



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:	Liu Ingrid Fjellanger		

Deltaker

Navn:	Lillian Alstadsæther
Kandidatnr.:	22
HVL-id:	136966@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	De yngste barnas mulighet til å medvirke: Kjærlighet, barnet som subjekt og hverdagsøyeblikk.		
Antall ord *:	8966		
Navn på veileder *:	Liu Ingrid Fjellanger		
Tro- og loverklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

**De yngste barnas mulighet til å medvirke:
Kjærlighet, barnet som subjekt og hverdagsøyeblikk.**



(kilde: egne bilder)

”Lukte gris” sier 2 –åringen:

Lukter det gris? Lukter det tåfis? Har du lyst på is? Hvem vet hva det betyr?
Et utsagn fra en liten 2-åring i garderoben i det en voksen skal til å kle på han yttertøyet. Et utsagn som lett kan overhøres, ignoreres eller avfeies. Et lite utsagn. Kanskje av liten betydning også. Det er ikke utsagnet i seg selv som er viktig, men den anerkjennelsen barnet får i kontakt med den voksne og den voksnes forståelse av situasjonen (Melvold og Øverenget, 2015, s. 49-50).

**Av:
Kandidatnummer 22.**

Sammendrag

Gjennom denne oppgaven vil fokuset være på de yngste barna. De yngste barnas mulighet til å medvirke i en garderobesituasjon. Garderobesituasjon er en konkret situasjon hvor en kan fange opp den kroppslige, verbale og non-verbale kommunikasjonen i mellom barn og voksne. Teorien som presenteres vil være faktorer som etter min mening er grunnmuren i de yngste barnas mulighet til å medvirke. I den samme grunnmuren har en barnehageloven (2005) § 3 Barns rett til å medvirke. En rett til å medvirke, men uten bruksanvisning for hvordan en kan medvirke. I min oppgave så vil jeg vise gjennom mine funn at hovedessensen i de yngste barnas mulighet til å medvirke ser ut til å ligge i det som oppstår i møte mellom barna og de voksne, men også i kvaliteten på møte. Et lite minutt, et lite blikk, et lite nikk eller et lite smil kan ha en stor innvirkning på barns mulighet til å medvirke.

Summary

Through this task, the focus will be on the youngest children. The youngest children's opportunity to participate in a wardrobe situation. A wardrobe situation is a concrete situation in which one can capture the bodily, verbal and non-verbal communication between children and adults. The theory presented will be factors that, in my opinion, are the foundation of the youngest children's opportunity to participate. In the same foundation we have got the Day Care Institutions Act (2005), § 3 Children's right to participate. A right to participate, but without instructions for how one can contribute. In my task, I want to show through my findings that the main character of the youngest children's ability to participate seems to lie in what occurs in the meeting between the children and the adults, but also in the quality of the meeting. A little minute, a little glance, a little nod or a little smile can have a big impact on children's ability to participate.

Innhold

Sammendrag.....	2
Summary	2
1.0 Innledning	4
1.1 Problemstilling.....	4
1.2 Begrep.....	4
1.3 Oppgavens oppbygging	5
1.4 Tidligere forskning.....	5
2.0 Styringsdokument og teori.....	6
2.1 Hva er medvirkning?	6
2.1.1 Lover og vedtekter.....	7
2.1.2 Kjærlighet og omsorg	8
2.1.3 Syn på barn og anerkjennelse.....	10
3.0 Metode.....	13
3.1 Kvalitativ metode.....	13
3.2 Observasjon.....	13
3.3 Etisk refleksjon	13
3.4 Beskjeden gjest eller deltager?	14
3.5 Kritisk blikk på bruk av observasjon som forskningsmetode.....	15
3.6 Analyseprosess	15
3.6.1 Abrahamsen sier.....	15
3.6.2 Før observasjonene.....	16
3.6.2 Den umiddelbare tanken og utfordringer	16
3.6.3 Observasjonene.....	17
3.6.4 Mønster og funn.....	17
4.0 Drøfting.....	18
4.1 Å vente – et hinder?	18
4.2 Lukter gris?.....	20
4.3 Siren fremfor Nina?.....	22
5.0 Avslutning.....	25
Litteraturliste.....	27
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barnehagen og forespørsel	29

1.0 Innledning

Tema er medvirkning, og i denne oppgaven skal jeg presentere hva medvirkning er. Etter å ha jobbet mange år i barnehage har jeg utviklet en større interesse for hva medvirkning er og hvordan det forstås rundt om på de ulike avdelingene og i barnehagen generelt. Medvirkning er lovfestet i barnehageloven (2005) § 3, men for meg personlig har den ikke vært synlig nok i mitt arbeidsfelt før de siste 4 årene. Det henger nært sammen med min oppstart på barnehagelærerutdanningen. Barnehagelærerutdanningen har gjort meg mer bevisst og mer kritisk til hvordan det står til i barnehagen i 2018, samtidig som den har åpnet øynene mine for at det finnes ulike måter å se medvirkning på. Medvirkning kan være stort. Medvirkning kan være lite. Medvirkning er uansett ikke valgfritt, den er kommet for å bli. En skandinavisk forståelse av barns rett til medvirkning kan ses i sammenheng med synet på barn som selvstendige individer, samtidig som det eksisterer og diskuteres utfordringer som kan oppstå i asymmetriske relasjoner (Greve, 2018, s. 76). Mitt mål med denne oppgaven er å belyse det som jeg tenker at må ligge til grunn for barns mulighet til å medvirke og hvordan de voksnes væremåter og holdninger spiller inn. Jeg har avgrenset område til garderobesituasjonen hos de yngste barna i barnehagen. Med garderobesituasjon menes den tiden barna er i garderoben og påkledning og forberedelser til å gå ut skjer.

1.1 Problemstilling

Gjennom de siste årene har jeg gjort meg mange erfaringer som har gitt meg lyst til å studere enkelte episoder nærmere. Medvirkning skal kunne gjenspeiles i alle de ulike delene av en barnehagehverdag. Jeg har valgt å trekke frem medvirkning i garderobesituasjon i min oppgave og problemstilling blir som følgende: Hvordan får de yngste barna mulighet til å medvirke i garderobesituasjon i barnehagen?

1.2 Begrep

Gjennom min oppgave vil noen begrep gå igjen. Jeg bruker betegnelsen de yngste barna som beskriver barn i alderen 0-3 år.

Begrepet medvirkning er synonymt med å assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere og spille inn. Vi snakker om medvirkning som at hvert barn skal bli sett og hørt og bli tatt på alvor og har en rett til å virke inn i et fellesskap (Bae, 2006, s. 8).

Kjærlighet vil i sammenheng med medvirkning beskrive opplevelsen av kjærlighet som små hverdagsøyeblikk i barnehagen. Hverdagsøyeblikk som eksempelvis den responsen en

barnehagelærer kan gi på barns uforutsette behov, som igjen kan føre til en transformativ opplevelse som resulterer i en delt glede mellom barn og barnehagelærer (Aslanian, 2016, s. 192-193). Begrepet anerkjennelse er en holdning som kommer av respekt og likeverdighet og kan ses på som en prosess. En prosess hvor en kontinuerlig må jobbe med egne verdier, synet på barn og andre mennesker for å få tak i meningen bak det den andre uttrykker (Bae, 1996, s. 148-150. Syn på barn handler om det å kunne forstå og forholde seg til barn som likeverdige aktører og subjekter (Eide og Winger, 2006, s. 30). Begrepet omsorg betegner en bestemt relasjon, der en person retter oppmerksomheten mot en annen, og det som oppstår i den spesifikke relasjonen dekker den andres behov og bidrar til at den andre har det bra (Sommer, 2014, s. 185).

