



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

ABLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2020 09:00	Termin:	2020 VÅR
Sluttdato:	29-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 ABLU-BACH15 1 BOPPG 2020 VÅR stord		
Intern sensor:	Mari Engesæter		

Deltaker

Navn:	Annette Bjørgen Suendsen
Kandidatnr.:	320
HVL-id:	122374@hul.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Hvordan kan barnehagens fysiske utemiljø gi rom for de yngste barnas medvirkning?	
Antall ord *:	13462	
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	Monica og Annette
Gruppenummer:	1
Andre medlemmer i gruppen:	Monica Vikse

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

BACHELOROPPGAVE

Hvordan kan barnehagens fysiske utemiljø gi rom for de yngste barnas medvirkning?

How can the kindergarten's physical outdoor environment make room for the youngest children's involvement?

Monica Vikse og Annette Svendsen

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning Stord

Høgskulen Vestlandet 2016-2020

Bacheloroppgave våren 2020

Innlevering: 31.05.2020

Veileder: Mari Engesæter

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle Kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	3
1.0 INNLEDNING	4
2.0 TEORI	6
2.1 BEGRUNNELSE OG REFLEKSJON OVER VALGT TEORI.....	6
2.2 BARNEPERSPEKTIV OG BARNAS PERSPEKTIV.....	6
2.3 STYRINGSKORT.....	7
2.4 MEDVIRKNING.....	7
2.5 SYN PÅ BARN.....	8
2.6 DE YNGSTE BARN.....	9
2.7 ROMMET SIN BETYDNING.....	10
2.8 VOKSENROLLEN.....	11
3.0 METODE	13
3.1 VALG AV METODE.....	13
3.2 OBSERVASJON.....	14
3.3 ANALYSE.....	15
3.4 ETISKE VURDERINGER.....	18
4.0 FUNN	18
4.1 BESKRIVELSE FRA BARNEHAGE EN.....	19
4.2 BESKRIVELSE AV BARNEHAGE TO.....	19
4.3 PRAKSISFORTELLINGER.....	20
<i>Gutten og kummen (barnehage en)</i>	20
<i>Jenta i sandkassen (barnehage en)</i>	20
<i>Barna ved portene (barnehage to)</i>	20
5.0 DRØFTING	21
5.1 DRØFTING I LYS AV STYRINGSKORT OG BEGREPET MEDVIRKNING.....	21
5.2 <i>Drøfting i lys av synet på barn</i>	22
5.3 <i>Drøfting i lys av de yngste barna:</i>	24
5.4 <i>Drøfting i lys av rommet sin betydning:</i>	26
5.5 <i>Drøfting i lys av voksenrollen</i>	29
6.0 KONKLUSJON	31
7.0 LITTERATURLISTE	33
<i>Vedlegg 1: Godkjenningsskjema</i>	35

Sammendrag

Oppgaven vår handler om de yngste barna mellom 0-3 år og medvirkning i barnehagens fysiske utemiljø. Rammeplan for barnehagen (2017), FNs barnekonvensjon (1989) og barnehageloven (2005) pålegger alle barnehager å jobbe med barns medvirkning, dermed begynte vi å undre oss om hvordan de yngste barna får medvirke i barnehagens fysiske utemiljø?

Medvirkning er mer enn å bare gi barna fysiske valg mellom det ene eller det andre lekeobjektet. Medvirkning er å la barna i barnehagen få påvirke sin egen hverdag og delta på en slik måte at det fører til endringer. Empirien vår slår fast at det er ulike måter for barn å medvirke på i det fysiske utemiljøet. Personalet i barnehagen sitt syn på barn spiller en stor rolle i hvordan barn får medvirke og hvilken opplevelse barnet sitter igjen med. Det fysiske utemiljøet påvirker også i hvilken grad barna får medvirke på og personalet må ha kunnskaper om de yngste barna for å legge til rette for et fysisk utemiljø hvor det er rom for medvirkning. Til slutt viser vi til at bevisstgjøring av voksenrollen og tilstedeværelsen av personalet er viktig for de yngste barna, slik at de kan få medvirke når de er i lek. Konklusjonen er at noen ganger får de yngste barna medvirke i det fysiske utemiljøet i barnehagen. Andre ganger prøver de voksen å påvirke barna til å finne på noe annet å gjøre og mulighetene medvirkningen for de yngste barna blir derfor redusert. Det viktigste for oss i denne oppgaven var å belyse at personalet i barnehagen har et ansvar når det kommer til barns medvirkning som de må ta på alvor og følge opp slik at de yngste barna får medvirke i det fysiske utemiljøet.

Forord

Vi er to barne- og ungdomsarbeidere som har valgt å studere på deltid. Vi arbeider i barnehage til vanlig mens vi tar arbeidsbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) på Høgskole Vestlandet, avdeling Stord. Vi begynte på utdanningen høsten 2016 og vi har ventet 3,5 år på å få komme i gang med bacheloroppgaven og vinteren 2020 var det endelig vår tur til å starte forskningsprosessen. Vi bestemte oss for å arbeide sammen og fant tidlig ut at vi ville skrive om barns medvirkning. Vi reflekterte en del rundt ulike forskningsspørsmål og fikk hjelp av veileder vår til å lande på en problemstilling. Vi har jobbet effektivt og målrettet, noe som førte til at vi fikk hentet ut empirien vår før barnehagene stengte som følge av Coronaepidemien. Nå er oppgaven vår ferdig og vi har fått satt oss godt inn i temaet vårt.

