



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

ABLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	25-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 ABLU-BACH15 1 BOPPG 2018 VÅR		
Intern sensor:	Marit Frimannslund		

Deltaker

Navn:	Elisabeth Jensen
Kandidatnr.:	7
HVL-id:	123756@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	De yngste barnas uttrykk i et medvirkningsperspektiv		
Antall ord *:	9999		
Navn på veileder *:	Marit Frimannslund og Annette K. Winje		
Tro- og loverklæring *:	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	<input checked="" type="checkbox"/> Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOR OPPGAVE

De yngste barnas uttrykk i et medvirkningsperspektiv

The youngest children's expressions in a collaborative perspective

Kandidat nummer 7

Bachelor Barnehagelærer

Stord/HVL/ABLU, Barnehagelærer deltid

Annette Kristoffersen Winje og Marit Frimannslund

25.05.2018

Sammendrag

Det overordnede temaet for denne bachelor oppgaven er de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Prosjektet bygger på en kvalitativ studie hvor det er benyttet observasjon som tilnærming til innhenting av empiri. Det er gjennomført flere observasjoner knyttet til forskerens problemstilling, ”*Hva er medvirkning, og hvordan blir de yngste barnas uttrykk møtt av barnehagelærerne?*”. I oppgaven blir det presentert tre observasjoner som vises gjennom mindre sekvenser. Innsamlede empiri er hentet inn fra en spesifikk barnehage som viser til hvordan tre barnehagelærere møter de yngste barnas uttrykk i et medvirkningsperspektiv. Funn og konklusjon på min problemstilling kan dermed ikke bli betraktet å være en universal konklusjon på hvordan de yngste barna blir møtt. Men kan heller bli forstått som en representasjon av virkeligheten.

Observasjonene er analysert og tolket for å vise til funn, og drøftetes deretter opp imot teori og studentens problemstilling. De ulike sekvensene og analysen av disse bærer preg av min subjektive persepsjon, faglige skjønn og forforståelse av hva medvirkning er, og bør være i det pedagogiske arbeidet med og for barn. Den teoretiske rammen i oppgaven vil være teori som best belyser mine funn og svarer på min problemstilling. De ulike eksemplene som er presentert som resultater og funn av disse, kan dermed bli forstått og gitt et annet meningsinnhold i en annen kontekst. Bachelor prosjektets formål var å undersøke og få en bedre forståelse for hvordan de yngste barna blir møtt av barnehagelæreren, og hvordan barns uttrykk til medvirkning blir forstått av barnehagelæreren. Medvirkning blir i denne oppgaven forstått til å handle om anerkjennelse, bekreftelse og relasjoner mellom barna og de voksne, fremfor individuelle valg og barns selvbestemmelsesrett. Observasjoner viser til at de yngste barnas uttrykk ble møtt ulikt avhengig av situasjon til situasjon og fra voksen til voksen. Dette kan tyde på at det er mange faktorer som påvirker hvordan barns uttrykk til medvirkning blir møtt. De viktigste resultatene som fremkommer i min studie er hvordan barnehagelærernes bruk av definisjonsmakt påvirker barnas reelle mulighet og handlingsrom til å medvirke og uttrykke seg i samhandling med voksne. Hvordan medvirkning blir forstått og praktisert og hvilket barnesyn som ligger til grunn for våre handlinger kan sies å skje i handlingsrommet av definisjonsmakten i det pedagogiske arbeidet.

I en forlengelse av dette bachelor prosjektet ville det vært interessant å undersøkt hvordan medvirkning blir tolket og forstått av barnehagelærerne, og hvordan denne forståelsen påvirker hvordan de yngste barnas uttrykk blir møtt.

Abstract

The main topic of this bachelor assignment is the youngest children's participation in the kindergarten. The project is based on a qualitative study using observation as an approach to obtaining empirical evidence. Several observations have been made regarding the researcher's issue, "What is participation, and how are the youngest children's expressions met by the kindergarten teachers?". In the task, three observations are displayed, which are displayed through smaller sequences. Collected empirical evidence is taken from a specific kindergarten, which refers to how three kindergarten teachers meet the young children's expressions in a collaborative perspective.

Finding and concluding my problem can thus not be considered to be a universal conclusion on how the youngest children are met. But can also be understood as a representation of reality. The observations were analyzed and interpreted to refer to findings, and then discussed the theory and the student's problem. The different sequences and the analysis of these bear the touch of my subjective perception, professional judgment and understanding of what participation is, and should be in the educational work with and for children. The theoretical framework in the assignment will be theory that best illustrates my findings and answers my problem. Thus, the different examples presented as the results and findings of these can be understood and given a different meaning in another context.

The purpose of the Bachelor project was to investigate and gain a better understanding of how the youngest children are met by the kindergarten teacher, and how children's expressions of participation are understood by the kindergarten teacher. Participation in this assignment is understood to deal with recognition, confirmation and relationships between the children and the adults, rather than individual choices, and children's self-determination. Observations indicate that the expressions of the youngest children were met differently depending on the situation to the situation and from the adult to the adult. This may indicate that there are many factors that affect how children's expressions of participation are met. The most important results that appear in my study are how the use of definition power by the kindergarten teachers affects the children's real opportunity and scope to engage and express themselves in interaction with adults.

How participation is understood and practiced and what childhood that underlies our actions can be said to take place in the action room by the defining authority in the educational work. In an extension of this bachelor project, it would be interesting to take a closer look on how participation is interpreted and understood by the kindergarten teachers and how this understanding influences how the younger children's expressions are met.

Forord

Dette bachelorprosjektet bygger på en kvalitativ observasjonsstudie hvor jeg som student har forsøkt å få en dypere forståelse for hvordan de yngste barnas uttrykk blir møtt av barnehagelærerne i barnehagen.

Gjennom å fordype seg og bedre forstå hva medvirkning blant de yngste barna innebærer, både gjennom teori, forskning, og praksisnær erfaring har en betydning for hvordan jeg nå forstår begrepet medvirkning. Det er mange faktorer som påvirker hvordan barnas uttrykk til medvirkning blir møtt. Sett i lys av dette anser jeg likevel barnehagens ansatte som barnehagens viktigste ressurs i arbeid med å skape trygge oppvekstsvilkår for alle barn, uavhengige av rammebetingelser.

Gjennom bachelor prosessen har jeg ervervet meg en dypere faglig og praksisnær kunnskap og kompetanse til å virkelig forstå hva medvirkning bør være, samt hvordan de yngste barna uttrykker at de vil medvirke. Dette danner en faglig kompetanse og kunnskap som jeg kan bruke i det daglige arbeidet sammen med barna, medarbeidere og barnas foresatte.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Marit Frimannslund, men også Annette K. Winje for gode veiledningsøkter og gode tilbakemeldinger gjennom hele oppgaven. Jeg vil videre rette en takk til min referansebarnehage og barnehagelærerne for godt samarbeid gjennom hele empiri perioden.

Til slutt vil jeg rette en spesiell oppmerksomhet til min familie for støtte og tålmodighet gjennom fire år som student og alt det innebærer.

HVL avdeling Stord, Bachelor Barnehagelærer
25 Mai , 2018

Innhold:

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Avgrensning og presentasjon av problemstilling	6
1.3 Begrepsavklaring	7
1.4 Oppgavens struktur	7
2 Teoretisk rammeforståelse	8
2.1 Barnehagens styringsdokumenter	8
2.2 Demokrati og medvirkning i barnehagen	8
2.3 De yngste barnas språk og kommunikasjon	9
2.4 Voksenrollen i møte med de yngste barna	11
2.4.1 De voksnes relasjonsforståelse og bruk av definisjonsmakt	12
3.0 Metode	15
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	15
3.2 Hva er observasjon	15
3.2.1 Valg av metode	16
3.4 Utvalgelse av informanter	16
3.5 Etisk overveielse	16
3.6 Forskningsstudiets pålitelighet	17
3.6.1 Feilkilder.....	17
3.7 Innhenting av empiri	18
3.8 Analyse	18
3.8.1 Min analyseprosess.....	19
4.0 Presentasjon av resultater og drøfting	20
4.1 Barns uttrykk	20
4.1.1 Definisjonsmakt.....	21
4.2 De yngste barnas ytringer	26
4.2.1 Anerkjennelse.....	27
4.3 Medvirkningens handlingsrom	28
4.3.1 Glede.....	29
5.0 Avslutning	32
Litteraturliste	33
Vedlegg	35

1.0 Innledning

Dette prosjektet har sitt utgangspunkt i en kvalitativ studie hvor det er benyttet observasjon som tilnærming til innsamling av empiri. Prosjektet retter en oppmerksomhet mot hvordan de yngste barnas uttrykk blir møtt av barnehagelærerne.

I den senere tid har flere forskere rettet sin oppmerksomhet til de yngste barnehagebarna og deres liv i barnehagen. Brit J. Eide og Nina Winger har deltatt i flere forskningsprosjekt om de yngste barnas hverdagsliv i barnehagen. I et av prosjektene ble det rettet et søkelys mot hvordan de yngste barna ble hørt, og om de ble gitt mulighet til å erfare, og til å oppleve innflytelse i egen hverdag. Eide og Wingers hovedfunn i sitt forskningsprosjekt kan sammenfattes til å handle om i hvilken grad barna gis mulighet til å medvirke. I medvirkningens handlingsrom viste det seg at de yngste barnas mulighet til å medvirke i egen hverdag gis ulik prioritet og vektet ulikt i ulike barnehager (2018, s. 34).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det siste året av mitt studieforløp valgte jeg yngst i barnehagen som mitt fordypningsfelt. I fordypningen ble det satt lys på en rekke overordna temaer over hvem de yngste barna er, og hva de har behov for i barnehagen for å ha det godt. Et av de store temaene var medvirkning, og hvordan medvirkning måtte forstås og praktiseres i arbeid med de yngste. Gjennom undervisningens bakteppe ble det sådd undring, refleksjon og faglige diskusjoner blant oss medstudenter over hva medvirkning egentlig er, og hvordan det blir praktisert i de ulike barnehagene. Mellom vitebegjær og undringens verden over fenomenet medvirkning skapes veien til min problemstilling og min bachelor prosess for øvrig.

1.2 Avgrensning og presentasjon av problemstilling

Dette prosjektet avgrenses til å omhandle de yngste barna, og hvordan deres uttrykk blir møtt av barnehagelærerne i en gitt barnehage. Hvordan disse uttrykkene blir møtt må sees i sammenheng av medvirkning som en relasjonell væremåte, fremfor barns individuelle valg og selvbestemmelsesrett. Problemstillingens ordlyd er følgende:

Hva er medvirkning, og hvordan blir de yngste barnas uttrykk møtt av barnehagelærerne?

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å vise til hvordan jeg forstår og avgrenser begrepet medvirkning, de yngste barna, og anerkjennelse som begrep.

Begrepet medvirkning vil i denne sammenhengen bli forstått til å være en relasjonell handling der barn får støtte til å uttrykke seg og til å erfare det å bli sett og verdsatt. Hvor den voksne fanger opp barns uttrykk. Det handler videre om å gi barna mulighet til å bidra til felleskapet, delta og til å bety noe for andre (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006, s. 8).

Når jeg benytter meg av begrepet de yngste barna er dette avgrenset til å være barn mellom 0-3 år.

Anerkjennelse kan i denne sammenheng forstås som en væremåte som kommer til uttrykk gjennom måten en forholder seg til andre på, og som bygger på en grunnleggende holdning av å behandle andre medmennesker som likeverdige og med respekt (Bae, 1996, s. 148).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgavens struktur er delt inn i fem kapitler hvor det startes med en innledning, teori, metode og deretter presentasjon av empiri og drøfting av funn, samt en avslutning. Den teoretiske rammeforståelsen drøftes opp i mot funn for å svare på min problemstilling. Gjennom metodekapittelet vil jeg vise til hvilke metode som er benyttet i forskningsarbeidet og vise til egen prosess i dette arbeidet. Avslutningsvis vil jeg skrive frem et svar på min problemstilling.