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i 3 hoveddeler som er teori, metode og drøfting. Først presenteres teori på medvirkning. Hva medvirkning er og styringsdokument, deretter teori på elementer som er nært knyttet til medvirkning i et relasjonelt perspektiv. Etter teori presenterer jeg mitt metodevalg og hvordan innsamling av empiri foregikk. Til slutt drøfter jeg resultatet av mine observasjoner opp mot det teorigrunnet jeg har presentert innledningsvis.

1.4 Tidligere forskning

For meg har det vært interessant og se hvordan medvirkning har påvirket og påvirker hverdagen for barna i barnehagen, spesielt garderobesituasjonen. I en masteroppgave fra høgskolen i Oslo står det at hvordan de voksne snakker om og til de minste barna og lytter til deres ytringer kan fortelle noe om barnets mulighet til å medvirke. Videre står det at barns rett til medvirkning ser ut til å styrkes når barna behersker det verbale språket godt (Gillund, 2006). Dette tok jeg med meg i tankene videre inn i oppgaven.

2.0 Styringsdokument og teori

Det finnes ulike måter å vinkle barnas medvirkning på. En skandinavisk forståelse av barns rett til medvirkning kan ses i sammenheng med synet på barn som selvstendige individer, samtidig som det eksisterer og diskuteres utfordringer som kan oppstå i asymmetriske relasjoner (Greve, 2018, s. 76). Det er mange elementer som virker inn på hverandre og som kan flyte sammen. Det kan være vanskelig å snakke om det ene uten å bringe inn det andre. Jeg vil trekke frem syn på barnet, anerkjennelse, kjærlighet og omsorg. På denne måten vil jeg forsøke å løfte frem medvirkning som noe mer enn en stemme. Men først vil jeg forklare begrepet medvirkning og hva det innebærer.

2.1 Hva er medvirkning?

Medvirkning har gjennom de siste årene vært i fokus, samtidig som det har vært ulik forståelse for hva medvirkning er. Begrepet medvirkning brukes på ulike måter, men Bae (2006) trekker frem ordets betydning fra Norsk synonymordbok hvor det står at det å medvirke er å: Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere og spille inn (Bae, 2006, s. 8). Ved å dele ordet medvirkning i to, kan en se at *med* kan uttrykke det at en er sammen med noen eller som en del av et fellesskap og at *virkning* kan peke mot det å gjøre noe sammen eller delta og påvirke at noe skjer (Bae, 2006, s. 8). Medvirkning handler ikke om bestemmelse og valg, men kan ses på som innflytelse i et samfunn. Vi snakker om medvirkning som at hvert barn skal bli sett, hørt og forstått, og bli tatt på alvor og har en rett til å virke inn i et fellesskap (Bae, 2006, s. 8). Inn under dette tolker jeg det som at det er under de voksnes ansvar at hvert barn også blir forstått i den grad det lar seg gjøre. En kommentar fra barnekomiteen sier at forskning viser at de yngste barna, til og med de barna som kommuniserer uten bruk av tale, har evne til å danne seg synspunkter (...) Dette krever at voksne må kunne gjenkjenne og respektere all form for kommunikasjon inkludert lek, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tegning og maling (min oversettelse fra engelsk).

Bae (2012) tolker det som at det kan skape en vid forståelse for hva medvirkning er og en anerkjennelse av alle de ulike kommunikasjonsformer som små barn bruker for å gi uttrykk for sitt syn (Bae, 2012, s. 19).

2.1.1 Lover og vedtekter

Medvirkning er ikke et nytt begrep som er i vinden nå og som kommer til å avta etterhvert. Medvirkning er lovfestet. Jeg viser her til barnehageloven (2005) §3.

Barnehageloven (2005) har rot i FNs barnekonvensjon og da barnehageloven ble revidert i 2005 trådte det en ny bestemmelse i kraft som ble gjeldende fra 01. Januar 2006:

§ 3 Barns rett til medvirkning

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

I Rammeplan for barnehagen (2017) står det at barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning. Med det menes det at barna skal få mulighet til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet jf. Barnehageloven §1 og §3 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 27). Videre vil jeg trekke frem at det står at også de barna som kommuniserer non-verbalt har rett til å bli sett og hørt og at derfor barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov. Samtidig er det viktig å understreke at barna ikke skal tildeles ansvar som de ikke er modne nok til å ha (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Som en del av medvirkning står det under avsnitt om demokrati at barnehagen skal være et inkluderende felleskap der alle får mulighet til å ytre seg, bli hørt og delta. Barna skal få en opplevelse av å bidra og medvirke på sin måte og barnas åndsfrihet skal anerkjennes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Sett i lys av medvirkning kan en også finne at barnehagen skal ha respekt for barnas opplevelsesverden og at barna skal få oppleve at det finnes mange ulike måter å tenke, handle og leve på (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9).

Alle barnehager skal jobbe ut fra det verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven (2005) og internasjonale konvensjoner som Norge er en del av. Barnehageloven (2005) §1 som lyder som følgende:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til

uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

En fellesforståelse for barnehagens verdier vil kunne støtte opp om eller forklare personalets handlinger og holdninger. Det er viktig å gjøre et skille mellom erfaringsbaserte handlinger som blir gjort ut fra egne eller personlige holdninger og det å utøve handling som er i tråd med de grunnleggende verdiene barnehagen har. Personal i barnehagen bør jevnlig løfte frem barnehagens verdier, da dette kan gi et større fokus og forståelse for hvorfor vi gjør som vi gjør. For å oppnå demokratisk tenkning og væremåte er en nødt til å konkretisere verdigrunnet og gjøre det synlig. Det må diskuteres og reflekteres over egne holdninger i møte med barna (Åberg og Lenz Taguchi, 2006, s. 66).

2.1.2 Kjærlighet og omsorg

Å se medvirkning i et relasjonelt perspektiv gjør at kjærlighet blir sentralt. Kjærlighet er et ord som har vært lite brukt i pedagogisk sammenheng, og i barnehagen generelt. Frem til midten på 1900-tallet ble ikke behovet for kjærlighet hos små barn anerkjent like mye og barn ble eksempelvis levert på sykehus til behandling separert fra sine foreldre. Det var ingen eller lite fysisk kontakt mellom barn og pleiere. Da barnedødeligheten på sykehus på denne tiden var svært høy vekket det oppsikt og interesse hos Verdens Helseorganisasjon (WHO) som etter hvert ansatte John Bowlby (1907-1990) til å forske på dette. Gjennom Bowlby sitt forskningsarbeid ble det funnet ut at kjærlighet gjennom fysisk kontakt var et primærbehov hos små barn (Aslanian, 2016, s. 191). Det handler ikke alene om kjærlighet uttrykt gjennom fysisk kontakt. Forskning viser at kjærlighet spiller en stor rolle i barns fysiske, psykiske og emosjonelle utvikling. Ettersom utviklingen i samfunnet har ført til at flere og flere er toinntektsfamilier vil de fleste barn tilbringe nesten halvparten av sin våkne tid i barnehage. På bakgrunn av dette mener Aslanian (2016) at barnehage fungerer som en viktig arena for barns opplevelse av kjærlighet og kjærlige relasjoner (Aslanian, 2016, s. 188-189).

