33) skriver hvordan en kan holde barna lengre i undersøkelsesfasen ved å gi dem et verktøy, i form av en pose eller en boks, til å undersøke sitt funn videre.

Maanum (2010, s. 25) skriver at den måten en voksen møter barnet på i opplevelsese fasen er kritisk i forhold til hvor mye kunnskap og erfaring barnet sitter igjen med etterpå. Gjelder dette da kun barnet når det er i opplevelsese fasen? Ser en på barnet i PF 1, som allerede er kommet til refleksjonsfasen, kan en se at måten den voksne er på har mye å si for hvordan utfallet av situasjonen blir. En ser en voksen som må gå vekk fra barnet fordi at han trengs hos et annet barn som gråter. Selv om dialogen han har sammen med barnet først er god i starten, der han anerkjenner barnet for sin opplevelse, kan en se at den blir mer og mer instrumentell, som ifølge Berit Bae (1985) er noe som fører til at den voksne blir mindre og mindre deltakende i barnets opplevelse. Så hvilke erfaringer og kunnskaper sitter da barnet igjen med om meitemarken han har funnet? I motsetning til PF 1 kan en se i PF 2 at den voksnes væremåte mot barnet har et mye bedre utgangspunkt. «*... og Sara har i løpet av denne tiden funnet ut hva disse frøene kan brukes til*», (utdrag fra PF 2). Vi ser en voksen som bruker tiden barnet er borte for å samle frø, til å skaffe seg ny kunnskap om hvordan hun kan jobbe videre med hans opplevelse. Hun er også anerkjennende ovenfor barnet ved at hun bekrefter barnets følelser og opplevelser verbalt, (Bae, 1996, s. 153). Ved at den voksne skaffer seg mer

kunnskap har hun et større grunnlag for å oppnå kunnskap og erfaring hos barnet, slik Maanum skriver, ved at hun lettere kan svare på eventuelle spørsmål som barnet måtte komme med.

Den voksne og barnet i PF 2 oppnår den gode gjensidige samtalen. Den består av to personer, eller flere, som samarbeider på en intellektuell måte for å for eksempel løse et problem, (Gjems, 2013). Som sagt tidligere tolker jeg det som at barnet i PF 2 er på vei inn i en refleksjonsfase, der han vil stille spørsmål til det han har funnet. Han er tydelig interessert i frøene han har oppdaget, noe som den voksne klarer å få med seg. Gjems (2013) skriver at den gode gjensidige samtalen ofte oppstår når et barn er i refleksjonsfasen, og at det da er viktig at den voksne klarer å få med seg hvilke ting det er som interesserer barnet. Videre skriver Gjems (2013) at en gjennom den gode gjensidige samtalen oppnår en god interaksjon sammen med barnet. Dette kan vi se gjennom hvordan de blir enige om en løsning på problemet når frøene ikke vil fly som et helikopter. *«Skal vi ta og legge noen av frøene inn Morten? Så kan vi tørke dem og se om de flyr bedre når de ikke er så våte?»* (Utdrag fra PF 2). Ser en på interaksjonen som barnet og den voksne i PF 1 har, ser en et utgangspunkt som kunne ledet til en god gjensidig samtale ved at de tidlig i situasjonen vertfall har en interaksjon sammen om den samme opplevelsen: *«Den var flott Tomas! Veldig bra jobbet. Hvor fant du den?», spør Espen. Tomas peker stolt ned mot gjerdet for å vise hvor han fant meitemarken»,* (Utdrag fra PF 1). Gjems (2013) skriver hvordan den gode gjensidige samtalen blir sjeldnere og sjeldnere i barnehagene i dag ved at voksne ikke er flinke nok til å stille barna åpne og reflekterende spørsmål. Tvert imot blir det heller brukt flere lukkede og kontrollerende spørsmål fra de voksnes side, som får negativ effekt hos barnet ved at de ikke får brukt nok av språket sitt til å beskrive sin opplevelse, (Gjems, 2013). Hvordan situasjonen i PF 1 hadde blitt tilslutt om den voksne ikke hadde gått vekk fra barnet er vanskelig å si, men den er et eksempel på hvordan mangel på nok tilgjengelige voksne kan påvirke barnas opplevelser.