2 Teoretisk rammeforståelse

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å belyse teori og noen av barnehagens styringsdokumenter som er relevant for min problemstilling.

2.1 Barnehagens styringsdokumenter

Medvirkning er en lovfestet rettighet barn har, og er nedfelt i flere styringsdokumenter som berører barnehagen. Disse lovfestede rettighetene er noe personalet skal forholde seg aktivt til i alle situasjoner i barnehagen. Medvirkning skal derfor være en synlig praksis i det pedagogiske arbeidet. Barns lovfestede rett til medvirkning er å finne i ”barnehageloven § 1 og 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon i artikkel nr. 12, og 13”, sitert utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27).

2.2 Demokrati og medvirkning i barnehagen

Marit Røe Nyhus (2013), skriver hvordan medvirkning og demokrati i barnehagen ikke handler om å la barna delta i visse rutiner og aktiviteter, og skal heller ikke reduseres til en metode i det pedagogiske arbeidet. Slik praksis vil i følge Nyhus ikke kunne betegnes å være i tråd med gjeldende lovverk. Medvirkning handler derimot om i følge Nyhus om en grunnleggende holdning til det å være sensitiv og til å fange opp barnas intensjoner, både verbalspråklige og kroppslig uttrykk i et relasjonelt perspektiv (Nyhus, 2013, s. 59-60). Slik Nyhus beskriver er det viktig at de voksne svarer og møter barnas uttrykk for at de skal oppleve innflytelse og påvirkning i eget liv (2013, s. 59-60). En demokratisk deltagelse vil i følge Mari Pettersvold innebære å gi alle barn en stemme, hvor det skapes en pedagogisk praksis der medvirkning handler om å være i samhandling med andre. Sett i lys av hva medvirkning egentlig handler om slik Pettersvold beskriver vil barna i et slikt pedagogisk miljø få erfaring med at alle kan, og får delta i felleskapet og danner i stor grad rike erfaringer med å delta i demokratiske prosesser (Pettersvold, 2012, s. 30). Eide og Winger skriver hvordan medvirkning i barnehagen skal handle om grunnleggende holdninger til, og overfor barn som baserer seg utelukkende på likeverd og respekt, samtidig som en møter barns uttrykk og tar barns utsagn på alvor (2018, s. 28).

2.3 De yngste barnas språk og kommunikasjon

Atle Krogstad (2013), hevder at de yngste barna uttrykker seg på en mer spontan måte og oftere gjennom ikke verbale ytringer når de skal kommunisere. Krogstad viser til hvordan kroppsspråket vil være det mest fremtredende språket når de yngste barna skal kommunisere og samhandle med andre (s. 103). I følge Krogstad vil de yngste barnas kroppslige respons på sin omverden forstås som et uttrykk som vises gjennom barnets kropp og hele mennesket at det har en grunnleggende intensjon og meningssøkende mot sin omverden (2013, s. 103). Ninni Sandvik poengterer at de yngste barna kommuniserer variert og mangesidig og ikke bare kroppslig. Sandvik beskriver i lys av dette at de yngste barna noen ganger kommuniserer kun kroppslig, mens andre ganger flyter ord, lyd, mimikk og kropp sammen som en helhet (Sandvik, 2006, s. 12). Sandvik beskriver at de yngste barna har en før- språklig bevissthet hvor barnet er seg selv bevist sin egen kropp allerede før verbal språket kommer til uttrykk. Denne før- språklige bevisstheten slik Sandvik hevder handler om at barnet forstår, kommuniserer og uttrykker seg gjennom kroppen før barnet har erobret det verbale språket. Sandvik knytter barnets kroppslige uttrykk utelukkende til følelser, intensjon og bevissthet omkring eget individ (Sandvik, 2006, s. 12). Gjennom barnets kroppslige følelsesmessige uttrykk viser barnet sine følelser, fokus og intensjon gjennom hender, armer og ben og hele kroppen (Sandvik, 2006, s. 14). De yngste barna har en evne til å tenke over, og gi uttrykk for om de er sultne, trøtte, slitne, våken, glad, sur eller lei seg i følge Sandvik. Disse følelsesmessige tilstandene vil i stor grad utspringe seg kroppslig, slik Sandvik beskriver. Ulike kroppslige- og følelsesmessige uttrykk som klapping i hendene og latter kan være et tegn på glede og begeistring, mens trampende ben også kan være tegn på glede, men kan også vise til frustrasjon, protest eller sinne. Et barn som springer fra den voksne kan forstås som en fang lek med humor og glede, men det kan også tolkes som en protest mot barnehagens regler, i følge Sandvik (Sandvik, 2006, s. 14).

Hvilke intensjoner og fokus barnet har i de ulike situasjonene kan vises gjennom hvor barnets kropp stabber og går, men også etter hvor hodet er vendt, og mot hvem. Slike kroppslige uttrykk kan i følge Sandvik bety så mangt, og må derfor sees i sammenheng med flere ulike faktorer. Den totale forståelsen må leses gjennom mimikk, lyd, ord, uttrykk, bevegelse og hvor barnets kropp er vendt mot slik Sandvik beskriver (Sandvik, 2006, s. 14). Få ords ytringer, mimikk og lyd samt kroppslig kommunikative signaler kan gi de voksne mye nyttig informasjon om barnets fokus og intensjon i de ulike situasjonene. (Sandvik, 2006, s, 14).

I følge Ilje- Lien forhandler de yngste barna mening med kroppen, men hun viser også til at det verbale språket også er en del av barns mange måter å kommunisere på. Ilje- Lien hevder at det er viktig å ta imot barnets kroppslige uttrykksform også etter at barnet har tilegnet seg det verbale språket, nettopp fordi det kroppslige fortsatt til være en av barns hundre språk også etter at barnet bruker sitt talte språk (2016, s. 220-221).

Eide og Winger beskriver hvordan de yngste barna oftere uttrykker seg gjennom andre måter en verbalspråket. Hvordan disse kroppslige signalene blir oppfattet og møtt av de voksne vil være av stor betydning for om det er rom for medvirkning i barnas hverdag. Medvirkning for de yngste barna i barnehagen handler om de voksnes evne og vilje til å ha et nærvær som bærer preg av å være lyttende og er sensitiv nok til å fange opp barnas uttrykk, intensjon og behov og videre ta disse uttrykkene på alvor (Eide & Winger, 2018, s. 31-33).

Berit Bae, Brit Johanne Eide, Nina Winger og Aud Eli Kristoffersen skriver hvordan ytring må sees i sammenheng med begrepet medvirkning, og hvor de yngste barna i stor grad benytter seg av kroppslige kommunikasjonsformer når de skal ytre seg (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006, s. 16). I ulike hverdagssituasjoner kan barna kommunisere gjennom gråt, latter eller ytre seg og gi uttrykk for andre følelser som forteller hvilken følelsesmessig tilstand barnet befinner seg i (Bae et al., 2006, s. 17). Hvordan disse følelsesmessige ytringsformene blir møtt av personalet har stor betydning for barnets reelle mulighet for å ytre seg, og om det gis rom for medvirkning i den gitte situasjon (Bae et al., 2006, s. 17).

Bae med flere (2006), løfter frem hvordan personalet i barnehagen ofte har en tendens til å benytte seg av ulike strategier for å avlede eller avfeie sterke følelsesmessige uttrykk hos barn. Om barnet opplever å bli møtt og får støtte til å mestre ulike situasjoner når de kommuniserer følelsesmessig at de er usikre, redde eller ønsker nærhet, eller om de samme følelsesmessige uttrykkene blir avledet eller dekket over, har betydning for om barnet opplever seg møtt og forstått og vil ha en direkte innvirkning på om barnet faktisk tør å ytre seg. Hvordan de voksne møter barns uttrykk eller avfeier de samme uttrykkene vil i følge Bae styrke barns mulighet for innflytelse eller underminere de samme prosessene (Bae et al., 2006, s. 18).

Løkkens (1996) forståelse av de yngste barna kan sies å være i tråd med Merleau- Pontys filosofi når hun viser til hvordan barnet helt fra fødselen av vet at selvet både er et individ, men også et "vi" i møte med den andre jeg.

Gjennom tidligere samspillserfaringer vet barnet gjennom kroppen at det er en del av den andre jeg. Når kroppene er tilstede i verden gjennom samhandling og kommunikasjon forstår barnet at det er en del av et felles vi, som i du og den andre jeg (Løkken, 1996, s. 20). Løkken (2013), beskriver hvordan barnet blir oppmerksom på den andre gjennom barnets kropp og den andres. Hvor barnets handlinger og intensjoner kan forstås som en forlengelse av selvet (s. 41).

2.4 Voksenrollen i møte med de yngste barna

Ilje- Lien hevder at det i noen situasjoner kan være svært utfordrende for voksne å tolke barnets umiddelbare mening og intensjon i det som uttrykkes. Dette kan i følge Ilje- Lien handle om at de yngste barna i stor grad uttrykker seg kroppslig og fordi vi voksne lever i en kultur hvor verbal språket er det anerkjente språket kan det være utfordrende å anerkjenne barns uttrykk som likeverdige (Ilje- Lien, 2016, s. 223). Hvordan personalet forstår barn og barndom og hvilke verdier og holdninger som praktiseres i hverdagen er av betydning for om barnet opplever seg anerkjent, sett og forstått i det relasjonelle miljøet det er en del av (Kjørholt & Winger, 2013, s. 85). Eide og Winger påpeker at relasjonskvaliteten mellom den voksne og barnet er av vesentlig betydning for om det er rom for medvirkning. En viktig forutsetning for de yngste barnas medvirkning avhenger av om de voksne evner og har en vilje til å møte det barna uttrykker gjennom sine kroppslige signaler (Eide & Winger, 2018, s. 30-31). Vibeke Larsen viser til hvordan personalets væremåte i møte med de yngste barna er av vesentlig betydning for barnets utvikling og trivsel generelt i barnehagen. Larsen beskriver videre hvordan personalets væremåte og interaksjon med barna, og deres evne til å skape og bygge relasjoner i stor grad bidrar til å forme det relasjonelle miljøet i barnehagen (Larsen, 2016, s. 257). I følge Bae med flere (2006), er barns livskvalitet og mulighet til å medvirke og delta i barnehagen avhengige av hvordan de voksne ser og definerer barn og barndom. Sett i lys av Bae med flere vil barnas reelle mulighet til å medvirke og til å være en likeverdig deltager henge nært sammen med de voksnes forståelse og holdninger til barn (Bae et al., 2006, s. 30).