Det har vært fire utrolig lærerike år på Høgskolen på Vestlandet, der vi har lært mye ny teori som vi har fått knyttet opp mot erfaringene våre gjennom mange år i praksisfeltet. Vi vil takke familiene våre for tålmodighet, veileder Mari Engesæter for konstruktive tilbakemeldinger, barnehagene som vi har fått observert i og hverandre for et godt samarbeid. Nå er vi klare for å avslutte dette skolekapittelet og ha fullt fokus på arbeidslivet.

1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om barns medvirkning knyttet til det fysiske utemiljøet i barnehagen. Bakgrunnen for valg av temaet knytter seg til fordypningen i studiet vårt som omhandler de yngste i barnehagen hvor begrepet medvirkning og det fysiske miljøet barn befinner seg i har vært sentrale. Med de yngste i barnehagen, menes de barna som er mellom ett og tre år. En annen sentral faktor er de praksiserfaringer vi har fra ulike barnehager som vi har arbeidet og hatt praksis i. Vi opplever ikke bare ulike fysiske miljøer, men også hvordan begrepet barns medvirkning forstås og praktiseres fra de ansattes side.

Som Bae (2012) skriver handler barns medvirkning om å la barn få påvirke sin egen barnehagehverdag. Det dreier seg altså om å ta barna på alvor og at deltagelsen kan føre til endringer (Bae, 2012, s. 18). De yngste barna i barnehagen har ikke lært seg å konversere verbalt (Merleau-Ponty, 1994, s. 153-154) og derfor kan det være ekstra utfordrende å fange opp hva de mener og ønsker. På bakgrunn av dette ønsket vi derfor å forske på de yngste barnas medvirkning i utemiljøet.

Først formulerte vi problemstillingen til "hvordan er det fysiske utemiljøet tilrettelagt for de yngste barnas medvirkning?" Under observasjonene ble det tydelig hvor viktig voksenrollen i arbeidet med barns medvirkning er. I arbeidet med drøfting ble derfor problemstillingen endret til "Hvordan kan barnehagens fysiske utemiljø gi rom for de yngste barnas medvirkning?"

I denne oppgaven skal vi først presentere de utvalgte teoretiske perspektivene vi knytter til problemstillingen. Innledningsvis i teorikapittelet skal vi redegjøre for valg av teori. I selve teorikapittelet skal vi først sette fokus på forskjellen mellom å ta et barneperspektiv og det å skulle ta barnas perspektiv i møte med barn slik som Dag Øystein Nome løfter frem. Så skal vi redegjøre kort for hva styringsdokumentene skriver om temaet medvirkning.

Deretter skal vi beskrive Berit Baes forståelse av begrepet medvirkning i en barnehagekontekst og hvordan Sonja Kibsgaard og Ellen Beate Hansen Sandseters belyser de ansattes rolle i arbeidet med dette i barnehagen.

Så skal vi redegjøre ulike syn på barn som de ansatte i barnehagen kan ha, med teori fra Eva Johansson. Deretter tar vi for oss Barns væremåte, hvor vi fokuserer på kroppsfenomenologi og hvordan barn uttrykker seg av Merleu-Ponty.

Til slutt skal beskrive litt om barns kroppslighet av Frederik Buytendijk og Monika Röthle. Så kommer vi til rommet sin betydning. Der skal vi ta med Trond Løge Hagen og Olav B.

Lysklett som blant annet tar for seg de ansattes holdninger til utelek i ulikt vær og oppgavene personalet har i uteleken og hva barn bør ha tilgang til i uteområdet. Dette komplementeres også av Rune Storli og Fredrik Buytendijk hvor sistnevnte også presiserer hva uteområdet bør inneholde for å ivareta barnas behov for lek og utforskning.

Til slutt skal vi beskrive teori som omhandler voksenrollen. Her skal vi også bruke teoretiske perspektiver fra Monika Röthle og Kristin Danielsen Wolf som fremmer trygghet som verdi i samhandlinger mellom barn og voksne. Vi understreker dette med studier fra Alain Legendre og Anne-Marie Fontaine og videre med teoretikere som Donald Winnicott og John Bowlby. Vi har også nevnt Psykolog Lev Semjonovitsj Vygotskij og hvilke verdier samarbeid mellom barn kan føre til. Og til slutt Biljana C. Fredriksen om betydningen av tilstedeværende voksne.

I kapittel tre skal vi begrunne og redegjøre for metodevalg. Så skal vi i kapittel fire presentere funn før vi i kapittel fem drøfter funnene opp mot de teoretiske perspektivene vi trakk frem i kapittel to. Konklusjonen kommer til slutt i kapittel seks.

For å oppsummere kort noen hovedargument i denne oppgaven viser observasjonene våre beskrivelser av uteområder på flere måter har begrensinger i den fysiske utformingen for at de yngste barna skal ha rom for å medvirke, men også situasjoner hvor barna får påvirke i utemiljøet. Hvordan barn tar i bruk de mulighetene som er der, kan avhenge av hvilke syn på barn de ansatte har, deres tilstedeværelse og hva som tilføres av lekemateriell.

2.0 Teori

2.1 Begrunnelse og refleksjon over valgt teori

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 25) definerer teori som “en generell påstand om virkeligheten”. Vi har brukt ulike virkeligheter, blant annet sett på hva begrepet medvirkning er, hva styringsdokumentene forteller oss om medvirkning og vi har brukt relevant teori som bygger opp under problemstillingen vår: Hvordan kan barnehagens fysiske utemiljø gi rom for de yngste barnas medvirkning?

Vi har valgt teori knyttet opp mot rommet sin betydning som omhandler det fysiske utemiljøet og hva som lokker til lek for å belyse hvordan utemiljøene i vår forskning er tilrettelagt for de yngste i barnehagen. Teorier om de yngste barnas væremåte forteller oss om hvorfor barna gjør som de gjør og hvordan de oppdager verden. Dette kan hjelpe oss til å skape en forståelse for hva de yngste barna i barnehagen har av behov for, hvilke måter de kan delta på og hvordan de kan påvirke hverdagen sin.