4.2 Månen, regnbuen og tordenværet

I dag skal barnegruppen på tur i nærområdet, men først skal de ha en leke samling det de gjetter på hvilke leker som tilhører hvilket barn. Idet Tina (voksen) skal sette i gang samlingen lyner det kraftig utenfor etterfulgt av et kraftig tordenbrak, som gjør at det rister i vinduene. Barna virker ikke som de ble reddet av det som akkurat har skjedd og de kommenterer det heller ikke. Men likevel tar Tina muligheten hun nå har til å snakke om hva tordenvær er og hva som er lurt og ikke så lurt å gjøre når det tordner. (PF 3).

Barnegruppen er har akkurat lagt i vei på tur til en nærliggende fotballbane. Idet de går over en parkeringsplass og Tina (voksen) skal fortelle hvor turen går, roper Mari 4 år ut: «Se Tina! Der er månen». «Nå må du være snill å høre etter på det jeg skal si Mari», sier Tina strengt. Mari blir stille, men en kan se at responsen hun fikk av Tina ikke var den hun ønsket.

På hjemturen gjør Mari et nytt forsøk på å dele sin oppdagelse, denne gangen en regnbue, sammen med Tina og resten av barnegruppen. Dette skjer idet gruppen stopper opp for å se til høyre og venstre side om det kommer biler. «Se Tina! En regnbue», roper Mari. Og nok en gang får Mari til respons: «Mari nå er det jeg som skal si noe, men du kan få si det etterpå jeg har snakket ferdig». Men Mari får aldri sjansen til å komme tilbake til sin oppdagelse før de kommer tilbake til barnehagen. (PF 4).

Situasjoner som oppstår spontant er noe som fanger barnas interesse, og som voksen må en kunne gripe slike muligheter til å snakke om det som barna har oppdaget. Personalet i barnehagen har rammer de skal holde seg innenfor, men de bestemmer selv hvordan de fyller disse rammene, (Langholm, 2017, s. 26). Vi ser i PF 3 at den voksne har en plan klar om at hun skal ha en leke samling i det øyeblikket det begynner å tordne ute. Lenz Taguchi (1997) sier at den planleggingen en gjør er et utgangspunkt for refleksjon og at den planleggingen er til for å endres, (siteret i Langholm, 2017, s. 26). Hun kunne også valgt å fortsatt som planlagt, men en kan tenke seg at hun allerede har gjort seg opp den tankegangen at da kom barna til å avbryte leke samlingen med at de stiller spørsmål til situasjonen som oppsto. Så har det da noe for seg at hun velger å snakke om tordenværet? Vis hun kun velger å gjøre det fordi hun ikke vil at leke samlingen skal blir avbrutt? Jeg tolker situasjonen som noe barna ikke reagerte noe stort på: «Barna virker ikke som de ble redde av det som akkurat har skjedd og de kommenterer det heller ikke», (Utdrag fra PF 3). En tanke til hvorfor hun velger å sette leke samlingen på vent kan være at dette er et vær fenomen som interesserer den voksne, og at hun da vil dele den kunnskapen hun har sammen med barna. Langholm (2017, s. 31) skriver at dette er et typisk trekk når en voksen skal lede en aktivitet som er av interesse hos dem selv. En annen tanke kan være at hun velger å snakke om tordenværet fordi at de skal på tur etterpå, og at hun mener at det er viktig at barna vet hva som er bra å gjøre i en slik situasjon, og hva en ikke bør gjøre. Det er selvsagt positivt at den voksne griper muligheten hun får i denne situasjonen, fordi at dette kan gi henne positive erfaringer til å gjøre det samme i en senere situasjon. Etersom at denne situasjonen er preget av at den voksne tar initiativ til å vike fra planene kan en stille seg spørsmål om at hun kommer til å gjøre det samme når situasjonen er basert på oppdagelser som barnet gjør?