2.4.1 De voksnes relasjonsforståelse og bruk av definisjonsmakt

I følge Berit Bae kan dialektisk relasjonsforståelse forstås til å handle om at et menneske blir bevist seg selv og utvikler sin egen evne til å bli selvstendig gjennom å bli anerkjent av den andre (1996, s. 147). Slik Bae beskriver kan aldri en relasjon bli anerkjennende dersom den andre part ikke ser den andre som likeverdig. Slike anerkjennende relasjoner må også være gjensidige og baseres på respekt mellom individer slik at den andre opplever seg akseptert og likeverdig i relasjonen (1996, s. 147). I følge Bae vil anerkjennelse innebære at alle barn opplever seg sett og hørt, og kjenne at egen intensjon kan uttrykkes. Samtidig som det å gå inn i dialog med barn krever at en lytter, bekrefter og er åpen i dialogen med barnet (Bae et al, 2006, s. 34-35). Selve begrepet anerkjennelse vil i følge Bae kun komme til uttrykk gjennom måten en er i relasjon med andre som er tuftet på grunnleggende medmenneskelige holdninger. Slike grunnleggende medmenneskelige holdninger vil i følge Bae innebære å behandle alle med respekt hvor en respekterer at andre kan ha en annen virkelighetsforståelse og opplevelse av en situasjon og holde sin egen atskilt fra denne. Eksempelvis å skulle gi den andre rettigheter over egne følelser og opplevelser i den gitte situasjon og ikke overføre egen opplevelsesverden eller underminere den andres opplevelse eller perspektiv, men respektere at vi alle ser, føler og opplever ulikt (Bae, 1996, s. 148- 149). Når en aktivt skal gå inn for å forstå den andres opplevelsesverden og perspektiv på situasjonen krever det at en lytter og tar inn over seg måten ting blir formidlet på, og ikke bare fester seg ved de ytre handlingene til den andre i følge Bae (Bae, 1996, s. 150). Sett i lys av Baes beskrivelse vil dette kunne betegnes som metakommunikative signaler som kan forstås som både nonverbale uttrykk, som kroppsholdning og blikk, men også følelser som blir formidlet (Bae, 1996, s. 150). I følge Bae (1996, s. 147), vil det i relasjonen mellom den voksne og barnet utspille seg det hun betegner for definisjonsmakt. Definisjonsmakt vil slik Bae beskriver i hovedtrekk handle om hvordan den voksne har mer makt enn barnet i relasjonen, nettopp fordi den voksne er i en mektigere posisjon i kraft av å være voksen og at den voksne har mer ansvar enn barnet. Eksempelvis vil definisjonsmakt komme til uttrykk gjennom hvordan de voksne anerkjenner barnets opplevelse av seg selv og måten de svarer barnet på. Men definisjonsmakten vil også komme til syne gjennom hvordan personalet setter ord på barnets handlinger og opplevelser, men også gjennom hvordan de voksne møter og reagerer på barnas uttrykk og utsagn.

Hva som vektlegges og får betydning og hva som oversees, forekommer i handlingsrommet av definisjonsmakten (Bae, 1996, s. 147). På hvilken måte de voksne bruker sin definisjonsmakt overfor barnet kan på den ene siden bidra til å fremme barnets selvfølelse, utvikling, identitet, danning, omsorg, lek og læring eller makten kan benyttes til å underminere samme prosessene (Bae, 1996, s. 147). Misbruk av sin definisjonsmakt hevdes etter Bae å eksistere i alle forhold hvor den ene part er avhengige av den andre. De yngste barna veksler mellom å være i en posisjon hvor de er kompetente aktører i sitt liv, men også hvor de er sårbare og avhengige av de voksne. I følge Bae vil det være av betydning i det pedagogiske arbeidet å være seg selv bevist sin egen makt slik at denne blir brukt på en positiv måte i samhandling med barna. Samtidig som hun understreker viktigheten av å reflektere rundt hva det vil si å være i en anerkjennende relasjon slik at en ikke står i fare for å misbruke sin makt på en negativ måte (Bae, 1996, s. 147-148). I følge Bae (1996) vil den voksne definere bort barnets handlinger eller uttrykk når den voksne velger å kun svare barnet etter egen forståelse av situasjonen uten å stille spørsmål til hvordan det ser ut fra barnets side, og hvordan situasjonen oppleves fra barnets perspektiv. I slike handlingsrom vil ikke den voksne kunne forholde seg til det barnet uttrykker (s. 153-154). I følge Bae (1996, s. 156-157) vil det være flere ulike måter å møte barnas uttrykk og intensjoner på, samt ulike kommunikasjonsalternativer. Hvilke kommunikasjonsalternativ den voksne velger å bruke bidrar i stor grad til om en skaper dialog og samhandling. Hvilke alternativer som preger praksis vil ha en konsekvens for om kommunikasjonen bærer preg av å være åpen hvor en tar imot barns uttrykk, eller om en er definerende og stenger av for barns uttrykk. I slike handlingsrom hvor en ikke evner å møte barns uttrykk vil en stenge av for barnets egen refleksjon og intensjon i situasjonen. I følge Bae vil en gjennom å skape åpne kommunikasjonsformer til barn åpne opp for barnets egen opplevelse (Bae, 1996, s. 156-157)

Bae (1996), hevder at interaksjonen mellom barn og voksne ofte bærer preg av høy grad av kontroll, spesielt dersom barnet skal lære noe sett ut i fra den voksnes perspektiv. I slike handlingsrom evner ikke den voksne å være åpen og til å prøve å forstå hva barnet faktisk prøver å uttrykke og til å fange opp barnets intensjon. I handlingsrom preget av høy kontroll hvor den voksne definerer og vurderer det barna kommer med, kan i stor grad medføre en begrensning for hva barnet faktisk kan uttrykke (Bae, 1996, s. 155).

Vibeke Larsen (2016), hevder at det finnes makt i alle relasjoner og hvor denne makten kommer til uttrykk gjennom våre handlinger mot andre. Larsen påpeker at makt ikke er noen man besitter, men noe som utøves og blir synlige gjennom våre handlinger mot våre medmennesker (Larsen, 2016, s. 248). Kjørholt og Winger beskriver hvordan det å tilskrive hverandre i en subjektstatus hvor en anerkjenner barns som deltager, hvor barnet erfarer en tilhørighet er av vesentlig betydning for barnets selvverd og medvirkning generelt (2013, s. 84).

3.0 Metode

I metodekapittelet vil jeg vise til hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode, hvilken metode jeg har valgt for best å kunne svare på min problemstilling. Videre i kapittelet vil jeg vise til etikk, og studiens pålitelighet og feilkilder. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg innhentet empiri og egen analyse prosess.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelig metode er det i grove trekk to hovedretninger å gå. Den ene betegnes som kvalitativ metode og den andre som kvantitativ metode. Den største forskjellen mellom disse to tilnærmingene til forskningsfeltet kan sies å handle om en bredde eller dybde forståelse av det en ønsker å finne svar på. Kvalitativ metode er den metoden som oftest benyttes når en ønsker å få en dybde forståelse gjennom ord og tekst, mens en kvantitativ tilnærming kan sies å være mest hensiktsmessig å bruke dersom en ønsker å finne svar på et fenomen i bredden gjennom statistikk og tall (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41-42).

I dette prosjektet var det mest hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ vitenskapelig tilnærming for å finne svar på min problemstilling. Jeg hadde et ønske om å få en dypere forståelse for hvordan de yngste barnas uttrykk ble møtt av barnehagelærerne i en sosial sammenheng gjennom relasjoner mellom de voksne og barna.

3.2 Hva er observasjon

I følge Løkken og Søbstad kan observasjon forstås som en prosess hvor en går inn for å undersøke noe, eller holde utkikk med et bestemt fenomen. Observasjon dreier seg i hovedsak om å registrere situasjoner med sansene våre, skrive de ned for deretter å tolke. Gjennom observasjon vil en rette søkelyset mot bestemte fenomener for å bedre forstå, eller til å få tak i det som skjer rundt en (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40). I det daglige pedagogiske arbeidet benyttes observasjon som redskap til å bedre forstå og til å ha et våkent blikk for å få med seg det som skjer i barnehagen, som eksempelvis samspill mellom barn eller samspill mellom barn og voksne. Observasjon er mest hensiktsmessig å benytte dersom en ønsker å rette søkelyset mot bestemte situasjoner, eller om en behøver mer kunnskap om noe (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40-41).

3.2.1 Valg av metode

I mitt bachelor prosjekt valgte jeg observasjon som tilnærming til innhenting av empiri for å finne svar på min problemstilling. Løkken og Søbstad (2013) skiller mellom to ulike måter å orientere observasjon på, her kvalitativ observasjon og kvantitativ observasjon. Kvantitativ observasjon betegnes i følge Løkken og Søbstad en observasjonsmetode som sier noe om enkelt elementer ved det en observerer og kan betegnes å være mer del orientert. Kvalitativ orientert observasjon er mer samspillsrettet. Denne tilnærmingen benyttes dersom en ønsker å se nærmere på relasjoner og samspill mellom eksempelvis barn og voksne (Løkken & Søbstad, 2013, s. 46). En kvalitativ tilnærming til observasjon var den metoden som best egnet seg til min problemstilling siden jeg hadde et fokus om å få kunnskap over hvordan de yngste barnas uttrykk ble møtt i en sosial kontekst hvor jeg så på samspillet mellom barna og barnehagelæreren for å forstå helheten.

3.4 Utvelgelse av informanter

I min utvelgelsesprosess valgte jeg å kontakte en referansebarnehage som har medvirkning som sin markedsprofil. Med medvirkning som sin organisasjonsprofil hadde jeg en forventning om å finne fenomenet medvirkning igjen på gulvet som en tydelig praksis. Utvalg av informanter begrenses til å være tre barnehagelærere som arbeider med de yngste barna i barnehagen.

3.5 Etisk overveielse

Som forsker skal en respektere at informantene har rett til selvbestemmelse og autonomi. I min studie tok jeg dette hensynet ved å utlevere to ulike samtykke skjemaer, et til de ansatte og styrer, og et til barnas foresatte. Gjennom samtykkeskjemaene informerte jeg om hva, hvordan og hvorfor. Jeg påpekte videre i mine skriv til barnehagen at informantene kunne trekke seg etter eget ønske uten å oppgi begrunnelse. Videre ble det informert om at dersom vedkommende trakk seg fra studien ville all informasjon bli slettet umiddelbart. Et annet etisk perspektiv viser til hvordan jeg som forsker skal respektere informantens privatliv. Dette hensynet ble tatt ved at jeg benyttet fiktive navn på barna, barnehagen og de ansatte slik at observasjonene i sin helhet ikke kunne tilbakeføres til den gitte barnehage. (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 41-42). Videre har jeg forholdt meg til lovverk om taushetsplikt og inntok en åpen og ærlig rolle i samarbeid med barnehagen under hele observasjonsperioden.

3.6 Forskningsstudiens pålitelighet

Ved å benytte observasjon som metode vil en aldri helt evne å være helt nøytral eller objektiv til det som observeres fordi en har en forforståelse og en persepsjon, og en tanke rundt det fenomenet en ønsker å finne mer ut av. For å styrke studiens pålitelighet var det viktig for meg å se observasjonene i lys av teori, slik at de ikke kun fremstår i persepsjonens verden. Konteksten rundt observasjonen ble alltid tatt med for å bedre forstå helheten rundt de ulike situasjonene. Observasjonene mine ble videre nedskrevet fortløpende mens jeg observerte for å få så nøyaktige informasjon som mulig. Det innsamlede datamateriale vil likevel bære preg av mitt subjektive syn, forforståelse og persepsjon til tross for streben etter å være så objektiv som mulig (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). Når en observerer vil bare den informasjonen som betyr noe for meg blir registrert og andre synsinntrykk som ikke oppleves som viktig bli ubetydelige (Løkken & Søbstad, 2013, s. 42). Mine innstillinger, holdninger og verdier vil ubevist alltid påvirke hvordan jeg oppfatter det som blir observert (Løkken & Søbstad, 2013, s. 44). Observasjonens svake sider vil alltid være farget av observatørens personlige forhold som utdanning, fordommer, førsteinntrykk og observatørens innstilling for øvrig. Slike forhold kan bidra til å farge observasjonene og svekke observasjonens pålitelighet. Ved observasjon som metode vil en få en dypere og en mer helhetlig forståelse av et fenomen dersom observasjonen også tolkes og sees i sammenheng med teori (Løkken & Søbstad, 2013, s. 60-61).