Kjærlighet kan oppleves som stort og overveldende. Ordet kjærlighet kan også være vanskelig å forklare. Aslanian (2016) beskriver opplevelse av kjærlighet som de små hverdagsøyeblikkene i barnehagen. Hverdagsøyeblikk som eksempelvis den responsen en barnehagelærer kan gi på barns uforutsette behov, som igjen kan føre til en transformativ opplevelse som resulterer i en delt glede mellom barn og barnehagelærer. Det vil på en annen måte si at det som oppstår i møte med barnet og hvordan det mottas fra den voksnes side, har en enorm innvirkning på barnets mulighet til å oppleve kjærlighet i barnehagen (Aslanian,

2016, s. 192-193). Aslanian (2016) konkluderer med at kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen uttrykkes blant annet gjennom smil, klemmer og latter, og at denne formen for kjærlighet kan knyttes opp mot medvirkning (Aslanian, 2016, s. 193). For å bygge videre på sammenhengen mellom samspill i relasjoner, kjærlighet og medvirkning vil jeg løfte frem et eksempel Melvold (2015) forteller om. Hun forteller fra en liten filmsnutt som viser en liten jente som skal til å slikke prim av kniven sin, hvor den voksne reagerer umiddelbart med: ”Æ, ikke slikke av kniven”, og i det den voksne er på veg til å ta bort kniven, ombestemmer hun seg og spør heller om å få låne fingeren til jenta. Jenta får ta primen fra kniven med fingeren sin og kan spise primen derfra. I dette eksemplet klarer den voksne å være reflektert i egen situasjon og ser hendelsen i barnets perspektiv. Det er ikke behovet for prim som er viktig, men den anerkjennelsen barnet får i kontakt med den voksne og den voksnes forståelse av situasjonen (Melvold og Øverenget, 2015, s. 49-50). Dette eksemplet kan i følge Melvold (2015) knyttes til kjærlighet. Etter min mening så kommer det også inn under begrepet omsorg. Sommer (2014) sier at omsorg betegner en bestemt relasjon, der én person retter oppmerksomheten mot en annen og det som oppstår i den spesifikke relasjonen dekker den andres behov og bidrar til at den andre har det bra. Videre skriver han at det handler om å vise hensyn til andre, være oppmerksom, vise sympati og empati. Omsorg innebærer også omtanke, interesse og engasjement i andre personer, samt at en er tilstede og tilgjengelig dersom det skjer noe (Sommer, 2014, s. 185).

Omsorgsbegrepet har både en oppmerksomhetsdimensjon og en handlingsdimensjon. Det vil si at du må kunne erfare og være psykologisk beredt på en bestemt empatisk måte overfor en annen person. På samme tid må du ha evne og vilje til å omsette disse holdningene til praksis. Eksempler kan være å trøste et barn som er redd eller beskytte det for fare. Det er den voksne som er ansvarlig for omsorgen som blir gitt (Sommer, 2014, s. 185). Østrem (2012) sier at det også må tas hensyn til at barnet kanskje ikke ønsker å motta den omsorgen som den voksne ønsker å gi .

Det diskuteres hvorvidt en har bruk for begrepet omsorg dersom anerkjennelsestanken blir tatt seriøst. Østrem (2012) uttrykker at det bør være mulig å utvikle et omsorgsbegrep som er i overensstemmelse med barns rett til anerkjennelse. Det vil si at omsorgsbegrepet må være basert på anerkjennelse, respekt og rettferdighet hvor anerkjennelse løftes frem som det primære behovet (Østrem, 2012, s. 168).

2.1.3 Syn på barn og anerkjennelse

Bae (1996) skriver om anerkjennelse, og tar utgangspunkt i Schibbys dialektiske relasjonsteori. Anerkjennelse kan ikke ses på som en metode eller et middel en bruker for å oppnå noe, men det er et mål og har en verdi i seg selv. Anerkjennelse er en holdning som kommer av respekt og likeverdighet og kan ses på som en prosess. En prosess hvor en kontinuerlig må jobbe med egne verdier, synet på barn og andre mennesker for å tak i meningen bak det den andre uttrykker (Bae, 1996, s. 148-150).

I en masteroppgave fra Høgskolen i Lillehammer kan en lese at helt i andre enden av det medvirkende barnet har en barnet i middelalderen som skulle tuktes og hvor synden skulle drives ut av barnet (Gangvik, 2011). Opplysningstiden førte til at en etter hvert begynte å forstå barnet på en ny måte. De tre siste tiårene har hatt en økt oppmerksomhet på individualitet og medvirkning. Eide og Winger (2006) sier at når syn på barnet endres skjer det noe med samhandlingen mellom barn og voksne. De voksnes rolle som oppdragere og omsorgsgivere utfordres da det ligger forventninger om å forholde seg til barn som likeverdige aktører og subjekter. Eide og Winger (2006) poengterer det på denne måten:

”Gjennomgripende forandringer på de fleste samfunnsområder, globalisering og mangfold, tilsier at voksne ikke nødvendigvis sitter inne med de beste svarene eller den mest relevante kunnskapen” (Eide og Winger, 2006, s. 30).

I søken etter de beste svarene eller den mest relevante kunnskapen bringer det meg videre til det kompetente barnet. Begrepet ”kompetent barn” kan forstås ulikt. Eide og Winger (2006) forklarer at det kan være et uttrykk for en anerkjennelse av barn. Det kan være et positivt fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner, i stedet for å rette oppmerksomheten mot barnets mangler og alt det ennå ikke kan eller mestrer. Denne forståelsen av barn som kompetente individer kan være en bevisstgjøring av at barn har ressurser og væremåter som voksne i en ansvars- og maktposisjon kanskje ikke har vært åpne for i det daglige møtet med barn (Eide og Winger, 2006, s. 32-33). Et eksempel som kan trekkes frem her er hvordan vi som voksne forholder oss til de yngste barna og venting. I det faktum at et barn blir pålagt å vente, skjer det en sammenveving av *det å være* og *det å lære*. Hvor og hvordan det ventes vil påvirke måter barna venter på med sine kroppene (Nyhus, 2013, s.81). Åberg og Lenz Tagushi (2006) stiller spørsmålet ”Hvordan gir vi barn mulighet til å vise sine evner og til å være kompetente i barnehagen og i skolen?” Og svarer samtidig at det er måten vi møter barna på,

i alle de små episodene i hverdagen at vårt syn på barnet blir tydelig. Det er det en *gjør* og ikke det en *sier*, som er den egentlige virksomheten. Ifølge Birgitta Kennedy så handler det om at:

Hvis man først og fremst velger å se barns behov og mangler, kreves det en pedagog som hele tiden må være tilstede for å fortelle og forklare, veilede, beskytte og passe på. Det innebærer at man som voksen kan og vet alt, og må formidle dette til barnet. På denne måten gir vi ikke barnet mulighet til å tenke selv, stille egne spørsmål og bruke alle sine evner, sin fantasi og sin kompetanse (sitert i Åberg og Lenz Taguchi, 2006, s. 61).

Bae (1996) ser nærmere på anerkjennelse ved å dele det inn i ulike væremåter, men understreker at væremåtene ikke skal kopieres direkte til praksis, heller brukes som grunnlag for refleksjon.

1. Forståelse og innlevelse: som handler om å få tak i meningen eller intensjonen ut fra det enkelte menneskets perspektiv.
2. Bekreftelse: som i denne forbindelse handler om ”gi kraft til andres opplevelse”. Ikke nødvendigvis ros, men et uttrykk eller respons som kan gi signaler om at en lytter og er engasjert i den andres opplevelse.
3. Åpenhet - kunne oppgi kontrollen: som handler om å tåle å ikke vite hva den andre kommer til å si eller gjøre. Ei heller gi umiddelbare svar eller stille lukkede spørsmål men forholde seg undrende til det som blir ytret.
4. Selvrefleksjon og avgrensethet: som handler om vår evne til å se oss selv og dermed vår grad av evne til å skille mellom egne og andres opplevelser (Bae, 1996, s. 149-161).