Mulige endringer i planene som kan skje på grunnlag av barnets oppdagelser ser en eksempler på i PF 4. Hvor detaljert plan den voksne velger å ha før han/hun tar med seg barnegruppa på tur, kan variere veldig, men en god barnehagelærer skal uten en detaljert plan allikevel klare å forsvare turen sammen med barna på en faglig måte, (Falla, 2016). Kvalitetene en må ha med seg som voksen i et slikt tilfelle må være deltakende og observerende sammen med barna, (Falla, 2016). I PF 4 ser en hvordan den voksne bruker planen hun har for turen til å styre barnegruppen om hvor de skal. Barna har ikke fått vite hvor de skal før den voksne sier dette til dem når de går over parkeringsplassen, og en kan stille seg spørsmål om denne turen er basert på den voksnes ønsker eller ønsker barna har gitt uttrykk for tidligere.

«*Se Tina! Der er månen*», (Utdrag fra PF 4). Dette utbruddet som barnet kommer med er ikke med på å endre målet for turen, men allikevel kan en se at den voksne ikke anerkjenner barnets opplevelse ved å si: «*Nå må du være snill å høre etter på det jeg skal si Mari*», (Utdrag fra PF 4). Det er tydelig at dette barnet er i begynnelsen av opplevelsesfasen, ettersom at kjennetegnet «Se her!» kommer til uttrykk, (Langholm, 2017, s. 32). Det kan en også se når barnet igjen gjør en oppdagelse på vei tilbake til barnehagen: «*Se Tina! En regnbue*», (Utdrag fra PF 4). Videre skriver Langholm (2017, s. 33) at en voksen her bør være medopplevende og medundrende sammen med barnet for å skape fine opplevelser sammen. Så hvorfor kan ikke da den voksne gi dette barnets opplevelse litt tid om det allikevel ikke endrer målet for turen?

I PF 4 kan en se tydelig at definisjonsmakten til den voksne blir bruk, ettersom at hun svarer barnet med en streng stemme: «*Nå må du være snill å høre etter på det jeg skal si Mari, sier Tina strengt*», (Utdrag fra PF 4). Satt på spissen, kan da den voksnes etniske bakgrunn ha noe å si for hvordan hun møter jenta i denne situasjonen? Med tanke på hennes verdier og holdninger ut ifra at hun er fra en annen kultur? Berit Bae (1996, s. 147) skriver at definisjonsmakten kan brukes til å fremme barnets selvstendighet, som er med på å gi det en tro på seg selv. Ut ifra hva en kan lese i PF 4 skjer det motsatte i denne situasjonen i tillegg til når de skal tilbake til barnehagen: «*Mari nå er det jeg som skal si noe, men du kan få si det etterpå jeg har snakket ferdig*», (Utdrag fra PF 4). Berit Bae (1996, s. 147) skriver også at en kan bruke definisjonsmakten en har på en feil måte ved at en kan underminere barnets selvrespekt og selvstendighet. I sistnevnte eksempel kan en til forskjell se at den voksne vil gi tid til barnet etterpå hun selv har snakket ferdig. Kan dette være en bevisst handling fra den voksnes side? At hun har tenkt over hvordan hun møtte barnet sist gang? Som tidligere nevnt skjer anerkjennelse av et barn ved at en bekrefter barnet for de uttrykk og følelser barnet

kommer med, (Bae, 1996, s. 152). Så selv om den voksne har en holdning mot barnet som ligner den vi ser i første delen av turen, (se PF 3, del 1), anerkjenner jo den voksne barnet ved at hun skal la barnet få snakke etterpå. Hun bekrefter at hun har hørt barnet og det som barnet sier. Men enhver som har jobbet i barnehage vet hvor vanskelig det er å huske på alt, og dette ser en dessverre eksempel på når barnet aldri får delt sin opplevelse. Så hvor mye av tid hadde det kostet den voksne å latt barnet få dele sin opplevelse sammen med de andre?