3.6.1 Feilkilder

En observatør observerer gjennom sine sanser og egen persepsjon og danner grunnlaget for det å observere. Gjennom vår sanse- og tolkeprosess dannes persepsjonen (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). Gjennom observasjon vil noen handlinger sette sansene våre i funksjon, mens andre blir ubetydelige eller vage, og det er kun de situasjonene som gjør noe med oss som blir registrert og som får en betydning (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41-42). Jeg som observatør observerer etter mine sanser og persepsjon, som i stor grad påvirkes av hva som betyr noe for meg. Dette skaper rom for hva som registreres og hva som blir ubetydelig i samme kontekst. Ved å ta et utvalg av ulike sekvenser for å kunne svare på min problemstilling kan også omtales som en feilkilde, dersom det ikke sees i en teoretisk ramme.

Hvilke data som blir notert og som får en betydning avhenger av forskerens fokus. Ulike mennesker kan ha ulik oppfatning av samme fenomen og avhenger i stor grad av persepsjonen. En kan dermed si at forskeren aldri vil starte et prosjekt med blanke ark, uten oppfatninger av det fenomenet som skal studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). I forkant av observasjonsperioden hadde jeg en forforståelse av hva medvirkning er og bør være i barnehagen. Dette hadde en betydning for mitt fokus når jeg observerte og hvordan jeg oppfattet de ulike sekvensene.

3.7 Innhenting av empiri

Selve observasjonene ble gjennomført i barnas daglige utemiljø med sine trygge faste voksne for å skape så trygge og forutsigbare rammer som overhode mulig. Mitt forskningsfelt er min utvalgte referansebarnehage og selve studiens setting er i barnehagens utemiljø (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Etter hver observasjon avtalte jeg nye tidspunkter for videre observasjon med pedagogene og med styrer slik at alle var kjent med min tilstedeværelse. Min observatør rolle gjennom hele prosessen var fullstendig åpen hvor de ansatte til en hver tid var klar over at de ble observert. Min feltrolle var tendert til å være en ikke- deltagende hvor jeg i liten grad deltok i samhandling med barna og barnehagelærere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68-69). Dette for å skape så naturlig samhandling som mulig. Til tross for å være ikke- deltagende i observasjonen henvendte barna seg til meg da jeg observerte i deres høyde. Jeg ble ansett som en voksen i deres miljø. Dette bidro i stor grad til at min observatør rolle ble utfordret til tider. Jeg forholdt meg til barnas henvendelser og møtte deres utrykk i den gitte kontekst. Jeg anså ikke slike avbrudd av noe nevneverdig betydning, tvert imot. At jeg forholdt meg til barna i den korte tiden det var snakk om, fremfor å avfeie barna bidro til å skape trygghet med min tilstedeværelse.

3.8 Analyse

Etter at en har observert og beskrevet fenomenet en observerte, skal observasjonene tolkes og analyserer i lys av teori. Dersom en kun foretar seg observasjon uten å tolke og analysere vil det ikke lenger kunne forstås som en metode. I følge Løkken og Søbstad vil all tolkning innebære analyse og hvor selve tolkningsprosessen handler om hvordan en etter faglig skjønn kan forstå det som tidligere er notert og beskrevet under observasjonene. Slik tolkning vil i følge Løkken og Søbstad innebære å dele opp tidligere beskrivelser for å se nærmere på hva de består av for å bedre forstå helheten (Løkken & Søbstad, 2013, s. 58)

3.8.1 Min analyseprosess

Min analyseprosess kan ikke betraktes å være en separat aktivitet som jeg gjorde i etterkant av innsamling av empiri, men bør forstås som en prosess som forekom samtidig ved innhenting av datamateriale, problemstilling og selve analysen. Disse prosessene vil i min analyse påvirke hverandre. Gjennom min analyseprosess prøvde jeg å forstå de prosessene som jeg observerte, og samtidig utvikle en forståelse av hvordan de yngste barnas uttrykk ble møtt. Min analyseprosess forekom i det jeg valgte å skrive ned mine observasjoner og når jeg umiddelbart tolket og analyserte observasjonene i etterkant. Under hele observasjonen skrev jeg notater i margin for å ivareta sanseinntrykk, persepsjon og konteksten rundt observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 101).

Jeg har som forsker forholdt meg til mitt innsamlede datamateriale som tekst. Postholm og Jacobsen refererer til kvalitativ data som en ”usammenhengende masse” hvor en så forsøker å skape mening eller et mønster i denne usammenhengende massen. Min analyseprosess kan sees i lys av en slik beskrivelse (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102).

Når jeg hadde samlet inn nok observasjoner var det til å forstå hva observasjonene egentlig handlet om og hvordan de ulike sekvensene kunne forstås i sin helhet og til å søke mening i teksten. Denne form for analyse kan kalles en narrativ analyse hvor jeg betraktet observasjonene som en historie. Gjennom en slik analyseprosess er det et poeng i seg selv å forsøke å forstå årsak- virkning i tekstene. I en slik årsak- virkning sammenheng var jeg opptatt av å fokusere på barnehagelærerens handlinger som igjen førte til en respons eller reaksjon hos barnet. Det vil si at jeg fokuserte på ulike hendelser som var årsak til at noe skjedde på et senere tidspunkt. Det er selve poenget med historien jeg var ute etter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 107- 109).

4.0 Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere fortløpende utvalg av resultater og drøfte disse opp imot tidligere presentert teori for å skrive frem et svar på min problemstilling. Min problemstilling lyder som følgende: *Hva er medvirkning, og hvordan blir de yngste barnas uttrykk møtt av barnehagelærerne?*

4.1 Barns uttrykk

I dette underkapittelet om barns uttrykk vil jeg vise til to sekvenser som belyser hvordan de yngste barnas kroppsuttrykk og kroppslige signaler blir forstått og møtt av barnehagelærerne.

”Barnehagelærer sier så ”Oi så mye sand, se Rikke” i det hun spar sand i Rikkes bøtte. Rikke kikker ned i bøtta, men starter å små gråte, armene er rett ut til siden. Barnehagelærer tar opp noe sand i hånden sin og siler denne mellom hendene sine. Sanden sildrer ned i Rikkes bøtte. Rikke blir stille, kikker ned i bøtta og fort opp på barnehagelærer igjen. Blikkene møtes og barnehagelærer smiler. Rikke trekker på smilet. Barnehagelærer sier ” Har du sand i hånden din Rikke, masse sand”. Rikke kikker og fortsetter å plukke sand med hånden sin. Rikke strekker hånden sin mot barnehagelærer og sier ”eeh”. Rikke begynner å gråte igjen og prøver å strekke seg over bøtten mot barnehagelærer. Armene står rett frem. Barnehagelærer bøyer seg mot Rikke i det hun sier ”Oi, se Rikke. Så mye sand du har i bøtta di. Barnet gråter vagt. Barnehagelærer starter å spa i sin egen bøtte mens hun traller på ”klatremus” sangen, så tømmer hun bøtta med sand i midten av sirkelen og sier ”Se Rikke, et stort tårn”!. Rikke blir stille en liten stund før hun så starter å små gråte igjen” (Sitert vedlegg 3).

”Barna leker ute og en høy lyd høres over barnehagen. Barna stopper leken og kikker rundt omkring for å lokalisere lyden. To av barna peker. Barnehagelærer peker opp mot himmelen, se et helikopter sier hun begeistret. Hvor tror du det skal mon tro, sier barnehagelærer til Truls. Truls møter blikket hennes, men kikker fort opp igjen i lufta mot helikopteret. Trude peker mot himmelen. Ja , et stort helikopter sier barnehagelærer. Trude utbryter ” bestemor”!. Hm, skal det til bestemor, sier barnehagelærer til Trude. Hun nikker og fortsetter, vann!. Barnehagelærer sier ”mja, jeg tror det skal til sykehuset kanskje. Kanskje noen har blitt syke og trenger helikopter. Trude sier ikke mer” (Sitert vedlegg 4)

4.1.1 Definisjonsmakt

Gjennom å belyse to sekvenser fra punkt 4.1 vil jeg i et medvirkningsperspektiv rette et søkelys mot hvilken betydning de voksnes definisjonsmakt har og si for hvordan barns uttrykk blir møtt. Sekvensene viser til hvordan de yngste barnas følelses- og kroppslige uttrykk og utsagn ble møtt og hvordan definisjonsmakten blir brukt i samhandling med barna. I de to første sekvensen benytter barnehagelærer ord som ”oi”, og ”se” for å fange barnets oppmerksomhet i sandkassen, samtidig som hun spar, lager tårn, traller og sildrer sand mellom hendene. Til tross for at barnehagelæreren prøver å rette barnets oppmerksomhet mot henne handlinger, fortsetter barnet å gråte. Gjennom gjentatte avledningsrespons og handlinger som ”oi” og ”se” som svar på barnets ”eeh”, gråt og en kropp som strekker seg opp kan sees i sammenheng med hvordan barnehagelæreren bruker sin definisjonsmakt i samhandling med barnet. Slike observerte handlinger kan forstås som en prosess hvor barnehagelæreren benytter ulike strategier for å avlede barnet til sandkasse lek fremfor å fokusere på barnets følelsesmessige uttrykk som både vises gjennom gråt, lyd og utstrakte armer. Slike uttrykk kan forstås som en handling hvor barnet ytrer noe, og har en intensjon. Barnet stopper å gråte imellom barnehagelærers handlinger, men starter igjen så fort handlingene avtar. At barnets gråt avtar når det blir avledet, men starter å gråte igjen når avledningen stanser kan vise til en forståelse av et barn som i øyeblikket avventer sine egne følelser, uttrykk og intensjon i påvente av å se om hun blir møtt og bekreftet. Videre kan det vise til når barnet starter å gråte igjen når avledningen stanser handle om et barn som ikke opplever seg forstått. Sett opp i mot et teoretisk perspektiv beskriver Eide og Winger hvordan de yngste barna oftere uttrykker seg gjennom andre måter enn verbalspråket. Hvordan disse kroppslige signalene blir oppfattet, og møtt av de voksne vil ha en stor betydning for om det er rom for medvirkning (Eide & Winger, 2018, s. 31-33). I følge Eide og Winger handler medvirkning i barnehagen om grunnleggende holdninger til og overfor barn som utelukkende baserer seg på likeverd og respekt men også hvordan en møter barns uttrykk og tar disse på alvor (2018, s. 28).

At barnets uttrykk ble møtt med ”oi og ” se” når barnets uttrykk viste en kropp med utstrakte armer og gråt kan videre sees i lys av en situasjon hvor barnet gir kommunikative signaler til den voksne som ikke ble møtt. Men det kan også handle om at den voksne ikke oppfattet eller forstod barnets umiddelbare intensjon. Hvilke intensjoner og hvilket fokus barnet har i de ulike situasjonene kan vises gjennom hvor barnets kropp stabber og går, men også etter hvor hodet er vendt, og mot hvem. Slike kroppslige uttrykk kan i følge Sandvik bety så mangt og må derfor sees i sammenheng med flere ulike faktorer (Sandvik, 2006, s. 14). Eide og Winger påpeker (2018) hvordan relasjonskvaliteten mellom den voksne og barnet er av vesentlig betydning for om det er rom til å medvirke. En viktig forutsetning for de yngste barnas medvirkning avhenger av om de voksne evner og har en vilje til å møte det barna uttrykker gjennom kroppslige signaler (Eide & Winger, 2018, s. 30-31). Hvordan barnets signaler og uttrykk blir møtt av personalet kan i følge Eide, Winger og Sandvik ha en direkte påvirkning på om barnets uttrykk blir møtt, relasjonskvaliteten mellom barnet og den voksne og om det er rom for medvirkning. I følge Eide og Winger handler medvirkning for de yngste barna i barnehagen i hovedsak om de voksnes evne og vilje til å ha et nærvær som bærer preg av å være lyttende, og til å være sensitiv nok til å kunne fange opp barnas uttrykk, intensjon og behov og følge opp (Eide & Winger, 2018, s. 31-33). I et teoretisk perspektiv vil det være konsekvenser for medvirkningens handlingsrom hvordan personalet møter barnets kroppslige uttrykk og hvordan disse kroppslige uttrykkene blir oppfattet av de voksne (Eide & Winger, 2018, s. 31-33).