Østrem (2012) vinkler anerkjennelse i retning av et etisk perspektiv. Hun mener at anerkjennelse av et barn som subjekt har en etisk begrunnelse, ikke en psykologisk eller pedagogisk. Med andre ord så mener Østrem (2012) at når barn møtes med anerkjennelse så skal det ikke være fordi at det føles bra, øker selvfølelsen eller gir økt læringsutbytte, men det er en del av den grunnleggende verdien i å være et menneske (Østrem, 2012, s. 40). Østrem (2012) sin forståelse av anerkjennelsesbegrepet er at når en anerkjennes som subjekt er en en fullverdig deltaker i interaksjon med andre mennesker og inngår i en jevnbyrdig sosial

relasjon. Hun opplever samtidig at det er store utfordringer for å oppnå et slikt anerkjennelsesideal. Det vil preges av asymmetriske relasjoner, sosiale hierarkier og manglende jevnbyrdighet. ”Hvis barn skal kunne møte reel anerkjennelse fra voksne, er det en forutsetning at den voksne erkjenner at barn har andre erfaringer og ser verden fra andre synsvinkler enn personer med lenger livserfaring, større kropp og annen forståelseshorisonnt” (Østrem, 2012, s. 40-44).

Østrem (2012) sitt etiske perspektiv på anerkjennelse kan knyttes til medvirkning som etisk praksis. Johannesen og Sandvik (2008) skriver at menneske er unikt, samtidig som det er et fullverdig medlem av et samfunn, en kultur og en nåtid, samt med forbindelser med fortid og fremtid. Barn må møtes som subjekt med egne opplevelser av å være her og nå og som selv vet best hva denne opplevelsen er. Det kan utfordre det pedagogiske arbeidet fordi vi lever i et samfunn som både eier tradisjoner og er i utvikling. ”Tør vi å tro at barn har en erfaring og en forståelse som vi ikke har?” (Johannesen og Sandvik, 2008, s. 33).

3.0 Metode

For å se nærmere på medvirkning har jeg valgt ut garderobesituasjon som min forskningsarena. Problemstilling er som følgende: Hvordan får de yngste barna mulighet til å medvirke i garderobesituasjon i barnehagen? For å finne svar på dette har jeg valgt observasjon som metode.

3.1 Kvalitativ metode

Observasjon er en kvalitativ metode innen forskning. En kvalitativ forskningsmetode vil si at jeg vil forsøke å få en dybdeforståelse innenfor et felt. Jeg som forsker vil være en del av en sosial prosess hvor min forståelse blir påvirket av deltakerne og deltakernes forståelse vil være påvirket av meg. Min tolkning av datamaterialet (observasjonene) vil være grunnlag for et sluttprodukt. Nærhet og følsomhet til det som skal studeres, står sentralt, og jeg må stille åpen i samspillet med det jeg vil vite mer om. En av de tingene som skiller en kvalitativ metode fra en kvantitativ metode er at målet vil være forståelse fremfor forklaring (Løkken og Søbstad, 2013, s. 35).

3.2 Observasjon

Observasjon er en forskningsmetode som gjør at jeg som forsker vil være i stand til systematisk observere og notere ned personers atferd, handlinger og interaksjoner, og ikke minst kroppsspråk (Løkken, 2012, s. 97). Jeg skal observere voksne i samspill med barn og se etter tegn som er i tråd med det teoretiske grunnlaget. Eventuelt avdekke funn som motsier det teoriene bygger på. Jeg tenker at observasjon vil gi meg et levende bilde av hvordan barna får mulighet til å medvirke.

3.3 Etisk refleksjon

I forkant av mine observasjoner kan det tenkes at ulike elementer kan påvirke mine funn. Antall barn, antall voksne, men også de etiske valgene jeg har tatt i forbindelse med observasjonene. Jeg har valgt å observere i en barnehage som jeg kjenner godt. Både voksne og barn er kjent for meg, selv om jeg ikke omgås de daglig. Det jeg ser i observasjonene kan være farget av det jeg tror fra før av. Jeg har valgt å informere de voksne om hva jeg skal se etter. Dette kan påvirke atferd hos de voksne under observasjonene og deretter påvirke mine funn. For meg er det likevel viktig at mine informanter vet hva de er med på og at de føler seg inkludert i min studie. Jeg tok kontakt med den aktuelle avdelingen som jeg ønsket å

observere på og fortalte hva jeg skulle skrive om og spurte om jeg kunne få komme til de. Dette var pedagogisk leder positiv til og informerte de andre medarbeiderne. Jeg understreket at dette var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg som informanter. Før første observasjon leverte jeg ut et samtykkeskjema som informantene skulle skrive under på. I samtykkeskjema står det hva jeg skal skrive om og hvilken situasjon jeg skal observere, samt informasjon om at alt jeg skriver kan leses og at de når som helst kan trekke seg (se vedlegg). Mitt fokus vil være på de voksnes atferd og jeg tok derfor en avgjørelse om at samtykkeskjema fra barnas foreldre ikke var nødvendig da.

3.4 Beskjeden gjest eller deltager?

Jeg har vurdert ulike tilnærmelser til observasjon. Både Abrahamsens (2004) levende blikk som innebærer at observatøren er en ”beskjeden gjest” og Løkkens (2012) deltagende observasjonsmetode. Begge metodene foreslår å skrive ned observasjoner i etterkant. Begge metodene har også kjennetegn som gjør at de kan være å foretrekke. Abrahamsen (2004) skriver om den ”beskjedne gjesten” som en observatørrolle som skaper en større følelsesmessig avstand. En emosjonell oppmerksomhet og tilgjengelighet som gjør at jeg som observatør kan ta innover meg opplevelser og signaler i samspillet som observeres. Det at jeg kan ”føle barnets opplevelser på egen kropp” gir et utgangspunkt for å forstå barnets handlinger. På samme tid så åpner det opp for en forståelse for de voksnes handlinger som meningsbærende kommunikasjon i samspillet mellom dem (Abrahamsen, 2004, s. 66-67). Utfordringen ved å være en ”beskjeden gjest” kan blant annet være følelsen av å måtte ”avvise” barnas eventuelle forsøk på å oppnå kontakt eller det å la være å ”handle” når følelsene blir involvert i observasjonene. I motsetning til Abrahamsen (2004) beskriver Løkken (2012) en deltagende form for observasjon. Eller rettere sagt en levd observasjon. Løkken (2012) sier at det ikke bare eksisterer én objektiv virkelighet men at forskeren er en del av en interaksjon som skaper ulike opplevelser og tolkninger av det som skjer (Løkken, 2012, s. 150-151). Ved å gå inn i et samspill kan det tenkes at en som forsker opplever mer og ser ulike perspektiver rundt en konkret situasjon.

Vel vitende om de utfordringer min observasjonsmetode vil bringe velger jeg å gå for å være en ”beskjeden gjest” da jeg har en tanke om jeg på denne måten lettere vil fange opp det jeg ser etter i en garderobesituasjon.

3.5 Kritisk blikk på bruk av observasjon som forskningsmetode

Feilkilder er forhold som kan påvirke observasjonene mine og gjøre de mindre pålitelige (Løkken og Søbstad, 2013, s. 60). Eksempler på feilkilder kan være min evne til å bruke sanser, min fysiske og psykiske tilstand, førsteinntrykket jeg får, sisteinntrykket kan også fargelegge konklusjoner, oppvurderingstendensen – som vil si at jeg ser mer det positive enn det negative på grunnlag av at jeg ønsker å ha et godt forhold til de jeg omgås med, personlige forhold og forstyrrelser under selve observasjonen (Løkken, 2013, s. 60-61). Disse feilkildene kan påvirke observasjonene mine både i forkant, underveis og etterpå. Samtidig så finnes det mange eksempler på at observasjon er en god informasjonskilde og er svært nyttig i pedagogisk arbeid (Løkken, 2013, s. 61).

Jeg vil trekke frem den mulige feilkilden oppvurderingstendensen. Jeg ser ikke for meg at jeg vil hvitmale de observasjonene jeg gjør meg, men likevel så har jeg en tanke om å fokusere på det positive som de voksne utretter i møtet med barna i garderobesituasjonen. Dette for å skape et fokus på hva som er bra og hva som åpner for barnas mulighet til å medvirke.