Det er også relevant å belyse teorier som omhandler de voksnes syn på barn, fordi det kan påvirke i hvor stor grad barna får medvirke. Personalet i barnehagen sin tilstedeværelse og relasjonene mellom barn- voksen blir satt under lupen i avsnittet om voksenrollen. Dette mener vi i denne sammenhengen er relevant, fordi det kan gi oss et bilde på forholdet vedrørende mellom-menneskelige relasjoner og rom for medvirkning blant de yngste barna i barnehagen.

2.2 Barneperspektiv og Barnas perspektiv

Man skiller mellom barneperspektiv og barnas perspektiv. Som Nome (2019, s. 48) skriver handler barneperspektivet om den naturlige innstillingen de ansatte i barnehagen inntar i møte med barn. For eksempel å stille seg spørsmål om hva som er best for barna og hvordan man ivaretar deres behov. Det kan dreie seg om utviklingsnivået til barna, deres fysiologiske og helsemessige behov eller deres juridiske rettigheter. Dette kan derfor hevdes å være det letteste perspektivet å innta fordi det samsvarer med den ansattes hverdagslige innstilling. Videre hevder Nome (2019, s. 48) at barnas perspektiv derimot i større grad er krevende å få tak på. Det handler om hvordan verden oppleves fra barnehøyde dersom man legger bort de fordommene og naturlige innstillingene som voksen i møte med barn.

Eksempel på spørsmål man kan stille seg er hvordan det er å være en liten barnekropp i en stor barnehagebygning? Hvordan er det å ikke kunne nå opp til dørhåndtakene? Når man svarer på slike spørsmål aktiviseres følelsesapparatet mens man observerer (Nome, 2019, s. 48).

2.3 Styringsdokumenter

I Norge har barn i barnehager en lovfestet rett til medvirkning. Denne rettigheten bunner i FNs barnekonvensjon som presiserer at barn har ytringsfrihet. Det handler om at de har rett til å uttrykke sine synspunkter i samtlige forhold som vedrører barnet og at dette skal vektlegges i samsvar med barnets alder og modenhet (FNs barnekonvensjon 1989). Dette er igjen nedfelt i Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27) som også legger vekt på at barnehagen skal ivareta de yngste barnas måte å kommunisere på. Det vil si at de som ikke kommuniserer verbalt må tolkes på andre måter som for eksempel ved bruk av observasjon der de ansatte må følge opp barnas ulike uttrykk og behov.

2.4 Medvirkning

Ifølge styringsdokumentene er det ikke tvil om at barn skal få medvirke i sin egen hverdag, men hva er medvirkning og hva innebærer dette begrepet? Den norske synonymordboken (2016-2020) belyser at medvirkning blant annet er «å assistere, bidra, delta, samarbeid, opptre, støtte, gjøre en innsats, tolke eller underholde». Bae (2012, s. 18) foreslår at ordet medvirkning i en barnehagekontekst vil si at barn i barnehagen får påvirke måten noe skal skje på eller kjenne på at deltakelsen deres kan føre til endringer. Medvirkning er ta barna på alvor, la dem få oppleve både fysisk og psykisk plass til å uttrykke seg og bli inkludert i beslutningsprosesser (Bae, 2012, s. 18).

Barns medvirkning er mer enn å bare gi barna fysiske valg mellom den ene eller den andre luen, en pedagog må også møte barns intensjoner når de lager høy lyd inne ved bordet eller kommunisere kroppslig i påkledningssituasjonen i garderoben med de andre barna. Barns medvirkning kommer til syne gjennom pedagogens innstilling i måten hun/han møter barnas intensjoner på, i de ulike situasjoner som oppstår i barnehagen hevder Kibsgaard & Sandseter (2013, s. 69). Videre påstår de at kreative pedagoger vil være mer åpne for barnas ideer og uttrykk enn dem som er opptatte av at det skal være stille, sitte i ro og spise maten sin.

Barn og voksne har ulike måter å se ting på og personalet i barnehagen sitt syn på barn, barndom og medvirkning spiller en stor rolle i møte med de yngste barna (Kibsgaard & Sandseter, 2013, s. 70). Barnas tolkninger av omgivelsene og deres oppfatning av verden kommer til uttrykk i hvordan barna bruker omgivelsene sine i lek og i aktiviteter, derfor må de voksne i barnehagen anerkjenne disse uttrykksmåtene til barna slik at de føler seg ivaretatt og får innvirke i barnehagehverdagen (Kibsgaard & Sandseter, 2013, s. 71).

2.5 Syn på barn

Johansson (2013, s. 56) uttrykker at tankene våre om hva et menneske er, avgjør hvilken omsorg barn får og hvordan de blir møtt, enten vi er klare over det eller ei. Videre skriver Johansson at barnesynet kommer til uttrykk i hvordan vi voksne oppfatter, møter og forholder oss til barn som personer. Barn er unike individer med spesifikke erfaringer, disposisjoner og egne historier som forutsetter at vi som personer ser på barn med respekt og verdighet (Hundeide, sitert i Johansson, 2013, s. 57). Barnehagelæreren kan ha tre ulike syn på barn, der den første er å se på barn som medmennesker, den andre er at de voksen vet best og det tredje er at barn er irrasjonelle eller ufornuftige (Johansson, 2013, s. 58).