I ulike hverdagssituasjoner kan barna kommunisere gjennom gråt, latter eller ytre seg og gi uttrykk for andre følelser som forteller hvilken følelsesmessig tilstand barnet befinner seg i (Bae et al., 2006, s. 17). Hvordan disse følelsesmessige ytringsformene blir møtt av personalet har stor betydning for barnets reelle mulighet for å ytre seg og om det gis rom for medvirkning i den gitte situasjon (Bae et al., 2006, s. 17). Dette kan sammenfattes med funn i sekvensene hvor barnet gjentatte ganger ytrer seg gjennom, lyd, gråt og kroppslige signaler. Når slike signaler og ytringer ikke blir møtt, eller hvor en benytter ulike strategier for å avlede, kan dette medføre et trangere handlingsrom med tanke på medvirkning og til å uttrykke seg. I slike handlingsrom skapes definisjonsmakten hvor barnehagelæreren i denne sekvensen bruker sin definisjonsmakt til å avlede og avfeie barnets uttrykk.

Som et direkte funn i denne sekvensen forsøker barnehagelærer å avlede barnet gjennom sine handlinger som en respons på barnets uttrykk. Jeg forstår dette som at hun ikke er sensitiv nok til å kunne fange opp barnets uttrykk og intensjon i den gitte kontekst. Bae med flere (2006, s. 18), løfter frem hvordan personalet i barnehagen ofte har en tendens til å benytte seg av ulike strategier til å avlede eller avfeie sterke følelsesmessige uttrykk hos barn. Om barnet opplever å bli møtt og får støtte til å mestre ulike situasjoner når de kommuniserer følelsesmessig at de er usikre, redde eller ønsker nærhet, eller om de følelsesmessige uttrykkene blir avledet eller dekket over, har betydning for om barnet opplever seg møtt og forstått og vil ha en direkte innvirkning på om barnet tør å ytre seg. Slike handlingsrom kan i følge Bae med flere bidra til mulighet for innflytelse, eller underminere de samme prosessene (Bae et al., 2006, s. 18). Dette perspektivet kan sees i sammenheng med hvordan barnehagelæreren i de gitte sekvensene velger å svare på barnets uttrykk. Definisjonsmakten vil i disse sekvensene komme til syne med hvordan barnehagelæreren setter ord på barnets opplevelser og handlinger i sandkassen, men også hvordan hun velger å reagere på barnets kroppslige signaler og uttrykk. Hva som vektlegges og får betydning, og hva som oversees forekommer i handlingsrommet av definisjonsmakten (Bae, 1996, s. 147).

Hvordan barnets gråt og følelsesmessige signaler avtar når barnet blir avledet kan forstås som barnets respons på barnehagelærerens handlinger mot barnets uttrykk. Sett i lys av dette kan det ses ut i fra to perspektiv. Hvor barnets oppmerksomhet blir avledet kan vises til at barnet for øyeblikket venter på hva barnehagelærerens respons innebærer, men når barnet forstår at uttrykket ikke blir møtt, bruker barnet gråt og utstrakte armer for å tydeliggjøre og understreke sin ytring ytterligere. Slike gjentatte handlinger fra barnet kan tyde på at det ikke opplever seg som anerkjent, forstått og bekreftet i situasjonen i definisjonsmaktens bakteppe. Men det kan også vise til en praksis hvor barnehagelæreren benytter sin definisjonsmakt til å inkludere barnet i lek sammen med de andre barna med å bruke store kroppslige bevegelser og uttrykk for å rette oppmerksomheten mot henne og de andre barna.

I helikopter sekvensen kan en observere noen likhetstrekk over hvordan de voksnes definisjonsmakt blir benyttet i samhandling med barna. Sekvensen viser til hvordan barns utsagn og uttrykk er noe varierende møtt, hvor det benyttes fasitsvar opp mot barns utsagn og undring. I det barna viser gjennom kroppsspråk og få ord ytringer at de har festet sin felles oppmerksomhet mot et felles objekt og henvender seg til barnehagelærer gjennom peking, kan beskrives som en handling hvor barna bruker kroppen til å fange oppmerksomhet mot det de er opptatt av. Sett i et teoretisk perspektiv beskriver Ninni Sandvik hvordan barnets fokus og intensjoner vises etter hvor barnets kropp eller hodet er vendt mot og hvem kroppen er vendt mot. Få ord ytringer kan gi de voksne mye nyttig informasjon om barnets intensjon der peking mot en gjenstand kan bety at det er hit oppmerksomheten skal vendes mot (Sandvik, 2006, s, 12-14).

Videre i observasjonen fanger barnehagelærer opp barnas fokus og intensjoner ved at hun er oppmerksom på barnas kropp i helikopter sekvensen i det hun sier ”se, et helikopter” og peker mot himmelen. Slike handlinger kan vise til hvordan barnehagelæreren forstår hvordan de yngste barna kommuniserer gjennom få ords ytringer og kroppslige uttrykk. I følge Bae vil anerkjennelse innebære at alle barn opplever at det blir sett og hørt, og kjenne at ens egen intensjon kan uttrykkes. Samtidig som det å gå inn i dialog med barn krever at en lytter, bekrefter og er åpen i dialogen med barnet (Bae et al, 2006, s. 34-35).

Ved at barnehagelæreren skaper undring blant barna ved utsagn som ”hvor skal den mon tro” kan sammenfattes til å være en slik anerkjennende relasjon hvor hun bekrefter og er i dialog med barna om delt felles oppmerksomhet mot noe felles. Et av de andre barna peker mot himmelen. Ja , et stort helikopter, sier barnehagelærer. Gjennom slike rom kan det handle om sensitivitet overfor barnas tydelige kroppsspråk og delt oppmerksomhet hvor barns utsagn blir bekreftet. Et av barna svarer ”bestemor” og barnehagelæreren følger opp barnets utsagn i det hun svarer ”hm, skal det til bestemor?”. Handlingen i observasjonen endrer seg underveis til å være anerkjennende til å handle om å stenge av for barnets uttrykk ved å gi barnet et fasitsvar på barnets undring og egen refleksjon. Barnehagelæreren velger å ikke gå videre med barnets utsagn ”vann og bestemor” idet hun avgir et fasitsvar til barnet. Funn i observasjonen kan beskrive hvordan barnets utsagn ”vann og bestemor” blir avfeid med et svar om at helikopteret skal til ”sykehuset”. I dette handlingsrommet går barnets respons på barnehagelærerens handlinger fra å være sammen i undringen til å bli helt stille.

Handlingen i observasjonen går i oppløsning, barnet trekker seg vekk og ut av dialogen. Barnets respons på barnehagelærerens fasitsvar fører til at barnet slutter å snakke, og det blir stille. Når den voksne velger å gi barnet et fasitsvar gjennom sin ”skal til sykehuset” som motsvar til barnets ”bestemor og vann” kan peke mot en handling hvor barnehagelæreren definerer bort barnets uttrykk når hun velger å svare barnet etter egen forståelse av situasjonen uten å stille spørsmål til hvordan det ser ut fra barnets side, og hvordan situasjonen oppleves fra barnets perspektiv. I slike handlingsrom vil ikke den voksne kunne forholde seg til det barnet uttrykker (Bae, 1996, s. 153-154). Slike handlinger er ikke i tråd med hvordan Berit Bae poengterer hvordan definisjonsmakten skal benyttes av de voksne i arbeidet med barna.

At barnet går fra å være ivrig til å bli helt stille, og videre trekke seg vekk fra samtalen kan forstås som en respons på at barnets utsagn ikke ble møtt og barnets intensjoner og perspektiv ble avfeid eller oversett med et fasitsvar. Sett ut i fra et annet perspektiv kan det i tråd med Ilje- Lien i noen situasjoner være svært utfordrende for voksne å tolke barnets umiddelbare mening og intensjon i det som uttrykkes. Men det kan også handle om hvordan de yngste barna i stor grad uttrykker seg kroppslig og de voksnes forståelse av denne kroppslige uttrykksformen. En konsekvens av at vi voksne lever i en kultur hvor verbal språket er det anerkjente språket, kan det være utfordrende å anerkjenne barnets uttrykk som likeverdig (Ilje- Lien, 2016, s. 223).

Videre kan barnehagelærerens ”sykehus” svar til barnets utsagn om ”bestemor og vann” tyde på at barnehagelæreren ikke forstod barnets umiddelbare intensjon og perspektiv på situasjonen. Men det kan også vise til at barnets uttrykk om ”hvor” ikke stemte overens med barnehagelærerens perspektiv og forforståelse av ”hvor”. I tråd med Bae (1996), vil begrepet anerkjennelse kun komme til uttrykk gjennom måten en er i relasjon med andre, hvor en har en grunnleggende holdning om at den andre part er likeverdig. Hvor vedkommende behandles med respekt og hvor en respekterer den andres opplevelsesverden og ser sin egen atskilt fra den andre. Eksempelvis å skulle gi den andre rettigheter over egne følelser og opplevelser i den gitte situasjon og ikke overføre egen opplevelsesverden eller underminere den andres opplevelse eller perspektiv, men respektere at vi alle ser, føler og opplever ting ulikt (Bae, 1996, s. 148- 149).

Barnehagelærerens respons mot barnets uttrykk kan i følge Bae ikke ansees som en situasjon hvor den voksne var villig til å se barnets helikopter opplevelse fra barnets perspektiv. Funn i den gitte kontekst kan sies å omhandle hvordan barnet ikke ble lyttet til, og hvor barnets perspektiv på objektet helikopter ikke ble utforsket i undringens verden. I følge Bae (1996, s. 156-157) vil det være flere ulike måter å møte barnas uttrykk og intensjoner på, samt ulike kommunikasjonsalternativer. Hvilken kommunikasjonsalternativ den voksne velger bidrar i stor grad til om en skaper dialog og samhandling som bærer preg av å være åpne eller definerende hvor en stenger av for barnets uttrykk. I slike handlingsrom hvor en ikke evner å møte barns uttrykk vil en stenge av for barnets egen refleksjon og intensjon i situasjonen. Ved å skape åpne kommunikasjonsform til barn så åpner en opp for barnets egen opplevelse (s, 156-157).

Videre kan slike fasitsvar også samsvare med hvordan Bae beskriver hvordan interaksjonen mellom barn og voksne ofte bærer preg av høy grad av kontroll, spesielt dersom den voksne skal formidle noe. I slike handlingsrom evner ikke den voksne å være åpen og til å prøve å forstå hva barnet faktisk prøver å uttrykke og til å fange opp barnets intensjon. I handlingsrom preget av høy kontroll hvor den voksne definerer og vurderer det barna kommer med, kan i stor grad medføre en begrensning for hva barnet faktisk kan uttrykke (Bae, 1996, s. 155). Sett ut i fra Nyhus er det viktig at de voksne svarer og møter barnas uttrykk for at de skal oppleve innflytelse og påvirkning i eget liv (2013, s. 59-60).

4.2 De yngste barnas yringer

Jeg har valgt å kalle dette underkapittelet for anerkjennelse, nettopp fordi jeg anser denne sekvensen som et eksempler på hvordan barnet ytrer sin følelsesmessige tilstand og hvordan disse uttrykkene blir møtt av barnehagelærer.