I PF 3 er ikke definisjonsmakten like synlig som i PF 4. Men allikevel kan en tenke seg hvordan den voksne hadde reagert om noen av barna hadde begynt å stille spørsmål under leke samlingen angående tordenværet som oppsto. Sett da fra den siden jeg tidligere beskrev om den voksne ikke hadde valgt å sette leke samlingen på vent til fordel for å snakke om tordenværet.

4.3 Turen til Hakkebakkeskogen

Borte med porten står barnegruppen klar til å gå på tur i nærområdet. Før de går vil Tina (voksen) høre om barna husker turreglene. «At vi ikke skal plukke opp ting fra bakken som ser interessant ut og at vi skal se både til venstre og høyre når vi skal gå over veien», sier barna i kor. Barna går veldig fint hele turen frem til lunsjplassen, så det er tydelig at de vet å bruke reglene som er satt for å gå på tur.

Etter en times tid med lek på en fotballbane og spising av lunsj, tar gruppen turen innom en nærliggende skog, også kalt Hakkebakkeskogen. Her skal det letes etter Mikkel Rev og Klatremus. Barna er veldig engasjerte sammen med de voksne og det undres om hvor de kan være og hva de holder på med, siden de ikke kommer frem. «Kanskje de er ute og handler julegaver», er noen av forslagene som kommer frem fra Tina. I enden av stien de går på setter de seg ned på et berg, der Tina begynner å fortelle en fortelling om Mikkel Rev og hans julefeiring. (PF 5).

Her kan en se en typisk start på en tur i barnehagen. At barna stiller seg opp med gjerde før avgang er med på å sikre de voksne at alle barna er med i tillegg til at nødvendig informasjon også kan gis på dette tidspunktet. På tur med barna må en ha regler ettersom at dette er med på å holde sikkerheten oppe. I PF 5 ser en at trafikkregler for fotgjengere er sentrale: «(...) vi skal se både til venstre og høyre når vi skal over veien», (Utdrag fra PF 5). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skriver at i arbeid innenfor fagområdet nærmiljø og samfunn skal barna lære og ferdes trygt, (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Å lære barna

nettopp dette er nok det den voksne vil oppnå med å ha denne regelen, og ved at barna må si den før de drar på tur blir de også bevisst på å bruke regelen. Mange av barna i denne barnegruppen bor i nærheten av barnehagen, og ved hjelp av å lære seg trafikkregler blir de også tryggere på å ferdes i trafikken ved en senere anledning, (Lysklett, 2006).

Videre i PF 5 kan en også lese en annen regel som barna har når de er på tur: «*At vi ikke skal plukke opp ting fra bakken som ser interessant ut (...)*», (Utdrag fra PF 5). Tidligere skrev jeg om hvor viktig det er med førstehåndserfaringer for barn, altså når de får direkte sansemessige opplevelser med en ting, (Langholm, 2017, s. 39). En selvfølge med å få sjansen til å oppleve slike erfaringer vil jo da være å bruke de sansene en har til å se, kjenne, lukte, høre og gjerne smake på ting som en finner i naturen. Her kan en se tilbake på det Fischer og Leicht Madsen (2002) skrev om at barn var avhengige av å «gripe før de kan begripe», (sitert i Maanum, 2010, s. 26). Barna må bruke kroppen sin for å oppdage og utforske de fenomenene som finnes ute i naturen. «Fingerinnteligens» var ordet Piaget brukte om denne typen metode barna bruker ute i naturen, (Lysklett, 2006). Dette får ikke barna tatt i bruk når den voksne har en slik regel på tur. En forklaring på hvorfor en slik regel finnes kan være at den voksne er redd for alle de tingene som ligger på bakken, som faktisk kan skade barna, slik som sprøytespisser, knivblad eller knuste glassflasker. Men dette er jo ting som kan ligge hvor som helst, både hjemme hos barnet og ute på tur i nærområdet til barnehagen. Er det for å gjøre ting på lettest mulig måte at denne regelen finnes? At den voksne ikke fraskriver seg ansvaret hun har for barnas trygghet, men at hun heller velger å bruke denne regelen i håp om at hun slipper situasjoner der barna kan skade seg på ting som de plukker opp? En kan stille seg spørsmålet om hvilken kompetanse den voksne sitter på om barns trang til å bruke sansene sine i sin utforskning av verden, når hun velger å ta i bruk en slik regel. Og hvordan er hennes syn på barn generelt? Alle voksne i en barnehage er opptatt, og skal være opptatt av, å gi barna forståelse og kunnskap om verden som finnes rundt seg, og denne forståelsen har sitt utspring i aktivitet og sansing, (Maanum, 2010, s. 25). Men for å se det fra en annen side kan en også tenke seg at denne regelen er noe som har blitt bestemt i fra øverste hold i barnehagen også.