Det ene synet er å se på barn som medmenneske ved å møte dem med åpenhet, ta hensyn til det de uttrykker, prøve å forstå det de opplever, se det de har behov for å behandle barna individuelt. På den måten hjelpes barna til å få oversikt, rom til innflytelse og kontroll på sin egen tilværelse (Johansson, 2013, s. 58-59). Verbal kommunikasjon med de eldste av de yngste barna kan være en god måte å la barna få medvirke på. Da kan personalt spør barna hva de vil og på den måten følge opp barnas ønsker eller bekrefte det barnet sier. Det er vanlig å inngå kompromisser med barn, men en forutsetning er at de voksen må ta imot det barna kommuniserer (Biesta, sitert i Johansson, 2013, s. 60). I styringsdokumentene til barnehagene står det at barn har rett til å medvirke, noe som gjør at det stilles krav til de voksne om å ha evne til å se og lytte til det barna uttrykker med kroppene sine (Johannesen, 2012, s. 79).

Hvert barn skal få være seg selv i en gruppe og personalet må prøve å forstå årsaken til barnas reaksjoner (Johansson, 2013, s. 64). Pedagogene må vise barna at de har innflytelse på ulike situasjoner i barnehagen ved å gi dem kontroll (Johansson, 2013, s. 65). Dette er ikke det samme som å gi fra seg alt ansvaret sier Johansson (2013, s. 66), men at barnehagelæreren må bruke makten sin til å støtte barnet slik at de får en følelse av kontroll.

Johansson (2013, s. 66) beskriver syn nummer to på barn som viser til at de voksne vet best med et ovenfra og ned perspektiv.

Det vil si at barnas ytringer blir aksepterte og at de får velge ut ifra de voksnes rammer (Johansson, 2013, 66). Barns beste kan være et påskudd for at de voksne skal lære barna å akseptere tilstander, følge regler og oppgaver som de voksne har gitt dem (Johansson, 2013, s. 66-67). Å snakke over hodet på barn eller bruke ironi for å gjøre narr av barnas initiativ, opplevelser eller følelser viser til et syn på at barn er uregjerlige (Johansson, 2013, s. 68).

Det tredje synet på barn som Johansson (2013, s. 69) belyser er å se på de som ufornuftige og med en hensikt om å utfordre den voksne. Johansson (2013, s. 71) konstaterer at barnehagelærerens syn på mennesker avgjør hvilken innstilling de har mot barn og i hvor stor grad de trenger å ta hensyn til de yngste barnas ytringer. Møtes barn med et syn der de stadig blir nedvurdert og utestengt fra fellesskapet for å ytre seg i kommunikasjon med de voksne kan denne typemodifiseringen bli barnets oppfattelse av seg selv (Johansson, 2013, s.75). Kibsgaard & Sandseter (2013, s. 72) hevder at barn må bli møtt med en forståelse av at de først opplever med kroppene sine for å kunne lære seg selv å kjenne, før de finner ut hvordan de skal være i samspill med omgivelsene. Mestrer barna ulike utfordringer og handlinger som dukker opp får de større selvtillit og bedre selvbilde (Kibsgaard og Sandseter, 2013, s. 72).

2.6 De yngste barna

Bae (2012, s. 18) poengterer at medvirkning er ikke bare forbeholdt de eldste barna i barnehagen med verbal kommunikasjon, og synspunkter som dette strider mot styringsdokumentene og de internasjonale forpliktelsene. Barn skal få medvirke, delta og påvirke hverdagen sin, noe som også gjelder de yngste barna (Bae, 2012, s. 18-19). Videre beskriver Bae at personalet i barnehagen må ta hensyn til barns ulike uttrykksmåter og tolke det de kommuniserer. Merleau- Ponty (1994, s. 153-154) viser til at barna opplever verden gjennom kroppene sine og at de bruker alle sansene sine i møte med verden, de må føle på vannet, se på menneskene, smake på blomsten, lukte på sanden og lytte til flyet som flyr høyt oppe i skyene.

Sanseerfaringene som barna samler inn ved å være i verden utvikler dem til å bli bedre på å vurdere og tolke sanseintrykkene sine og dermed stimulerer utviklingen deres (Jagtøien & Hansen, 2013, 124). Merleau- Ponty (1994, s. 153-154) mener at barna bruker kroppene sine for å kommunisere gjennom gester som peking, ansiktuttrykk, følelsesuttrykk og ord.

Bae (2012, s. 19) løfter frem at de yngste barnas uttryksmåter også kommer frem gjennom lek, maling og tegning. Ifølge rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27) skal de yngste barna som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale også få medvirke. Barn på småbarnsavdelingene er i stand til å ha meninger om det de er opptatte av og de har rett til å bli møtt med respekt for det de uttrykker, mener Bae (2012, s. 19). Dermed må de voksne forsøker å forstå det barna uttrykker og anerkjenne det de erfarer med kroppen sine (Johansson, 2011, s. 211). Barn føler seg anerkjent når de voksne lytter og handler ut fra deres uttrykk og initiativ hevder Wolf (2014, s. 89). At barn er i verden med kroppene sine betyr også at de har stor bevegelsestrang, noe som gjør at de ofte er i bevegelse både spontant ut fra barnet selv, men også som en reaksjon på ytre stimuli preget av overflod og form (Buytendijk sitert i Røthle, 2013, s. 122). Personalet må la barna få utløp for kroppsligheten sin og de må få bevege seg til de stedene som barnet selv velger mener Røthle (2013, s. 123), for veien er selve målet for barnet. Røthle (2013, s. 123) belyser samtidig at barn rører ved det de ser og stopper ofte opp med ting som er uforklarlige for oss voksne, men da må de voksne være til stede i barnas erfaringer. Det er allikevel ikke mulig å fult ut ta en annens perspektiv, men personalet kan undersøke barns uttrykk og prøve å forstå det barnet opplever (Wolf, 2014, s. 89).