”Rikke prøver å løpe sammen med de andre barna i sin tettpakket dress, men faller så lang hun er fremover og starter å hyl gråte. Barnehagelærer løfter henne opp, tørker tårer i det hun sier ” falt du Rikke og fikk vondt?”. Rikke stopper å gråte og peker iherdig mot karusellen i det hun sier ”eeh”. Barnehagelæreren setter Rikke ned og hun springer mot karusellen. Barnehagelærer gir fart. Rikke ler og smiler.” I det hun går litt i fra, starter Rikke å gråte og strekker ut armene. Barnehagelærer snur seg mot Rikke, ”vil du av?”, Rikke strekker armene mot barnehagelærer og blir løftet av karusellen for så å bli satt ned på bakken. Rikke gråter. Hun kikker opp mot barnehagelærer, hun kikker tilbake og smiler. Rikke smiler” (Sitert vedlegg 3).

4.2.1 Anerkjennelse

I det barnet faller er barnehagelærer tilgjengelig gjennom at hun løfter barnet opp, tørker tårer i det hun sier ”falt du Rikke og fikk vondt?”. Rikke stopper å gråte og peker iherdig mot karusellen i det hun sier ”eeh”. Barnets ”eeh” ytring blir bekreftet gjennom barnehagelærers handling ved å sette barnet ned slik at hun kan gå til karusellen. Barnehagelærer støtter Rikke ved å holde henne i hånden slik at hun kommer seg opp på karusellen. Jeg forstår denne handlingen i lys av anerkjennelse, hvor barnehagelæreren er tilgjengelig og sensitiv overfor barnets følelser og opplevelsesverden. Det at barnet stopper å gråte etter at hennes følelser ble satt ord på forstår jeg som en sekvens hvor barnet opplever seg sett og at hennes følelsesmessige uttrykk ble bekreftet og anerkjent. Barnets følelser vil i en slik sekvens bli tilskrevet en verdi hvor barnets følelser er viktig for den andre.

Gjennom får ords ytringer som ”eeh” og gråt kan vise til funn hvor barnet ytrer sin følelsesmessige tilstand. Barnets følelsesuttrykk blir møtt, bekreftet og anerkjent av barnehagelæreren gjennom en hånd å holde i, blikk kontakt, smil og gjennom å støtte barnet opp til karusellen. Gjennom å bli anerkjent evner barnet å samle sine følelser og gjenopprette sitt fokus som var karusellen. Dette vises gjennom at barnet går fra å ha vondt og gråte til å smile og leker igjen. Når barnet opplever seg sett, hørt og fått sine egne følelser tilskrevet en verdi for den andre vil det skape en opplevelse av å bli møtt, respektert og anerkjent. En slik anerkjennende væremåte bidrar i stor grad til å skape trygge rammer for barn hvor de føler seg verdifulle for den andre. I følge Kjærholt og Winger vil det å tilskrive hverandre i en subjektstatus hvor en anerkjenner barns som deltager og erfarer tilhørighet være av vesentlig betydning for barnets selvverd og medvirkning generelt (2013, s. 84).

Videre i observasjonen i handlingsrommet hvor barnehagelæreren må dele sin oppmerksomhet mellom flere barn ytrer Rikke følelsesmessig at hun ikke er tilfreds, dette vises gjennom at barnet starter å strekke armene ut og gråte. Barnehagelæreren registrerer og bekrefter barnets ytring til å komme av karusellen. At barnet kikker opp til barnehagelærer i det de vandrer mot sandkassen og hvor barnehagelærer møter barnets smil med et gjensmil, kan sies å forstås som en handling hvor barnets opplevelsesverden bekreftes.

Denne sekvensen kan også sies å handle om hvordan utveksling av blikk- kontakt og smil mellom barnet og den voksne skaper trygghet og forutsigbare rammer. Det at barnehagelæreren og barnet går hånd i hånd, hvor det utveksles smil og blikk kan også sees i lys av at barnet blir inkludert i et felles vi, i en trygg og nær relasjon med den andre jeg. Vibeke Larsen viser til hvordan personalets væremåte i møte med de yngste barna er av vesentlig betydning for barnets utvikling og trivsel generelt i barnehagen (2016, s. 257). Gjennom blikk kontakt og utveksling av gjen-smil mellom barnet og barnehagelæreren kan sies å forstås som en anerkjennende væremåte tuftet på bekreftelse og hvor barnehagelæreren viser med hele seg at jeg ser deg og er her for deg. Sett videre i lys av Larsen vil personalets væremåte og interaksjon med barna og hvordan det skapes rom for trygge relasjoner i stor grad bidra til å forme det relasjonelle miljøet i barnehagen (2016, s. 257). Men det kan også forstås i lys av Bae med flere at barns livskvalitet og mulighet til å medvirke i en likeverdig relasjon avhenge av hvordan de voksne definerer barn og barndom (Bae et al., 2006, s. 30).

4.3 Medvirkningens handlingsrom

Under vil jeg presentere tre sekvenser som jeg anser som eksempler på hvilken betydning barnehagelæreren har for om barns uttrykk blir møtt eller ikke.

” Rikke og Alma kikker spent på hva som skal komme etter. Barnehagelæreren sier ”Se den røde klossen, skal vi sette den oppå den grønne dere!”. Rikke smiler spent. Klapper med hendene og sier ”mær!”. Enda mer? sier barnehagelæreren og små ler, ja enda mer. Rikke setter på klossen, reiser seg opp og utbryter med høy lyd ”dada”, hun klapper og flirer så tutten faller ut” (Sitert vedlegg 5)

”Barnehagelæreren sier ” Springer du Rikke, hæ”. Hun ler. Rikke slenger seg i fanget å barnehagelæreren med ansiktet sitt rett opp i hennes. Rikke blir løftet litt opp og får en stor klem. Rikke åler seg ut av fanget og springer igjen en runde rundt bordet. Barnehagelæreren tar tak i armen hennes og drar henne frem mot fanget hennes. Rikke får en ny klem. (Sitert vedlegg 5).

”Rikke tar plutselig en grønn klosse fra kassen og legger den på bordet. Hun kikker på barnehagelæreren med en lur grimase om munnen. Barnehagelæreren sier så ”Hvor ble det av klossen Rikke, har du gjemt den?” med ivrig stemme. Barnehagelæreren sier så ”Hvor er klossen Rikke?” med en spørrende stemme. Rikke henter den grønne klossen og tar den med bort til barnehagelæreren. Barnehagelæreren sier så ”ferdig!. Rikke ler, reiser seg opp og sier ”dada” og klapper. (sitert vedlegg 5)

4.3.1 Glede

Gjennom å belyse disse tre sekvensene gjennom punkt 4.3 kan en bedre forstå hvilken betydning barnehagelæreren har for barnets livskvalitet, trivsel og opplevelse av glede i sin egen hverdag. Generelle funn og likhetstrekk i disse eksemplene er at barnehagelæreren er sensitiv, nær og tilgjengelig i det sosiale samspillet. Barnehagelæreren evner å møte barnas kroppslige uttrykk og initiativ til lek og samspill i en anerkjennende likeverdig relasjon. Funn som forekommer gjentatte ganger i observasjonen er latter, glede, begeistring, smil og klapping blant barna. Gjennom barnets kroppslige følelsesmessige uttrykk viser barnet følelser, fokus og intensjon gjennom hender, armer og ben, og hele kroppen (Sandvik, 2006, s. 14). De yngste barna har en evne til å tenke over, og gi uttrykk for om de er sultne, trøtte, slitne, våken, glad, sur eller lei seg i følge Ninni Sandvik. Disse følelsesmessige tilstandene vil i stor grad utspringe seg kroppslig slik Sandvik beskriver (Sandvik, 2006, s. 14). Ulike kroppslige- og følelsesmessige uttrykk som klapping i hendene og latter kan være et tegn på glede og begeistring. Et av barna i en av sekvensene springer til og fra barnehagelæreren med store bevegelser og latter kan forstås som en lekende samhandling preget av latter og glede mellom barnet og den voksne. Hvor barnet i denne sekvensen viser sin følelsesmessige tilstand gjennom lyd og kroppslige uttrykk at det er glad og tilfreds. Funn kan vise til hvordan barnets gledes utbrudd utspringer seg kroppslig hvor barnet uttrykker sine følelser. Hvor barnets klapping kan forstås som uttrykk for glede, begeistring, og hvor latter mellom barnet og barnehagelæreren kan omhandle de samme følelsene (Sandvik, 2006, s, 14). Slike funn kan samsvare med Sandviks forståelse av hvordan de yngste barnas følelser utspringer seg kroppslig hvor kroppen, følelser, uttrykk, ord og lyd må sees som en helhet (2006, s. 14).

Gjennom sekvensen hvor barna og barnehagelæreren bygger med klosser, skapes det i handlingsrommet spenning og undring over hva som kommer etter. I det barnehagelæreren skaper spenning gjennom sine kroppslige uttrykk, gester og store bevegelser, beveges barna inn i noe felles vi. Hvor det i relasjonene og samhandlingen skapes glede, latter, klapp og begeistring gjennom gode felles opplevelser. Funn hvor barna uttrykker ”mær”, smiler og klapper med hendene kan beskrives slik Sandvik belyser hvordan de yngste barna kommuniserer glede. Slike gledes uttrykk kan også observeres gjennom eksemplet hvor Rikke setter en ny kloss på tårnet i det hun sier ”dada”, klapper og flirer. Gjennom handlinger som ”mær”, ”dada” klapp og fliring kan dette tolkes som at det i relasjonen skapes trygghet og glede, og begeistring og bekreftelse av barnets uttrykk og handlinger. Sett i et perspektiv av Larsen (2016) vil personalets væremåte og hvordan de er i interaksjon med barna ha en vesentlig betydning for barnets utvikling og trivsel i barnehagen, men det bidrar også i stor grad til å forme det relasjonelle miljøet i barnehagen (Larsen, 2016, s. 257).

Berit Bae med flere viser også til at barnas reelle mulighet til å medvirke og til å være en likeverdig deltager henger nært sammen med de voksnes forståelse og holdninger til barn (Bae et al., 2006, s. 30). Å møte barns medvirkning handler om i følge Bae med flere om å være anerkjennende som bygger på grunnleggende verdier og holdninger om å skape nærvær, lytte, og bekrefte barnet i relasjonen (Bae et al., 2006, s. 34). Funn i observasjonen viser til at samhandling mellom barna og barnehagelæreren foregår i et slikt relasjonelt miljø. Dette vises gjennom barnehagelærerens handlinger hvor hun setter ord på barnets uttrykk og opplevelsesverden hvor glede og latter preger samværet. Slik praksis vil være i tråd med Larsens og Baes forståelse av medvirkning i et relasjonelt perspektiv. At barnehagelæreren skaper rom for latter og glede i et relasjonelt miljø blant barna og mellom barna og seg selv kan vise til en praksis hvor en forstår medvirkning som en relasjonell væremåte.

Videre i sekvensen starter barnet en fang lek mellom barnehagelæreren og et bord som står i nærheten. Barnehagelærerens uttrykk ”springer du” etterfulgt av latter og hvor barnet så slenger seg hen i hennes favn kan sies å være en respons på barnehagelærerens bekreftelse av barnets handlinger og latter. Disse handlingene gjentar seg, hvor det utveksles klemmer, kroppskontakt, latter og utveksling av blikk og smil.

Løkken (2013), beskriver hvordan barnet blir oppmerksom på den andre gjennom sin egen kropp i møte med den andres kropp. Barnets handlinger og intensjon i denne sekvensen må i følge Løkken kunne forstås som en forlengelse av selvet i møte med barnehagelærerens bekreftelse av barnets intensjon og følelser gjennom glede og latter (Løkken, 2013, s. 41).