Vi kan se i PF 5 at barnegruppen til slutt går innom Hakkebakkeskogen, et sted som har gode markerte stier med mange trær. Hakkebakkeskogen er det Maanum (2010, s. 61) ville kalt et referanse sted. På referansestedet har barna ofte vært mange ganger og de føler seg trygge der etter hvert som de har lært det å kjenne, (Maanum, 2010, s. 61). Fortellingen om dyrene i Hakkebakkeskogen er noe barna kjenner til veldig godt nå for tiden ettersom at det i år er satt

opp et teaterstykke i byen nettopp om det, og det er bra at den voksne velger å bruke dette stedet. Vi kan se i PF 5 at barna ivrig leter etter Mikkel Rev og Klatremus, ettersom at de er noen av de mest sentrale skapningene som bor i denne skogen. «*Kanskje de er ute og handler julegaver*», (Utdrag fra PF 5). Her kan en se bruk av en antropomorfisk uttryksmåte, som vil si at en menneskeliggjør dyr, (Thulin, 2011). Tidspunktet på året i PF 5 var i slutten av november, slik at det var helt naturlig for den voksne å ta i bruk det å handle julegaver som en årsak til at de ikke fant Mikkel Rev og Klatremus. Ingen av barna protesterte heller mot at Mikkel Rev og Klatremus var på julegavehandel, og dette kan ha en sammenheng med at barn ofte bruker antropomorfe uttrykk når de er i en situasjon de ikke har de helt rette ordene til å forklare, (Thulin, 2011). jeg tenker da på at barna kanskje ikke har den artskunnskapen om rev og mus som gir den ordentlige forklaringen til hvorfor de ikke finner Mikkel Rev og Klatremus. Videre kan en se at den voksne fortsetter å bruke antropomorfisk uttryksmåte i formidling av fortellingen til barna: «(...) *der Tina begynner å fortelle en fortelling om Mikkel Rev og hans julefeiring*», (Utdrag fra PF 5).

I PF 5 ser en at det er hovedsakelig den voksne som står for bruk av antropomorfe uttrykk når de går på tur gjennom Hakkebakkeskogen. Thulin (2011) skriver at det er ganske vanlig at personalet er de som gjør det mest, og at mye av grunnen til dette er at de vil øke oppmerksomheten rundt det pågående temaet barna skal lære om. Antropomorfisk uttryksmåte er også med på å gjøre aktiviteter og dialoger mer lek preget og spennende for barna, (Sortland et al, 2017).

5.0 Avslutning

I denne bacheloroppgaven begynte jeg med å presentere at jeg ville undersøke om hvordan de naturfaglige innspillene og samtale ble møtt av de voksne. Jeg har tatt utgangspunkt i styringsdokument for barnehagen og teori som er basert på metoder for arbeid med barns naturfaglige innspill. Ut ifra observasjoner som er gjort i en personalgruppe sammen med barn i 2-4 år, har jeg presentert funn i form av praksisfortellinger, som ble drøftet til slutt.