2.7 Rommet sin betydning

Holdningene til de voksne om været eller til utemiljøet kan overføres til barn på godt og vondt mener Hagen & Lysklett (2013, s. 143). Barn er ikke alltid opptatte av sol, varme, kulde og regn, men variasjon i været kan være både spennende og skummelt i et kjent miljø. I utetiden gjelder også denne voldsomme bevegelsestrangen til barna, men her har de større og mer varierte områder til å fysisk bruke kroppene sine (Hagen & Lysklett, 2013, s. 146). På lik linje som at aktivitetene inne planlegges må også uteaktivitetene betraktes som pedagogisk arbeid og planlegges (Storli 2013, s. 347). De ansatte er fagpersoner som skal legge til rette for ulike aktiviteter i barnehagen og de kan lage forsterkere i et område om frileken blant barna blir ensformig eller avtar (Hagen & Lysklett 2013, s. 154-155). Når pedagogene legger til rette for ulike aktiviteter i uteområdet må de tenke på sikkerheten til barna, samtidig må de gi dem gradvis større utfordringer etter hvert som de mestrer aktivitetene slik at de utvikler evnen sin til å bedømme farlige situasjoner (Rötle, 1996 sitert i Kibsgaard & Sandseter 2013, s. 73). Videre skriver Storli (2013, s. 347) at personalet er rollemodeller, derfor er det viktig at de deltar sammen med barna i de ulike aktivitetene som er satt opp i utetiden.

Sandseter, Hagen & Moser (sitert i Hagen & Lysklett, 2013, s. 156) påstår at barn må ha tilgang på områder hver dag som gir tilgang på fri og vilter grovmotorisk lek som kan bidra til fysisk og sansemotorikk utvikling.

Daglig fysisk aktivitet inne eller ute i tilpassede miljøer gjør at barna lærer å mestre kroppene sine slik at de får utvikle det sosiale og det kognitive (Hagen & Lysklett 2013, s. 157).

Kibsgaard & Sandseter (2013, s. 73) slår fast at barn trenger næring til leken sin og må dermed ha utfordrende og varierte impulser som gir ulike opplevelser.

Storli (2013, s. 346) løfter frem at de yngste barna må ha tilgang til spader, bøtter, kasser, baller, treklosser, biler, rørbiter, kubber og pinner som pirrer nysgjerrigheten deres slik at de kan gjøre seg ulike erfaringer. Buytendijk (sitert i Röhle, 2013, s. 127) løfter frem at barn trenger uregelmessige materialer som er taggete, flerrete og runde som for eksempel kongler, grener med blader, steiner og baller. Videre skriver han at for eksempel baller er forvirrende for øyet og lokker til bevegelse ved å sprette i ulike retninger. Andre ting som også lokker til lek belyser Storli (2013, s. 346) i utemiljøer er vann, kasser som barna kan slå for å lage lyd, skulpturer som de kan leke inni og åpninger som barna kan putte ting i.

Affordences er en teori som først ble beskrevet av Gibson (1979, sitert i Storli, 2013, s. 339) som handler om å se hvilke muligheter omgivelsene har å tilby, for så å ta dem i bruk. Når barnet ser et tre ligge på bakken, er ikke barna først og fremst opptatt av hvorfor treet ligger på bakken, eller hvilken tresort det er, men hva treet kan gjøres med. Hvis barna oppdager at treet kan klatres i, vil de sannsynligvis gjøre det (Storli, 2013, s. 339). Når barnet klatrer i treet flere ganger, kan det oppdage at det også går an å gynge opp og ned på de tynne greinene. Det viser eksempel på hvordan treet gir nye muligheter for handling fordi barnet er i bevegelse (Storli 2013, s. 340).

Videre belyser Storli (2013, s. 346) at inngangspartiet til barnehagen er en viktig del av barna sitt uteområde og siden de yngste barna har kort aksjonsradius så bør de ha tilgang på sandkasse og små løse lekematerialer i kort avstand. Buytendijk (sitert i Röhle, 2013, s. 127) løfter frem at lekegjenstander må inneholde noe kjente og noe ukjent og det er ikke alltid et bestemt objekt som lokker til lek men hvordan det lokker til lek.

2.8 Voksenrollen

Barn pendler ofte mellom leken og fanget til de voksne, dette viser en begynnende selvstendighet, men de trenger fortsatt trygghet fra omsorgspersonen sin i barnehagen for å kunne leke, mener Röhle (2013, s. 131-132).

John Bowlby (sitert i Abrahamsen, 2013, s. 79) sin tilknytningsteori, «trygg tilknytning» påstår at barn opp mot tre års alderen protesterer på adskillelse fra sine tilknytningspersoner. Wolf (2014, s. 114) kaller dette for tryggbase fenomenet fordi barnet har behov for nærhet men samtidig en trang til å utforske verden.