Funn i denne sekvensen kan tilskrives i et slikt perspektiv hvordan barnet speiler seg i barnehagelærerens respons på barnets uttrykk. Slik det observerer kan barnet sies å bli anerkjent i denne sekvensen hvor det tydelig vises gjennom barnehagelærerens handlinger at ”jeg er her, og jeg ser deg”. Barnet er trygg på at den voksne ser barnet og er der for å ta imot. Dette vises gjennom barnets gjentatte handlinger hvor hun lar seg falle i fanget på den voksne. At barnet gjentar sine handlinger over en viss tid kan tyde på at barnet er trygg på at barnehagelæreren er der for å ta imot, og at samspillet dem imellom gir barnet glede og indre stimuli av selvet. Handlinger som bærer preg av latter og nærvær i samspillet kan tyde på at barnet opplever glede og vitalitet i relasjonen. I flere av sekvensene kan det vises til flere likhetstrekk hvor barnehagelærerens handlinger skaper slike gledesutbrudd gjennom sin anerkjennende og bekreftende væremåte. Barnehagelærerens ”ferdig” med latter i stemmen hvor barnet bruker ”dada” etterfulgt av et stort klapp og en hoppende kropp kan sees som en sekvens hvor barnet blir bekreftet og anerkjent i relasjonen og uttrykker glede (Bae et al., 2006, s. 34).

5.0 Avslutning

Gjennom arbeidet med bachelor prosjektet har jeg ervervet dypere forståelse for medvirkning og hvordan de yngste barnas uttrykk blir møtt av barnehagelærerne i en gitt barnehage. Svaret på min problemstilling kan ikke sees atskilt fra den konteksten det er blitt observert i, og kan heller ikke forstås som et universalt svar på hvordan de yngste barna blir møtt. De viktigste funnene som fremkommer er hvordan barnehagelærerens bruk av sin definisjonsmakt påvirker barnets reelle mulighet til å ytre og uttrykke seg, og om det er rom for medvirkning. Dersom definisjonsmakten blir brukt på en positiv måte og en er seg selv reflektert over egen makt vil en skape rom for trygghet, bekreftelse og anerkjennende relasjonen. I slike samspill blir barnets uttrykk møtt. Dersom en misbruker sin definisjonsmakt i samhandling med barna kan en stå i fare for å skape relasjoner som ikke er tuftet på anerkjennelse, hvor en avfeier eller avleder barnet og ikke evner å møte barnets utsagn, uttrykk og ytringer i det daglige arbeidet. Dette kan skape et miljø på avdelingen hvor barna blir urolige og utrygge. I slike handlingsrom vil ikke barnets uttrykk bli møtt av barnehagelæreren. I de sekvensene hvor barnet ble møtt kunne en observere gledesutbrudd, klapping, latter, smil og begeistring i relasjonen mellom barnet og barnehagelæreren. I de sekvensene hvor definisjonsmakten kommer frem på en negativ måte observeres det barn som gråter, var urolige og barn som ble stille og trakk seg ut av dialogen og samspillet. I definisjonsmaktens handlingsrom vil en anerkjennende relasjon påvirke hvorvidt barnet har en reel mulighet til å kunne uttrykke seg, og til å medvirke i egen hverdag. I en forlengelse av dette prosjektet hadde det vært av interesse å undersøke om det er en sammenheng mellom hvordan personalet forstår medvirkning, og hvilke konsekvenser dette har for hvordan barnets uttrykk blir møtt.

Litteraturliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2018). "Være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre som en vil?": Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K. D. Wolf, & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27- 42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilje- Lien, J. (2016). Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I T. Gulpinar, L. Hernes, & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 219-229). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørholt, T. A., & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen: Individualisering, verdighet og menneskeverd. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 75- 89). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krogstad, A. (2013). De yngste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2.utg., s. 102-118). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Larsen, V. (2016). Diskursenes dimensjoner i barnehagefaglig praksis. I T. Gulpinar, L. Hernes, & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 247-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 31-45). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger: Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pettersvold, M. (2012). Medvirkning, danning og demokrati: En casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling. *Barn*, 30(2), 23-42.
- Postholm, M.-B., & Jacobsen, D. J. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring barnehage

Til styrer og pedagogteam i barnehagen

Forespørsel om deltakelse i bachelorprosjekt

Jeg skal bli barnehagelærer og er for tiden student på barnehagelærerutdannelsen tredje året og siste semester ved Høgskolen på Vestlandet. Jeg holder på med min siste eksamen som er en bacheloroppgave. Tittelen på oppgaven min er de yngste barnas rett til medvirkning i egen hverdag. For å finne data til studien min ønsker jeg å ha kvalitative observasjoner hvor jeg ønsker å ta et barneperspektiv. Jeg skal observere hvordan medvirknings uttrykk møtes av pedagogene i barnehagen.

Jeg søker derfor å innhente datamateriell ut fra følgende kriterier:

Pedagoger med formell pedagogisk utdanning som førskolelærer/ barnehagelærer

Pedagog/ pedagoger som arbeider på en småbarns avdeling, eller har ansvar for de yngste i barnehagen. Observasjon i forhold til problemstilling er tenkt å forekomme i barnehagens utemiljø hvor pedagogen er i samspill med de yngste barna.

Bakgrunn og formål

I denne studien vil det overordnede tema og problemstilling altså handle om :

Hva er medvirkning, og hvordan blir de yngste barnas uttrykk møtt av barnehagelærerne?

Jeg vil benytte observasjon for å bedre forstå fenomenet medvirkning og hvordan barnehagelærer møter barns medvirkning i uteleken. I denne sammenheng ønsker jeg for det første å undersøke hvordan pedagogene møter de yngste barnas uttrykk og behov for å skape rom til å medvirke i hverdagen.

Formål med observasjonen og oppgaven vil være å bedre forstå hvordan en på best mulig måte kan møte de yngste barnas uttrykk for å skape mulighet til å ikke bare medbestemme men også ha en reell mulighet til å medvirke i sitt eget liv.

Dette er en forespørsel til deg som barnehagelærer i barnehage om å være deltager i observasjoner. For å finne gode nok svar på problemstillingen har jeg et ønske jeg å samle inn ca. 6 observasjoner i en tidsperiode på ca. 4/5 dager.

Jeg ønsker å ta noen skriftlige notater. Observasjonene vil forekomme i barnehagelærerens arbeidstid og der det blir naturlig for barna å skulle være ut. Det er ikke tenkt å skulle benytte observasjon for å definere noen eller til å lete etter mangler verken hos barnehagelærer, barnet eller barnehagen som sådan. Men heller fremstå som et læringsrom for meg og en fantastisk mulighet til å se, tolke og forstå hva medvirkning handler om i arbeid med de yngste barnehagebarna. Lære noe om hvordan medvirkning fungerer ikke bare ut i fra et teoretisk ståsted, men også hvordan det fungerer i praksis. På denne måten vil profesjonsgrunnlaget mitt om medvirkning blant de yngste ha to ben å stå på, en teoretisk og en praktisk forståelse og tilnærming.

Det er frivillig å ta del i dette forskningsarbeidet og stille seg til observasjon og du kan når som helst trekke deg ut av undersøkelsen uten å måtte oppgi grunn for dette. Dersom du trekker deg vil alle dataene du har gitt bli slettet. Dersom du blir med løpet ut vil alle data som er samlet inn bli anonymisert, og alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt slik at du som person eller barnehagen ikke vil kunne gjenkjennes i den ferdige bachelor oppgaven. Det vil bare være meg som forsker og veileder som har tilgang på innhold i observasjonene. All informasjon vil bli lagret forsvarlig. Når bacheloroppgaven er ferdig og sensurert vil alle observasjoner bli slettet og makulert.

Jeg har en faglærer som veileder meg på oppgaven, faglærer vil lese gjennom observasjonene og veilede meg under hele prosessen. Hun heter Annette Kristoffersen Winje og kan nåes per email eller telefon på følgende opplysninger: annette.winje@hvl.no eller 53 49 13 39

Dersom du kan tenke deg å ta del i dette, er det fint om du underskriver vedlagt samtykkeerklæring og sender den til meg snarlig. *Jeg vil ta kontakt og avtale tid med dere når det passer å skulle komme å observere.*

Vennlig hilsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien. Jeg er villig til å delta i denne studien, og jeg samtykker i at den innsamlende informasjonen inngår i analyser som danner basis for bacheloroppgaven.

Dato:..... Signatur:..... Telefonnummer / e-postadresse:.....

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring foresatte

Samtykkeerklæring til å benytte observasjon

Til foresatte på småspirene.

Formål

Jeg er skal bli barnehagelærer og fortiden student på barnehagelærerutdannelsen tredje året ved Høgskolen på Vestlandet, hvor jeg holder på med min avsluttende bacheloroppgave. Min problemstilling i dette prosjekt omhandler: *"Hva er medvirkning, og hvordan blir de yngste barnas uttrykk møtt av barnehagelærerne?"*

Som en del av dette prosjektet skal jeg undersøke hvordan barnehagelærer *møter* små barns lovfestede rett til å medvirke i egen liv. For å kunne si noe om dette blir *observasjon* den mest hensiktsmessige pedagogiske verktøyet å benytte til å finne svar på min problemstilling. Observasjonen **skal ikke** benyttes til lete etter feil eller mangler hos deres barn, pedagogene eller barnehagen. Men skal benyttes slik at jeg som student kan bedre forstå hvordan en kan møte barnas uttrykk og behov for å ivareta barnets rett til medvirkning.

Hva er observasjon

Observasjon er en metode som blir benyttet som et pedagogisk verktøy for å rette søkelyset mot bestemte fenomener som en ønsker å få mer kunnskap om, her hvordan barnehagelærer møter de yngste barnas uttrykk (Løkken & Søbstad, 2013).

Taushetsplikt og anonymitet.

Det er frivillig å ta del i dette forskningsarbeidet og du kan når som helst trekke deg ut av prosjektet uten å måtte oppgi grunn for dette til nærmeste leder. Dersom du trekker deg vil alle dataene jeg har samlet inn gjennom observasjon, bli slettet. Observasjonstiden i forskningsprosjektet vil ha en varighet på ca. 4/5 dager totalt i la 3-4 timer pr dag i perioden mars/ april 2018. Dersom du blir med løpet ut vil alle data som er samlet inn bli anonymisert, og alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt slik at verken person eller barnehage vil kunne gjenkjennes i den ferdige bachelor oppgaven. Det vil bare være meg som forsker som har tilgang på informasjonen du gir. All informasjon vil bli lagret forsvarlig. Når bacheloroppgaven er ferdig og sensurert vil all informasjon du har gitt bli slettet og makulert. Observasjon benyttes til å finne noe ut om praksis i barnehagen og vil ikke bli benyttet som en metode til å observere enkeltbarn.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien. Jeg som foresatt tillater at studenten ved HVL kan benytte observasjon for å se hvordan barnehagelærer i praksis møter barna i barnehagen, og jeg samtykker i at den innsamlende informasjonen inngår i analyser som danner basis for bacheloroppgaven.

Studenten forholder seg til lovverk om personvern, taushetsplikt og etiske retningslinjer for forskning som er nedfelt i forvaltningsloven § 13 e. og Barnehageloven § 20.

Dato:..... Signatur:.....

Vedlegg 3: observasjon 1 - Å forstå de yngste barnas kroppsuttrykk

Kontekst

Dato: Fredag 6 april, 2018

Formål: Undersøke hvordan barnehagelærer møter de yngste barnas rett til medvirkning i utemiljø

Klokke: 09.30- 09:45

Sted: Utelek i referansebarnehagens uteområdet og etter hvert i sandkassen

Voksne: 1 barnehagelærer

Barn: 2 barn

Alder: 1,4 år, Rikke og 3 år, Stine

Rolle som observatør: Ikke deltagende rolle

Alle observasjonene er observert etter observatørens forforståelse og subjektive syn. Barna og barnehagelærerne har fått tildelt fiktive navn, som i denne konteksten kalles henholdsvis barnehagelærer , Rikke og Stine.