3.6 Analyseprosess

For å kunne få et inntrykk av barns medvirkning i garderobesituasjon ser jeg for meg at det vil være enkelte faktorer som jeg konkret vil se etter i voksen-barn- relasjonene i garderoben. Viktige faktorer mener jeg er blant annet blikk, kroppsspråk, fysisk kontakt og hvordan de voksne møter barna i sine forsøk på å ytre seg eller ta kontakt. Ved å være litt på sidelinjen i observasjonssituasjon har jeg en tanke om at jeg vil lettere fange opp de små hverdagsøyeblikkene som kan fortelle meg noe om barnas mulighet til å medvirke.

3.6.1 Abrahamsen sier

At erfaringen viser at når observatøren ”føler barnets opplevelser på egen kropp” – barnets glede eller skuffelse, iver eller tålmodighet, barnets alvorlige ansiktsuttrykk eller kroppens motstand – så gir ikke bare dette et gunstig utgangspunkt for å forstå barnets handlinger. Det åpner opp for en forståelse av de voksnes handlinger som meningsbærende kommunikasjon i samspillet mellom dem (Abrahamsen, 2004, s. 67).

3.6.2 Før observasjonene

En typisk garderobesituasjon vil være 3-4 voksne sammen med opptil 14 barn i alderen 1-3 år. Alle barna går i garderoben samtidig og har som regel en sangsamling i forkant av påkledning. Denne situasjonen er ganske rutinepreget og barna ser ut til å vite hva som skal skje. Det er port som skiller garderoben og avdelingen og en dør som skiller garderoben og yttergarderoben. Når 3-5 barn er ferdig påkledd går en voksen ut med de. Garderobesituasjon på småbarnsavdeling vet jeg av erfaring at kan være litt hektisk og uoversiktlig for både de voksne og for barna. I forkant har jeg dannet meg et bilde over hvordan garderobesituasjonen vil oppleves for meg som observatør i et kjent miljø. Som tidligere nevnt kan det være en sannsynlighet at mine tanker eller min forutinntatthet kan prege min oppfattelse av hva jeg ser. På samme tid har jeg reflektert mye rundt denne utfordringen og jeg vil være veldig fokusert og bevisst på min opptreden og på hvordan jeg behandler mine observasjoner.

3.6.2 Den umiddelbare tanken og utfordringer

I den første observasjonen min sitter jeg på gulvet inntil en vegg i en delvis trang garderobe sammen med 11 ett til tre -åringer, 3 voksne, 1 mor og 1 far. Tankene begynner å rulle. Jeg flytter blikket mot en voksen som er i kontakt med et barn. Jeg vil se og høre hva som blir sagt. Før jeg får mulighet til å feste meg med hva som skjer i samspillet, brytes tankene mine av ved at jeg kjenner at noen stirrer på meg. Tanken min endrer seg fra samspillet jeg ser på til hvordan jeg skal opptre som ”en beskjeden gjest”. Skal jeg fortsette å følge med på det jeg ser i samspillet? Eller skal jeg ”gi etter” og gå inn i et samspill med barnet som forsøker å oppnå kontakt med meg? Hvis det i det hele tatt er det barnet forsøker å gjøre. Det kan jo hende at barnet faktisk bare stirrer på meg. Flere lignende eksempler som dette opptrådte samtidig som jeg så, hørte, følte og tenkte. Samtidig som jeg observerte tenkte jeg også på hva observasjonen min egentlig var. Spørsmålet jeg stilte meg selv flere ganger underveis var: har dette noe med medvirkning å gjøre? I forkant av observasjonene har jeg reflektert rundt mulige utfordringer ved å velge å gå inn som en ”beskjeden gjest” eller ”flue på veggen”. Jeg fikk erfare at uansett hvor godt forberedt jeg var kunne ikke situasjonen styres, ei heller barnas spontane reaksjoner og forsøk på å oppnå kontakt med meg. I en av observasjonene min omfavnet flere av barna meg store deler av tiden. Jeg har likevel en opplevelse av at jeg kunne påvirke situasjonen i den grad at jeg ikke tok initiativ til å være deltagende i et samspill. Og ved å holde fast ved at jeg ønsket å være ”en beskjeden gjest” opplevde jeg at

jeg så flere enkeltepisoder enn jeg muligens ville gjort som en deltagende observatør i et samspill.

3.6.3 Observasjonene

Jeg har hatt 3 observasjoner hvor jeg var tilstede i overgang til garderobesituasjon og i selve garderobesituasjonen. Første observasjon varte 10 minutter i selve garderoben, andre varte 20 minutter og tredje varte 25 minutter. Tilsammen er de 3 observasjonene på fem og en halv side, skrevet med skriftstørrelse 12 og med linjeavstand 1,5. Som både Løkken og Abrahamsen anbefaler, valgte jeg å skrive ned observasjonene umiddelbart etter at de var gjennomført. Da slipper en å miste øyeblikk mens en skriver underveis. Og ved å skrive observasjonene ned rett etterpå vil jeg tro at en får med seg mest. ”Dette så jeg (og er min tolkning av det jeg så) – punktum”. Det kan tenkes at hvis en venter med å skrive ned hva en har sett kan en også på den måten miste små øyeblikk. Øyeblikk som i første omgang virker mindre relevante, men som siden kan vise seg å være sentralt i arbeidet med å finne svar på problemstilling. En annen utfordring vil være at når en observasjon får ligge å ”ulme” litt i tankene en stund før den skrives ned så er det godt mulig at en ubevisst har bearbeidet informasjonen og observasjonen som en skriver er i en redigert versjon.

3.6.4 Mønster og funn

Etter å skrevet ned observasjonene mine tenkte jeg i utgangspunktet at jeg ikke hadde så mye å jobbe videre med. Men det tok heller ikke så lang tid før jeg oppdaget at det var enkelte ting som gikk igjen i observasjonene. Jeg nummererte hvert avsnitt og laget en beskrivelse under hvert nummer for hva jeg tenkte og tolket det som, samtidig som jeg knyttet det til eksempelvis anerkjennelse, omsorg, kjærlighet etc. På denne måten kunne jeg etter hvert se at det dannet seg et mønster i de ulike observasjonene. Det vil si at jeg kunne se at anerkjennelse gikk igjen ofte, selv om det var i ulik grad. Flere av observasjonene kunne knyttes til både anerkjennelse, syn på barn, kjærlighet og omsorg. Det kan tenkes at det er fordi at disse begrepene sjelden står aleine, men flyter litt over i hverandre. Resultatet av observasjonene var mange ulike vinkler å se medvirkning på. Til slutt satt jeg igjen med 3 funn som jeg velger å ta med meg videre til drøfting. Funn 1: Å vente – et hinder? Funn 2: Lukter gris? Funn 3: Siren fremfor Nina? Disse funnene vil jeg presentere nærmere i drøftingsdel.

4.0 Drøfting

Jeg velger å dele funnene mine opp i 3 ulike deler og jeg vil drøfte de hver for seg. Dette gjør jeg fordi de representerer i seg selv, slik jeg ser det, 3 ulike perspektiver i forhold til det å være et medvirkende barn i en garderobesituasjon. Jeg vil forsøke å bruke mitt teorigrunnlag og studere funnene fra ulike perspektiv. Det er viktig å få frem at mine funn ikke representerer barns medvirkning i garderobesituasjon generelt men kan gi oss et innblikk i avdelingens ”der og da” situasjon i mine øyne.

4.1 Å vente – et hinder?

En gutt på 1 år går frem og tilbake mellom garderobe og yttergarderobe. Herfra velger jeg å kalle gutten Stian. Stian sier ”utt” og peker mot døra. Han kommer inn i garderoben og sier igjen ”utt”. Den voksne svarer ”Ja, snart er det din tur til å gå ut”. Stian vandrer rundt. Inni mellom gjemmer han seg i kroker og titter frem. Det kan se ut som om han lurte på om noen ser han. (Observasjon slutt).