Med utgangspunkt i problemstillingen min: «*Hvordan responderer barnehagepersonalet på spontane naturfaglige innspill fra barna?*», kan jeg konkludere med at det er store forskjeller på hvordan personalet responderer på slike innspill fra barna. Jeg har gjennom observasjonene mine sett at utdanning, erfaring, kultur og holdninger hos den voksne spiller en stor rolle i et slikt arbeid.

I mitt arbeid med denne bacheloroppgaven har jeg fått et spennende innblikk til hvordan personalet i en friluftsbarnehage arbeider med barnas naturfaglige innspill, både med positive metoder og metoder jeg velger å stille meg kritisk til. I et videre arbeid med dette temaet kunne det vært interessant å hatt et større fokus på å ta barnas naturfaglige innspill inn i arbeidet i barnehagen, gjerne i form av et prosjektarbeid.

6.0 Kilder

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving: For studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Falla, E. W. (2016, 12. februar). *Friluftsliv for de minste i barnehagen*. Hentet fra <http://barnehage.no/pedagogikk/2016/02/friluftsliv-for-de-minste-i-barnehagen/>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems, & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2013). Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and teacher education*, 29, 39-45.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2012). *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk
- Granberg, A. (2000). *Småbarns utevistelse: Naturorientering, lek och rörelse*. Stockholm: Liber forlag.
- Gustavsson, L., & Pramling, N. (2013). The educational nature of different ways teachers communicate with children about natural phenomena. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 59-72.
- Hov, A. M. (2017, 26. januar). *Naturens mange arenaer for medvirkning i barnehagen*. Hentet fra <https://www.xn--forskerfr-t8a.no/artikkel/vis.html?tid=2168136>
- Kunnskapsdepartementet, (2017), *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex

- Langholm, G. (Red.), Hilmo, I., Holter, K., Lea, A., & Synnes, K. (2017). *Forskerfrøboka: Barn og natur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysklett, O. B. (2006). *Temahefte om natur og miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maanum, L. (2010). *Mangfoldig naturglede i barnehagen, Lek med natur, miljø og teknikk*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M.-B., & Jacobsen, D. J. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thidemann, I. J. (2015). *Bacheloroppgaven for sykepleiestudenter: Den lille motivasjonsboken i akademisk oppgaveskriving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thulin, S. (2011). *Lärarens tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Vygotsky, L. S. (Cole M., John-Steiner V., Scribner S. and Souberman E. (Red.)). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

7.0 Vedlegg

7.0.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i studie

«Barns naturfaglige spørsmål og undring»

Bakgrunn og formål:

Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet og går nå siste året på barnehagelærerutdanningen. Denne høsten skal jeg skrive bacheloroppgave som omhandler temaet om barns naturfaglige spørsmål og undringer. Det jeg ønsker er å observere hvordan personalet møter og jobber videre med dette.

Min problemstilling er:

«Hvordan responderer barnehagepersonalet på spontane naturfaglige innspill fra barna?».

Hva vil det innebære å delta i studien for ditt/deres barn?

Mitt hovedfokus i observasjonene vil være på personalet, men ettersom at barna kommer til å være sentrale i datamaterialet som blir samlet inn ønsker jeg gjerne deres samtykke til å observere i den barnegruppa hvor barnet deres går. Datamaterialet som jeg får samlet inn vil bli analysert og fortolket, og alle personer som er medvirkende i observasjonene vil bli anonymisert. I tillegg vil alle opplysninger som kan identifisere om hvilken barnehage som er observert bli utelatt.

Det er frivillig å si ja til at barna deres kan være delaktige og dere kan når som helst også reservere barnet deres fra å delta i studien. Samtykkeskjemaet vil bli oppbevart i barnehagens arkiv.

Skulle det være noe spørsmål kan dere kontakte meg direkte på mobilnummer: 936 74 509 eller på mailadresse: charlottesteinsto@hotmail.com.

Med vennlig hilsen

Charlotte Steinstø

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien og er villig til at barnet mitt blir observert i situasjoner som foregår på barnehagens utemiljø i tillegg til ute i naturen, i samhandling med personalet i barnehagen.

Dato

(Signatur foresatte)