Det kan være trygt nok at den voksne holder på med sitt i nærheten av det lekende barnet og ved å gi h*n øyekontakt (Röthle, 2013, s. 132-133). Bowlby (sitert i Abrahamsen, 2013, s. 79) poengterer noe av det samme om at de yngste barna registrerer hvor omsorgspersonen er i rommet og at de har et system som alltid er i beredskap, men som kan brenne med lav eller høy flamme. Når barn opplever at tilknytningspersonen er følelsesmessig utilgjengelig for øyekontakt eller anerkjennelse vil barnet prøve å gjenopprette nærheten ved hjelp av gråt, rekke hender mot omsorgspersonen eller søker etter blikkontakt (Bowlby, sitert i Abrahamsen 2013, s. 79). Det vil si at barn trenger trygge voksne som gjennom fysisk nærhet og psykisk tilgjengelighet responderer på barns uttrykksformer (Wolf, 2014, s. 114). Videre hevder Wolf at en slik tilknytning er en emosjonell binding mellom to personer, der den aktuelle voksne blir en omsorgsperson. Tilknytning må ikke forveksles med avhengighet, for tilknytning er en emosjonell binding til en omsorgsperson som utvikles hele livet, mens avhengighet er noe som skal avvendes (Wolf, 2014, s. 114). Samspillskvaliteten mellom barn – voksen velger Bowlby (sitert i Abrahamsen, 2013, s. 80) å kalle «trygg base», fordi omsorgspersonen er i følelsesmessig beredskap ovenfor barnet. En studie av Legendre & Fontaine (1991, s. 9) belyser at synlige voksne gjør at barn leker en vennligere og mer positiv lek. I motsetning til fraværende voksne, der forskning viser at barna blir mer rastløse, det blir lite sosial lek og det oppstår flere konflikter (Röthle, 2013, s. 132). Det er en annen teoretiker som også slår fast at barn må ha voksne til stede for å lære å være alene og det er Winnicot (sitert i Röthle, 2013, s. 133). Videre hevder Winnicot at de voksne må være vare for barns signaler og la dem leke alene uten blikkontakt og fysisk nærvær om de er trygge nok til det. Vygotskij (sitert i Askeland & Satøen 2013, s. 200) poengterer at «det barnet ditt kan gjøre i samarbeid i dag, kan det gjøre alene i morgen». Röthle (2013, s. 133) løfter frem at det er viktig med forutsigbarhet, der de voksen må være bevisste på at de kan ødelegge leken ved å «skal bare» for da forsvinner den trygge voksne.

Det er ikke bare den trygge tilknytningen som er avgjørende mener Wolf (2014, s. 115), fordi det fysiske miljøet, materiell og andre barn kan være med å spille en viktig rolle i tilknytnings- og utforskerprosessene til et barn. Fredriksen (2013, s. 231) løfter frem at tilstedeværende voksne gjennom å være nær, oppmerksom og nysgjerrig er en kilde til lykke hos barn.

Wolf (2014, s. 115) poengterer noe av det samme og sier at kjærlig samspill mellom barn – voksen og voksen – barn, hjelper barn til å lære å regulere seg selv og takle vanskelige situasjoner. Omsorgspersonen må lese de nonverbale signalene til barna og tone seg inn på hvert enkeltes barns følelser, for en «trygg base» er en følelsesmessig holdning (Bowlby sitert i Abrahamsen, 2013, s. 80).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Metode dreier seg om hvilken vei vi bruker for å oppnå et mål (Christoffersen & Johannessen (2012, s. 16). Det handler med andre ord om hvilken fremgangsmåte man bruker for å kunne svare på problemstillingen. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 17) skriver videre at det skilles mellom kvalitativ og kvantitative metoder. Kvalitative metoder beskrives som mer fleksible enn de kvantitative. Det vil si at de kvalitative tillater i større grad spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltager (Christoffer & Johannessen, 2012, s. 17). Eksempler på kvalitative metoder er observasjon og intervju.

Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med vekt på observasjon som forskningsmetode for å samle inn empiri og belyse problemstillingen vår som handler om hvordan barnehagens fysiske utemiljø kan gi rom for de yngste barnas medvirkning. Noen ganger er observasjon den eneste muligheten for å samle inn relevant data, for eksempel hvis man vil undersøke små barns atferd (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). De yngste barna har ikke utviklet nok verbalt språk til å kunne bli intervjuet eller svare på undersøkelser, dermed kan observasjon være en god metode for å samle inn data angående små barns atferd og hvordan de får medvirke i barnehagens uteområde. Dette er en av grunnene til at vi har valgt observasjon som metode.

Christoffersen & Johannesen (2012, s. 62) hevder at observasjon er et godt valg av metode i de tilfeller forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes, eksempelvis i vår studie der vi skal observere hvordan det fysiske miljøet og barns medvirkning. Videre skriver de at i flere sammenhenger er observasjon den eneste måten å tilegne seg korrekt informasjon.

De ansatte i barnehagen har sine formeninger om barns medvirkning i utemiljøet som kunne blitt avdekket under et intervju eller spørreundersøkelse, men vi er nysgjerrige på hva som faktisk skjer i utetiden og på hvilken måte barn får medvirke i sin egen utelek.

3.2 observasjon

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 62) skriver at å observere handler om å bruke alle sansene og samtlige av disse inntrykkene påvirker opplevelsen og dermed vår observasjon. Ved forskning er det viktig at observasjonene er systematiske og ender opp som dokumentasjon eller data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). I denne forskningen skal observasjonene dokumenteres som praksisfortellinger.

Fennefoss & Jansen (2020, s. 13-14) hevder at praksisfortellinger er en fortelling med utgangspunkt i praksisfeltet som baseres på observasjoner, opplevelser og erfaringer fra yrkesfeltet. Det er fortellerens opplevelse av virkeligheten som gjengis. Utvelgelse og strukturering av innholdet blir valgt på bakgrunn av fortellerens kunnskaper, forståelser og verdier.

Videre hevder Fennefoss & Jansen (2020, s. 17) at å analysere praksisfortellingen handler om å stille spørsmål til fortellingen om forestillinger, verdier og kunnskap som igjen kan bidra til å øke forståelsen av den. Man belyser og tolker teksten gjennom forskjellige perspektiver for å forstå den på ulike måter. Med dette menes at man deler teksten opp i ulike elementer for å få en forståelse for hva teksten kan fortelle.