Jeg følger opp: Jeg sier til den voksne at det ser ut som Stian har lyst til å gå ut. ”Ja, han liker seg veldig godt ute svarer den voksne”.

Er det en grunn til at han er sist ut? spør jeg. ”Han har nettopp lært seg å gå ”skikkelig” så da er det greit at han ikke er først ut” svarer den voksne. ”Og så er det jo en fin måte å lære seg å vente på også” tilfører den voksne.

Først ønsker jeg å gå litt generelt inn på situasjonen med Stian.

Eksempelet ovenfor beskriver en situasjon i garderoben hvor Stian ser ut til å ytre ønske om å få gå ut. Stian ser ut til å bli sett, hørt og forstått. Eller med andre ord så blir Stian blir sett, hørt og fortalt at han snart skal få gå ut. Her kan jeg stoppe og si at ”ja, Stian ser ut til å oppleve medvirkning i garderobesituasjonen” fordi medvirkning handler i stor grad om å bli sett, hørt og forstått. Dette da med rot i Bae (2006) sin beskrivelse av medvirkning.

Medvirkning handler ikke om bestemmelse og valg, men om å bli sett og hørt og bli tatt på alvor, og om rett til å virke inn i et fellesskap (Bae, 2006, s. 8). På samme tid kan det likevel diskuteres hvorvidt Stian fikk en opplevelse av å medvirke. Det min observasjon ikke sier noe om er hvilket toneleie den voksne hadde, hvor nær den voksne var da hun svarte Stian, om hun hadde fysisk kontakt eller om hun hadde blikk-kontakt. Det jeg heller ikke kan vite med sikkerhet er om Stian forstod hva som ble sagt og om han følte seg forstått. Sånn jeg ser det så

ville en optimal versjon av Stians mulighet til å medvirke eksempelvis innebære at den voksne gikk ned i barnets høyde, et lite stryk over armen for å vise oppmerksomhet og deretter kanskje si tydelig og rolig : ”Ja Stian, jeg forstår, du har lyst til å gå ut”. Det handler da mer om kvaliteten på samspillet og relasjonen som et viktig ledd i opplevelse av medvirkning. Det vil si at kjærlighet vil være sentralt i vurderingen om Stian opplever at han får mulighet til å medvirke eller ei. Kjærlighet i den form at det som oppstår i møte med barnet og hvordan det mottas fra den voksnes side har en enorm innvirkning (Aslanian, 2016, s. 193).

Jeg fikk en forklaring på hvorfor Stian på 1 år var den siste som ble kledd, selv om han ytret at han ønsket å gå ut. Han hadde nettopp lært seg å gå ”skikkelig”. Ut fra det svaret kan jeg tenke meg til mange ulike scenarier hvor eksempelvis utetiden blir for lang for Stian, han faller mye og det kan skape mer frustrasjon enn glede, det er vanskelig for Stian å forflytte seg dit han ønsker- som igjen også kan skape frustrasjon, det kan bli for kaldt da han sitter og/eller kryper mye på bakken og det kan også være at en voksen blir ”låst” til dette barnet gjennom hele utetiden, noe som kan gå utover de andre barna som er ute. Samtidig tilføyer den voksne: ”Også er det jo en fin måte å lære seg å vente på”. En fin måte å lære seg å vente på. Å lære seg å vente. Å Vente. Hva vil det si å vente? I synonymordboka finnes det 49 ord som kan ha samme betydning. Jeg fant blant annet avvente, drøye, rolig, se tiden an, smøre seg med tålmodighet, passiv og se frem til (Synonymordboka, 2018). Jeg antar at det finnes mange naturlige situasjoner hvor små barn må vente uten at de tenker noe mer over det og jeg vil tro at garderoben kan være en slik situasjon. Noen barn blir først kledd og får først gå ut. Noen blir sist. De som blir sist har måttet vente med å gå ut. Hva som avgjør hvem som blir først eller sist og hvordan det oppleves kan være interessant. Hvis vi ser til Barnehageloven (2005) § 3 Barns rett til medvirkning, så står det der at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Garderobesituasjon er en del av barnehagens daglige virksomhet. De yngste barna kommuniserer i stor grad kroppslig og er veldig kroppslige i alle sine uttrykksmåter. Dermed kreves det at voksne kan gjenkjenne og respektere all form for kommunikasjon, også den mer kroppslige som de yngste barna bruker mest (Bae, 2012, s. 19). Jeg forstår dette som at det å måtte vente da kan ses på som et hinder for de yngste barnas mulighet til å medvirke. Men hvor stort hinderet er kan være opp til de voksnes væremåte. Når et barn på 1 år har rett til å medvirke, kan det se ut som at en må gjøre seg bevisst på hvordan et barn på 1 år har mulighet til det og hva det innebærer. På den ene siden kan det handle om de voksnes kunnskap om medvirkning. En skandinavisk forståelse av

barns rett til medvirkning kan ses i sammenheng med synet på barn som selvstendige individer, samtidig som det eksisterer og diskuteres utfordringer som kan oppstå i asymmetriske relasjoner (Greve, 2018, s. 76). På den annen side så kan det handle om de voksnes holdninger til medvirkning. Personal i barnehagen bør jevnlig løfte frem barnehagens verdier, da dette kan gi et større fokus og en forståelse for hvorfor vi gjør som vi gjør. For å oppnå demokratisk tenkning og væremåte er en nødt til å konkretisere verdigrunnlaget og gjøre det synlig. Det må diskuteres og reflekteres over egne holdninger i møte med barna (Åberg og Lenz Tagushi, 2006, s. 66).

Stian forsøker å signalisere sine behov og ønsker gjennom sin væremåte. Han kommuniserer kroppslig ved å peke og han forflytter seg frem og tilbake mellom garderobe og yttergarderobe. Han kommuniserer verbalt ved å si ”utt”. Alt dette kan Stian bidra med. Det er opp til den voksne å fange det opp og gjenkjenne det som en ytring og en kompetanse barnet sitter inne med. Å se på barnet som kompetent kan være et uttrykk for en anerkjennelse av barn. På samme tid kan det være et positivt fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner, i stedet for å rette oppmerksomheten mot barnets mangler og alt det ennå ikke kan eller mestrer. Denne forståelsen av barn som kompetente individer kan være en bevisstgjøring av at barn har ressurser og væremåter som voksne i en ansvars- og maktposisjon kanskje ikke har vært åpne for i det daglige møtet med barn (Eide og Winger, 2006, s. 32-33).

Sett i lys av måten Stian ventet på er det ikke sikkert at hinderet var stort nok til å påvirke Stians mulighet til å medvirke. ”En fin måte å lære seg å vente på”. En fin måte. Det kan se ut som at den voksne tenkte at det å vente handlet om at Stian fikk bevege seg rundt og være kroppslig inntil det ble hans tur til å kle på seg. I det faktum at et barn blir pålagt å vente, skjer det en sammenveving av *det å være* og *det å lære*. Hvor og hvordan det ventes vil påvirke måter barna venter på med sine kropper (Nyhus, 2013, s.81).

4.2 Lukter gris?

En gutt på 2 år har kommet opp på fanget til en voksen. Den voksne begynner å kle på. ”Lukte gis” sier han. Den voksne ler og spør ”lukter det gris?”. ”Lukte gis” gjentar han flere ganger. Den voksne tar opp en vintersko og holder skoen frem foran han. De lukter litt oppi skoen. ”Lukter tåfis kanskje?” spør den voksne leende. Gutten bøyer seg frem mot skoen. ”Lukte gis”.....