Flere av barna har kledd seg for utelek og er på vei ut den store røde døra i full iver. Barne latter henger løst i luften og de viser ivrig med kroppene sine at de er begeistret for å komme ut. Noen av barna løper mot huskene, andre mot syklene som står utenfor døren. Rikke prøver å løpe sammen med de andre barna i sin tettpakket dress, men faller så lang hun er fremover og starter å hyl gråte. Barnehagelærer løfter henne opp, tørker tårer i det hun sier ”falt du Rikke og fikk vondt?”. Rikke stopper å gråte og peker iherdig mot karusellen i det hun sier ”eeh”. Barnehagelæreren setter Rikke ned og hun springer mot karusellen. Barnehagelærer støtter Rikke ved å holde henne i hånden slik at hun kommer seg opp på karusellen. Rikke setter seg ned. Barnehagelærer gir fart. Rikke ler og smiler. Barnehagelæreren går plutselig i fra karusellen for å gi et av de andre barna fart på husken som ligger rett ved siden av. Rikke strekker ut armene og starter å gråte. Barnehagelærer snur seg mot Rikke i det hun sier ”vil du av?”, Rikke strekker armene mot barnehagelærer og blir løftet av karusellen for så å bli satt ned på bakken. Rikke gråter. Barnehagelærer tar Rikke i hånden i det hun sier ”kom skal vi gå i skuret og finne bøtte og spade for å gå i sandkassen”. Rikke følger med. Hun kikker opp mot barnehagelærer, hun kikker tilbake og smiler. Rikke smiler. Rikke runder hjørnet med sin egen gule bøtte i hånden og barnehagelærer i den andre, og går i retning mot sandkassen. Rikke faller i sin tett pakket dress i overgangen asfalt og sandkasse og får sand i munnen. Rikke gråter iherdig med armene rett ut liggende på magen. Barnehagelærer tar Rikke opp og vasker henne om munnen med en hvit serviett i det hun sier ”Oi, oi, oi, falt du igjen du da stakkar”. Hun settes så ned i sanden og får plassert en bøtte og spade mellom bena som en invitasjon til sandkasse lek. Barnehagelærer setter seg ned i sanden og tre andre barn samler seg rundt henne i en halv sirkel. Et av barna samler flere spader og bøtter, legger det i midten og starter å spa. Rikke har imellomtiden ikke tatt borti bøtta og spaden hun fikk for litt siden, men sitter å observerer de andre barna og barnehagelærer. Blikket hennes går fra side til side. Hun kikker så ned i sin egen bøtte uten å gjøre noe. Barnehagelærer sier så ”Oi så mye sand, se Rikke” i det hun spar sand i Rikkens bøtte. Rikke kikker ned i bøtta, men starter å små gråte, armene er rett ut til siden. Bøtten og spaden står fortsatt urørt mellom bena til Rikke. Hun tar opp noe sand i hånden sin og siler denne mellom hendene sine. Sanden sildrer ned i Rikkens bøtte. Rikke blir stille, kikker ned i bøtta og fort opp på barnehagelærer igjen. Blikkene møtes og barnehagelærer smiler, Rikke trekker på smilet. Rikke starter å kna i sanden med hendene sine og bruker pinsett grepet til å plukke mer sand fra sandkassen opp i sin egen bøtte. Barnehagelærer sier ”Har du sand i hånden din Rikke, masse sand”. Rikke kikker og fortsetter å plukke sand med hånden sin. Hun kikker i Stine sin bøtte og tar noe sand fra hennes bøtte for å flytte over i sin egen. Rikke strekker hånden sin mot barnehagelærer og sier ”eeh”. Stine

bøyer seg fremover og sier ”du må hjelpe meg” i det hun prøver å løfte sin bøtte full i sand. Barnehagelærer flytter seg litt og hjelper Stine med å tømme bøtten til et stort sandslott. Rikke begynner å grine igjen og prøver å strekke seg over bøtten mot barnehagelærer. Armene står rett frem. Barnehagelærer bøyer seg mot Rikke i det hun sier ”Oi, se Rikke. Så mye sand du har i bøtta de”. Rikke kikker i bøtta og tar så tak i spaden i den ene hånden, men bruker fortsatt pinsett grepet til å plukke sand med den andre hånden, barnet viser sin misnøye gjennom lyd. Barnehagelærer starter å spa i sin egen bøtte mens hun traller på ”klatremus” sangen, så tømmer hun bøtta med sand i midten av sirkelen og sier ”Se Rikke, et stort tårn”!. Rikke blir stille, men starter å gråte igjen.

Vedlegg 4: observasjon 2 – Til bestemor

Kontekst

Dato: Fredag 6 april, 2018

Formål: Undersøke hvordan barnehagelærer møter de yngste barnas rett til medvirkning i utemiljø

Klokke: 10.10- 10:20

Sted: Utelek i referansebarnehagen

Voksne: 1 barnehagelærer

Barn: 2 barn

Alder: Truls 2,7 og Trude 2,10 år

Rolle som observatør: Ikke deltagende rolle

Alle observasjonene er observert etter observatørens forforståelse og subjektive syn. Barna og barnehagelærerne har fått tildelt fiktive navn, som i denne konteksten kalles henholdsvis barnehagelærer og, Truls og Trude

Barna leker ute og en høy lyd høres over barnehagen. Barna stopper leken og kikker rundt omkring for å lokalisere lyden. To av barna peker. Barnehagelærer peker opp mot himmelen, se et helikopter sier hun begeistret. Barna kikker opp og studerer helikopteret nøye og blikket vandrer i helikopterets flyve retning. Hvor tror du det skal mon tro, sier barnehagelærer til Truls. Truls møter blikket hennes men kikker fort opp igjen i luften mot helikopteret. Trude peker mot himmelen. Ja, et stort helikopter sier barnehagelærer. Kanskje det er et redningshelikopter siden det er rødt sier hun til Trude og Truls. Barna kikker bare på barnehagelærer. Trude utbryter ”bestemor”!. Hmm, skal det til bestemor, sier barnehagelærer til Trude. Hun nikker og fortsetter, vann!. Barnehagelærer sier så ”mja, jeg tror det skal til sykehuset kanskje. Kanskje noen har blitt syke og trenger helikopter. Trude sier ikke mer, men fortsetter å kikke til helikopteret er ute av syne.

Vedlegg 5: observasjon 3 – En kloss til så mangt

Kontekst

Dato: Torsdag 12 april, 2018

Formål: Undersøke hvordan barnehagelærer møter de yngste barnas rett til medvirkning i utemiljø

Klokke: 09.55- 10.20

Sted: Barnehagens uteområdet, konstruksjonslek ute med duplo klosser.

Voksne: En barnehagelærer

Barn: 2 barn

Alder: Rikke 1, 6 år, Alma 1,8 år.

Rolle som observatør: Ikke deltagende rolle

Alle observasjonene er observert etter observatørens forforståelse og subjektive syn. Barna og barnehagelærerne har fått tildelt fiktive navn, som i denne konteksten kalles henholdsvis barnehagelærer, Rikke.

En barnehagelærer har en hvit kasse under armen, et teppe og to barn følger med i retning mot en av barnehagens sitte plasser. Hun legger teppet på bakken og setter kassen med klosser midt på teppet. Hun setter seg ned, tar hendene i kassen og lager en klirre lyd med klossene. Barna setter seg rundt kassen i stor iver i ansiktet. Hun tar frem et rødt duplo brett og setter to klosser på brettet. Rikke og Alma kikker spent på hva som skal komme etter.

Barnehagelæreren sier ”Se den røde klossen, skal vi sette den oppå den grønne dere!”. Rikke smiler spent. Klapper med hendene og sier ”mær!”. Enda mer sier barnehagelæreren og småler, ja enda mer. Blir en stor skyskraper dette til slutt hæ, akkurat som i Amerika. Rikke peker mot brettet igjen. Skal du finne en klosse i kassen Rikke, sier barnehagelæreren?”. Rikke reiser seg, finner en gul klosse og peker mot brettet og tårnet. Barnehagelæreren sier så. Ja sett den på der du, det blir flott. Rikke setter på klossen, reiser seg opp og utbryter med høy lyd ”dada”, hun klapper og flirer så tutten faller ut. Hun plukker opp tutten, tar den i munnen og venter spent på barnehagelærerens respons. Barnehagelæreren sier ”Satt du den helt på toppen nå, nå blir det veldig høyt Rikke, hæ, hva sier du!”. Rikke flirer, retter på tutten og løper en runde rundt ute bordet som står rett ved siden av barnehagelæreren.

Barnehagelæreren sitter fortsatt og bygger. Barnehagelæreren sier ” Springer du Rikke, hæ”. Hun ler. Rikke slenger seg i fanget å barnehagelæreren med ansiktet sitt rett opp i hennes. Rikke blir løftet litt opp og får en stor klem. Rikke åler seg ut av fanget og springer igjen en runde rundt bordet. Hun legger seg så på ryggen til barnehagelæreren. Barnehagelæreren tar tak i armen hennes og drar henne frem mot fanget hennes. Rikke får en ny klem. Rikke sitter litt på fanget og ser på Alma og barnehagelæreren som fortsatt bygger å det som var et tårn. Hun tar en ny runde rundt bordet og slenger seg i fanget igjen. Barnehagelæreren sier så ” Oi nå kom du springende”. Rikke får en ny stor klem. Rikke springer litt frem og tilbake mellom klossebygging og springe lek rundt bordet. Rikke tar plutselig en grønn klosse fra kassen og legger den på bordet. Hun kikker på barnehagelæreren med en lur grimase om munnen.

Barnehagelæreren sier så ”Hvor ble det av klossen Rikke, har du gjemt den?” med ivrig stemme. Rikke kikker bak seg, snur hodet til barnehagelæreren igjen. Barnehagelæreren sier så ”Hvor er klossen Rikke?” med en spørrende stemme. Rikke henter den grønne klossen og tar den med bort til barnehagelæreren. Rikke gir klossen til barnehagelæreren.

Barnehagelæreren setter klossen på tårnet. Rikke bøyer seg på huk med hendene på knærne. Barnehagelæreren sier så ”ferdig!. Rikke ler, reiser seg opp og sier ”dada” og klapper. Rikke tar runden igjen rundt bordet. Rikke legger seg på bakken og ruller frem og tilbake mens hun pludrer ”da, ba, wah, gaga”, med en veldig lys barne stemme. Hun stopper opp og plukker så steiner i mellom seksjonene. Hun legger di i hånden, smaker litt på de og spytter de ut igjen.

Rikke reiser seg opp. Hun setter seg ved siden av barnehagelæreren. Hun plukker tårnet fra hverandre og prøver å dele de klossene som henger sammen. Hun lager en del lyder og viser tydelig med kroppen at hun er frustrert og dypt konsentrert med blikket tett opp i klossene. Alma tar klossene til Rikke ut av hendene hennes. Rikke gråter og sier ”aua, aua”. Rikke får tilbake klossene sine. Alma kaster seg ned på teppet og hyl gråter. Barnehagelæreren sier ”Men Alma, du kan ta klossene som ligger her du. Disse var Rikke sine vet du”. Alma gråter. Barnehagelæreren sier så ”Det var litt vanskelig å dele forstår jeg”. Hun setter sammen tre klosser og gir de til Alma. Alma kikker, hun blir stille og tar klossene. Hun prøver å dele de i to. Hun drar og drar i klossene i det hun sier ”ooh, eeh”, hun starter å gråte med en frustrert stemme. Alma hyl. Hun prøver igjen. Plutselig går klossene fra hverandre og faller på teppet. Alma kikker på teppet og sier ”bæ”. Barnehagelæreren smiler og kikker på Alma, fikk du det til Alma med stor begeistring i stemmen. Alma flirer og setter klossene på tårnet.