Ved å observere i en annen barnehagen enn den vi arbeider i til vanlig kan føre til mer åpenhet og mindre fordommer omkring barna. Dette støttes av Johannesen (2012, s. 89) som løfter frem at det å ikke vite alt om barna, hva de liker å leke med, hva de tenker, hva de gjør, hva de er opptatte av eller hvordan de opplever de ulike situasjonene får frem det unike hos barna. Som observatør må man være klar over at man aldri kan forstå et barn eller det de uttrykker fullt ut, fordi barn er forskjellige, de har ulike dagsform, sin egen historie, sine ønsker, behov, preferanser og problemer (Johannesen 2012, s. 90).

På bakgrunn av dette har vi derfor valgt å observere i andre barnehager enn de vi jobber i til daglig.

Observasjonene våre ble gjennomført 03. mars 2020 og hver enkelt observasjon varte i omtrent en halv time. Observasjonene ble skrevet ned som praksisfortellinger. Vi var passive observatører hvor vi hadde tilskuerrollen (Løkken & Søbstad, 2013, s. 47). Dette var på grunn av at vi ønsket høy grad av konsentrasjon under observasjonene og i minst mulig grad unngå å påvirke situasjonene som ble observert.

Vi startet med å notere ned tidspunktet, antall barn, antall voksne og beskrev utemiljøet. Etterpå noterte vi stikkord og det vi trengte for å kunne skrive ned i hvert fall en praksisfortelling etterpå. Vi skrev ned seks praksisfortellinger etter fire observasjoner, men valgte å løfte frem tre av dem i denne oppgaven.

Når vi skal observere hvordan de yngste barna får medvirke i det fysiske uteområdet, må det foregå i en naturlig setting. Dette støttes av Christoffersen & Johannessen (2012, s. 64). Settingen blir da uteområdet til de yngste i barnehagen. Analyseenheterne er de yngste barna, som er mellom ett og tre år.

Setting er viktig i observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Forskeren må finne en setting som belyser problemstillingen, som her naturligvis blir uteområdet barna disponerer i barnehagen.

Observasjon er en vitenskapelig undersøkelse eller mindre avhandling. Ordet kan også brukes om et forarbeid eller utkast til et kunstverk. Valg av setting er derfor viktig for å belyse den valgte problemstillingen. Settingen rommer mer enn bare det fysiske utemiljøet, det handler også om *menneskelig setting* som dreier seg om organiseringen av de ansatte, inndeling og kjennetegn ved barn og ansatte som observeres, eksempelvis kjønn eller minoritetsbakgrunn. Som observatører er vi også interessert i det Christoffersen & Johannessen (2012, s. 63) definerer som den *interaktive settingen*. Det dreier seg om samhandlinger som finner sted i settingen som eksempelvis formelle, uformelle, planlagte, ikke-planlagte, verbale og nonverbale samhandlinger.

Hva som skjer, altså programsettingen er også interessant å se på i vår forskning. Det handler for eksempel om hvordan organisering av ressurser og aktiviteter å gjøre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63)

3.3 Analyse

Et hermeneutisk utgangspunkt vil si at "fokuset settes på å tolke meningsinnholdet i de tekstene eller ytringene som avdekkes gjennom en vitenskapelig undersøkelse" (Busch, 2013, s. 51). For oss handler dette om å tolke observasjonene vi utfører i undersøkelsen i lys av valgt teori. Busch (2013, s. 51) presiserer at egen forskning må hele tiden ligge innenfor det vitenskapsteoretiske ståstedet som er valgt og ikke havne over på positivisme som handler om å avdekke objektiv virkelighet.

Fenomenologisk forskning handler om hvordan mennesket oppfatter verden, og hvordan dette blir kommunisert til forskeren (Løkken & Søbstad, 2014, s. 29).

Målet vårt er å få bedre innsikt og økt forståelse for andres livsverden gjennom å utforske og beskrive menneskers erfaringer slik de forstår medvirkning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107). I vår undersøkelse retter vi oppmerksomheten mot verden slik den oppleves fra de yngste barnas perspektiv. Det handler om å beskrive barna når de er ute i barnehagens fysiske miljø, hvordan de bruker kroppen, kroppsspråket, gester og verbale ytringer slik at vi får en forståelse for hvordan de uttrykker seg for å medvirke i hverdagen

Løkken & Søbstad (2014, s. 29.)

Det skilles også mellom induktiv og deduktiv forskning. Hvis man først finner teori og deretter bygger opp med empiri, kalles det deduktivt. Man tester generelle påstander ved hjelp av empiri (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Induktiv derimot dreier seg om å samle inn empiri uten å ta med noen hypoteser eller teorier i forkant. Forskeren går med andre ord fra empiri til teori (Busch, 2013, s. 51). Ut ifra dette kan det hevdes at denne forskningen tar utgangspunkt i en deduktiv metode, men at det kan dukke opp observasjoner som gjør det aktuelt å se på ny teori og på den måten beveger oss mot en induktiv metode.

Vi er to forskere som møter verden med hver vår forståelse, kunnskaper og oppfatning av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Derfor kan vi under samme observasjon, ha ulike fokus.

Vi har begge arbeidet i barnehage i henholdsvis 8 og 18 år og er snart ferdig utdannede barnehagelærere, så vi har en forforståelse for prosjektet som både kan være en styrke og en svakhet. Styrken vi har er at vi har mye erfaring om barn, barnehagehverdagen og personalarbeid. Vi vet hvordan man forholder oss rundt barn og spesielt de yngste. Samtidig som vi er under utdanning gjør at vi er i endring og kan være åpne for nye ideer fordi vi har fått mer forskningsbasert kunnskap om feltet. Utfordringen kan være å legge erfaringene til sides å starte med blanke ark. Det kan også være en krevende å ikke skulle være i interaksjon med barn under observasjonen, da dette er helt naturlig for oss. Man må prestere å ikke gå inn i en personalrolle hvis man for eksempel oppdager situasjoner hvor vi vanligvis ville handlet.