Øyeblikket ovenfor varer ikke lenger enn 1 minutt kanskje. Det handler altså om en voksen som gir 1 minutt av sin tid til en liten gutt på 2 år. Akkurat det øyeblikket kan ha en verdi. Et lite minutt – en stor verdi. Det kan se ut som at den voksne var tilstede og forsøkte å skape en forståelse for det barnet ytret. Det kan se ut som den voksne ga en bekræftelse i form av en respons som signaliserte at hun lyttet og var engasjert i det barnet ville si. Det dreier seg da om anerkjennelse (Bae, 1996, s. 149-161). Det at hun anerkjenner barnet kan henge nært sammen med den voksnes syn på barnet. Det vil si at hun ser på 2 -åringen som en likeverdig aktør og som et subjekt. At hun ser på 2 -åringen som et menneske som har noe å bidra med i samtalen, i situasjonen, i garderoben – i like stor grad som henne selv. Hun ser på 2-åringen som et kompetent barn. Den forståelsen av et barn kan være en bevisstgjøring av at barn har ressurser og væremåter som en før gjerne ikke var like klar over (Eide og Winger, 2006, s. 32-33).

Men tilbake til det minuttet. Det øyeblikket. Det som skjer mellom barnet og den voksne. Fra mitt ståsted så det ut som et lite øyeblikk av humor mellom de to. Og det lille øyeblikket kan knyttes til kjærlighet. Aslanian (2016) beskriver opplevelse av kjærlighet som de små hverdagsøyeblikkene i barnehagen. Hverdagsøyeblikk som eksempelvis den responsen en voksen kan gi på barns uforutsette behov, og som igjen kan resultere i en delt glede mellom den voksne og barnet (Aslanian, 2016, s. 193). Hvis en ser tilbake til første del av 1900-tallet ble ikke behovet for kjærlighet og omsorg hos små barn anerkjent like mye. Omsorg betegner en relasjon, der en person retter oppmerksomheten mot en annen, og det som oppstår i den spesifikke relasjonen dekker den andres behov og bidrar til at den andre har det bra. Omsorg innebærer også omtanke, interesse og engasjement i andre personer. (Sommer, 2014, s. 185). Denne formen for kjærlighet og omsorg ser jeg på som en viktig brikke i barnets mulighet til å medvirke. Den voksne tok seg tid til å prøve å forstå hva 2-åringen ytret, hun var åpen for hva barnet forsøkte å ytre, hun viste glede, hun deltok, hun var engasjert. Jeg forstår dette som en væremåte som legger til rette for medvirkning. En annen beskrivelse på det som skjer kan være det at den voksne klarer å være reflektert i egen situasjon og ser hendelsen i barnets perspektiv. Det er kanskje ikke lukten eller grisen eller tåfisen som er viktig i øyeblikket. Det er sannsynligvis anerkjennelsen som barnet får i kontakt med den voksne og den voksnes forståelse av situasjonen (Melvold og Øverenget, 2015, s. 49-50).

På samme tid kan det diskuteres om det som jeg anser som anerkjennelse i denne sammenheng og som jeg knytter til det å ha en mulighet til å medvirke *er* anerkjennelse. For som Østrem (2012) ser på det så handler det ikke om pedagogikken, men som en del av den grunnleggende verdien i det å være et menneske. Det vil si at hun mener at det ikke er anerkjennelse før alle deltagerne i en sosial relasjon er jevnbyrdige, og det mener hun er utfordrende. ”Hvis et barn skal kunne møte reel anerkjennelse fra voksne, er det en forutsetning at den voksne erkjenner at barn har andre erfaringer og ser verden fra andre synsvinkler enn personer med lenger livserfaring, større kropp og annen forståelseshorison” (Østrem, 2012, s. 40-44). Slik jeg tolker det da så må dette barnet oppleve en anerkjennende ”gjennomsyret” holdning fra den voksne i alle mulige situasjoner for at den lille episoden skal kunne ses på som medvirkning i et relasjonelt perspektiv. I min observasjon hadde jeg fokus på den voksnes væremåte i sammenheng med barns mulighet til å medvirke. Og i observasjonen så var det den voksne som ledet samtalen i en bestemt retning, selv om hun tok utgangspunkt i det hun tolket ytringen fra barnet som. Det var den voksne som lo. Sett i lys av det så kan jeg stille meg undrende til hvordan barnet opplevde situasjonen. Jeg kan ikke med sikkerhet vite hva barnet tenkte og følte. Jeg kan anta. Jeg så bruddstykker, men muligens ikke hele bildet.

4.3 Siren fremfor Nina?

(fiktive navn).

Jeg sitter på gulvet, veldig nært til en haug med dresser som ligger på gulvet. Siren (3 år) har plukket opp sin dress. Det samme har Nina (3 år) gjort. Nina står rett ved siden av meg med dressen og ser på meg. Før jeg får verken tenkt, reagert eller sagt noe så kommer Siren helt oppi ansiktet mitt. Hun klemmer meg med armene slynget rundt meg. ”Og for en god klem du gir” sier jeg. På samme tid ser jeg på Nina som fortsatt står veldig nær meg med dressen. Hun sier ikke noe, men står og ser på meg mens hun holder dressen tett inntil seg. Siren løsner taket litt rundt halsen min, ser på Nina, så ser hun på meg og sier ”Du hjelpe meg”. Jeg ser på Nina, smiler og nikker litt mot henne i forsøk på å fortelle henne at jeg vil hjelpe henne også. Så begynner jeg å kle på Siren.

Det kan tolkes i flere retninger hva observasjonen forteller meg. I det Siren slynger seg rundt halsen på meg trør jeg ut av rollen som ”beskjeden gjest” (Abrahamsen, 2004, s. 66-67). Det at jeg velger å bekrefte Siren sin nærhet og ønske om kontakt kan ses på som at jeg

anerkjenner henne. Anerkjennelse er en holdning som kommer av respekt og likeverdighet. Anerkjennelse kan også ses på en prosess hvor jeg kontinuerlig må jobbe med egne verdier, synet på barn og andre mennesker for å få tak i meningen bak det den andre uttrykker (Bae, 1996, s. 148-150). Den anerkjennelsen jeg ønsker å gi henger nært sammen til det å gi omsorg. Omsorgsbegrepet har både en oppmerksomhetsdimensjon og en handlingsdimensjon. Det vil si at jeg må kunne erfare og være psykologisk beredt på en bestemt empatisk måte overfor en annen person (Sommer, 2014, s. 185).

På samme tid så kan det se ut som at jeg velger Siren fremfor Nina. Nina ser ut til å kommunisere sitt ønske om kontakt på annen måte. Hun bruker ikke det verbale språket. Hun holder dressen tett inntil seg. Hun ser på meg. Jeg tolker det likevel som at hun på lik linje med Siren sier ”kan du hjelpe meg”. Barn som kommuniserer non-verbalt har rett til å bli sett, hørt og forstått og dermed må jeg som voksen kunne følge opp alle barns ulike uttrykk og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). At jeg ”velger” Siren først kan henge sammen med at hun er fysisk nærmere enn Nina, men det kan også peke mot en ubevisst holdning hos meg som viser at jeg foretrekker det barnet som snakker det ”samme språket” som meg.

Skulle det være tilfelle kan det by på en del utfordringer i forhold til det å kunne gi de yngste barna like stor mulighet til å medvirke i garderobesituasjoner. Det mener jeg fordi de voksnes holdninger kan være avgjørende i om et barn føler seg sett, hørt og forstått. Jeg kan vite hva anerkjennelse er. Jeg kan ha en mening om gode holdninger og respekt. Men som Åberg og Lenz Tagushi (2006) sier: ”Hvordan gir vi barn mulighet til å vise sine evner og til å være kompetente i barnehagen?” Jo det er måten vi møter barna på, i alle de små episodene i hverdagen at vårt syn på barnet blir tydelig. Det er det en gjør og ikke det en sier, som er den egentlige virksomheten (Åberg og Lenz Tagushi, 2006, s. 61).

Når jeg sier at anerkjennelse kommer av respekt og likeverdighet, kan det ikke bare handle om likeverdighet mellom meg og barnet, men også barna imellom. For å kunne likestille Siren og Nina må jeg også kunne likestille det innadvendte barnet som kommuniserer non-verbalt og det utadvendte barnet som kommuniserer verbalt. Og for å kunne klare det må jeg ha et bevisst forhold til mitt syn på barnet uavhengig alder, sosial kompetanse, hva det mestrer eller ikke mestrer.

Uavhengig av hvem en ”velger” å hjelpe først, så tenker jeg at det kan handle om at en som voksen er i stand til å være seg selv bevisst og reflektert i situasjoner som dette. Å vite hvilke

signaler en sender ut til barna, og ta seg tid til å bekrefte barnas ønsker og behov, selv om en ikke alltid kan klare å etterkomme de. Det kan da handle om en bevisstgjøring av at barn har ressurser og væremåter som voksne i en ansvar- og maktposisjon kanskje ikke alltid har vært åpne for i det daglige møtet med barn (Eide og Winger, 2006, s. 32-33).

5.0 Avslutning

Gjennom å studere mine funn opplever jeg at medvirkning er veldig stort, samtidig som det er alle de små tingene, de små episodene og de få minuttene. Det handler ikke bare om valg og demokrati, men om hverdagen og rausket. Det handler ikke bare om sterke stemmer, stemmerett, innflytelse og rettigheter, men om anerkjennelse, barnesyn, kjærlighet og omsorg.

Møte med 1 –åringen Stian som var så tydelig i sin formidling. Øyeblikket hvor en voksen tar seg tid til å ha det morsomt med en 2 –åring på fanget, i stedet for å skyndte seg ut.

Opplevelsen av å stå litt ”fastklemt” mellom to 3 –åringer som ønsker det samme. Alle disse episodene er små brikker i et puslespill som i en helhet kan gjenspeile de yngste barnas mulighet til å medvirke i garderobesituasjonen.

Slik jeg ser det så er det nettopp jeg, den voksne, barnehagelæreren, som skal legge til rette for å jobbe mot et mål om å skape garderobesituasjonene om til en arena for medvirkning. Jeg vil tro at det handler mye om organisering og struktur i bunn for å skape den tid og ro det trengs, men på samme tid så handler det aller mest om mitt og ditt syn på barnet, hva vi tror og tenker at barnet er i stand til og hvor åpne vi er for å være veiledere og ikke rettleidere. Hvis vi klarer å se og forstå barnet som en likeverdig aktør med egne erfaringer og egne væremåter, og på samme tid anerkjenne ulikhetene barn og voksne imellom så tror jeg en har kommet langt. På samme tid så tror jeg det kan handle om å se seg selv utenifra og være bevisst sine holdninger til barnet. Loven er klar og tydelig, så det er vår plikt til å finne ut av hvordan vi legger til rette for medvirkning i de ulike situasjoner. En avdeling består ofte av 3-4 voksne med ulike tanker, erfaringer og kunnskaper, og for å sikre at alle drar i samme retning så tenker jeg at det er viktig at holdninger, tanker og meninger diskuteres, reflekteres over og evalueres på det jevne.

Men hva så jeg egentlig i mine observasjoner? Jeg mener at det funnene mine representerer er et mangfold av måter de yngste barna kan ha mulighet til å medvirke på. Mine funn gjenspeiler viktigheten av det å være en raus voksen. Med raus mener jeg at den voksne har evne til å vise og dele sin kjærlighet og at den voksne er åpen for barnas opplevelsesverden. Det at den voksne er seg selv bevisst i de ulike situasjoner tenker jeg også kommer til gode i utviklingen av en enda bedre tilrettelegging for medvirkning. Mine funn viser både viktigheten av de små hverdagsøyeblikkene, og desto viktigere er kvaliteten på det som

oppstår mellom barna og de voksne i disse øyeblikkene. Jeg fikk også kjenne på litt frustrasjon over egen evne til å handle etisk riktig da de to jentene på 3 år søkte meg på samme tid men på ulike måter. Jeg tenker at en slik situasjon, hvor jeg får reflektert i ettertid, gjør meg bedre rustet til å håndtere lignende situasjoner en annen gang. Mine funn viser også at det å vente eller lære å vente, kanskje ikke alltid er et hinder for medvirkning. Det kan se ut til å være avhengig den voksnes ide om hva å vente er og hvordan det ventes. Og sist, men ikke minst, den voksne som tar seg tid til å være i 2-åringens opplevelsesverden og som ser ut til å utforske hva som "lukter gis" - Summen av disse små øyeblikkene kan være svaret på hvordan de yngste barna får mulighet til å medvirke i garderobesituasjoner i barnehagen.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aslanian, T-K. (2016). "Du er også mammaen min": Perspektiver på kjærlighet i barnehagepedagogisk praksis. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.). *Blikk fra barnehagen*. (s. 187-202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/5dc869d9019bb346b68eee5b3252753b?lang=no#0>.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B.J. Eide, A.E Kristoffersen & N. Winger, *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 6-26). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (Red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Eide, B-J., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B.J. Eide, A.E Kristoffersen & N. Winger, *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 28-40). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gangvik, M-B. (2011). Barnehagen som arena for demokratisk danning: Det medvirkende barnet – idealet for danning i barnehagen? (Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/144719/Masteroppgave%20PED%20vår%202011%20Gangvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gillund, M. (2006). De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Hentet fra https://scholar.google.no/scholar?hl=no&as_sdt=0%2C5&q=medvirkning+gillund&btnG=
- Greve, A. (2018). Rammer for medvirkning i norske og franske barnehager: Et utenfrablikk på den norske rammeplanen. I K.D. Wolf & S-B. Svenning (Red.). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. (s. 73-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Melvold, L., & Øverenget, E. (2015). *Profesjon & Kjærlighet: En bok om de yngste barna i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nyhus, M.R. (2013). *Ventebølger: Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Synonymordboka (2018). Synonymer for vente. Hentet 27. april 2018 fra <http://www.synonymordboka.no/no/?q=vente>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Åberg, A., & Lenz Tagushi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Informasjonsskriv til barnehagen og forespørsel om deltakelse som informanter i observasjon til bruk i bacheloroppgave:

Jeg heter xxxx og studerer ved barnehagelærerlinjen på HVL avdeling Stord.

Våren 2018 skal jeg skrive bacheloroppgave. I arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på de yngste barnas medvirkning i barnehagen.

Oppgaven vil bli basert på en kvalitative undersøkelse. Dermed trenger jeg å komme inn på en avdeling/base å observere når barna er i garderoben. Jeg ønsker å se hvordan de yngste blir sett og hørt. Jeg ser for meg å være tilstede i 3-4 garderobesituasjoner. Datoer for dette kan vi avtale fortløpende. Dette samtykket gjelder de voksne på avdelingen. Jeg vil prøve å nedskrive det som skjer med mest mulig nøyaktighet, transkribere dette i etterkant, for så å bruke dette i analyse drøfting. Observasjonsnotatene vil behandles konfidensielt og både barnehagen og informantene vil bli anonymisert under transkriberingen. Opplysninger som kan avdekke identiteten til barnehagen, ansatte, barn eller foreldre vil bli utelatt. Notatene vil bli makulert når oppgaven er levert inn, senest 15. juni 2018.

Før jeg gjør disse observasjonene trenger jeg underskrift på vedlagt samtykkeskjema. Dette skal oppbevares i barnehagen. Til informasjon så kan en når som helst trekke seg fra deltakelse som informant i observasjoner.

Problemstillingen for oppgaven min er: Hvordan får de yngste barna mulighet til å medvirke i garderobesituasjon i en barnehage?

Ta gjerne kontakt med meg eller veileder ved spørsmål. Veilederen min på denne oppgaven er xxxx. E-posten hennes er: xxxx

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i denne studien

X

(Dato og signatur informant)