Christoffersen & Johannessen, (2012, s. 23) skriver at begrepet reliabilitet i forskning blir brukt om hvor pålitelig og nøyaktig dataen i undersøkelsen er.

Det handler om hvordan dataen er samlet inn, hvordan det bearbeides og hvilke data som brukes. Høy reliabilitet betyr at ulike målinger skal gi nærmest like resultater. Det vil i vår forskning være vanskelig å sikre høy reliabilitet fordi vi er to forskjellige personer med ulike erfaringer og kan derfor tolke det samme fenomenet ulikt. På en annen side kan det være en styrke å være to forskere. Vi kan på den måte utfylle hverandre med observasjoner og undersøkelsen kan bli mer pålitelig enn om vi bare var en. Et annet begrep som Bush (2013, s. 62) beskriver er overførbarhet. Det er knyttet til om resultatene vi får kan overføres til andre barnehager. Vi observerer i to barnehager og resultatene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle barnehagene i Norge.

Informasjonen som vi samler inn må ha validitet, som betyr gyldighet ifølge Busch (2013, s. 62). Det vil si at den innsamlede dataen (observasjonene/praksisfortellingene) må henge sammen med det vi skal se etter og dataen må være gyldige i forhold til problemstillingen som vi ha valgt. Vi mener at forskning og empirien som vi samler inn er valid fordi observasjonene og praksisfortellingene gir svar på problemstillingen vår. På en annen side kan det av ulike grunner oppstå feilkilder som kan påvirke observasjonene. Løkken & Søbstad (2013, s. 60) trekker blant annet frem observatørens fysiske og psykiske tilstand. Hvis man for eksempel er trett eller syk, kan det virke inn på kapasiteten til observatøren. En annen faktor som blir nevnt er sansedefekter. Under observasjon bruker observatøren sansene, men noen ganger kan disse svikte. For eksempel ved en forkjølelse kan en bli tett i ører og nese som kan føre til at observatøren ikke får tilstrekkelig med informasjon? Dette kan dermed føre til vi ikke oppfatter relevante faktorer eller hendelser som skal til for å svare på problemstillingen.

Innstillingene vi har til barna er med på å påvirke observasjonene våre. Ved å være to forskere kan vi også drøfte observasjonene våre omkring barneperspektiv og barnas perspektiv som vi forklarte i teorikapitlet. Nome (2019, s. 48) hevder det kan være krevende å ta barnas perspektiv når man forsker. Å observere barn er i spenning mellom å klare å bli så mye barn som mulig, eller å være en voksen. Under en observasjon av et uteområde kan man for eksempel stille seg spørsmål om hvordan uteområdet ivaretar barnas behov for medvirkning når man inntar et barneperspektiv. Skal man ta barnas perspektiv, må man som Nome (2019, s. 48) skriver, aktivisere følelsene under observasjonen. I denne studien kan det eksempelvis være relevant å stille spørsmål om hvordan det er for gutten ved kummen, hvordan det er å bli plukket vekk fra portene eller bli forlatt i sandkassen.

3.4 Etske vurderinger

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 74) presiserer at man som observatør har et etisk ansvar. Et viktig moment som nevnes er at deltagelsen skal være frivillig og hvis personer kan identifiseres, skal man innhente samtykke fra informantene. Vi har hentet inn skriftlig godkjenning fra foreldre til de barna vi skal observere, godkjenning fra styrer og de pedagogiske lederende på de avdelingene hvor observasjonene skal utføres. Forskningen kan ikke på noen måte spores tilbake på en person. Videre poengterer Christoffersen & Johannessen (2012, s. 74) at all informasjon som formidles fra forskning, skal være anonymisert og at man derfor ikke skal kunne identifisere personer som er involvert i undersøkelsen. Vi skal observere i andre barnehager enn der vi arbeider til vanlig, for lettere å kunne sikre anonymitet til de som observeres. Det er som Christoffersen & Johannessen (2012, s.74) skriver, viktig at man ikke omtaler barnehagen med navn og anonymiserer alderen og eventuelt bruker fiktive navn til barna som observeres. Vi forholder oss til lovverk om personvern, taushetsplikt og etiske retningslinjer for forskning som er nedfelt i forvaltningsloven § 13 e og Barnehageloven § 20. På grunn av personvernet kan vi ikke filme observasjonene, noe som hadde styrket dokumentasjonen vår ved at vi kunne sett sekvensene flere ganger og oppdaget nye ting man ikke fikk med seg første gang. Vi har vært i kontakt med Norsk senter for forskningsdata for å høre om vi behøvde å melde inn prosjektet vårt, men siden vi ikke behandler personopplysninger som identifiserer enkeltpersoner trengte vi ikke å melde dette inn.

4.0 Funn

Funnene vi har valgt å presentere i denne oppgaven består av de observasjonene som er mest relevante for å kunne svare på problemstillingen. De omfatter en observasjon av et barn som utforsker uteområdet ved å kripe, et barn som leker i sandkassen og en overgangssituasjon der barna har vært inne og nå får løpe ut.

Her belyser vi samtlige aldersgrupper som omfatter de yngste barna og ulike hendelser både der barn er i interaksjon med voksne, andre barn og alene. Utvalget gir derfor et variert og helhetlig bilde av hvordan det fysiske utemiljøet gir rom for de yngste barnas medvirkning.

4.1 Beskrivelse fra barnehage en

30 barn i alder 1-3 år og totalt ti ansatte fordelt på to avdelinger. Under observasjonen var det cirka 14 barn og 4 voksne. Det er blanding av barn som kan gå og krype. Barnehagen har to adskilte uteområder, ett for småbarn og ett for store barn.

Det fysiske lekemiljøet ute er stort, åpent og oversiktlig. Det er ganske flatt rett utenfor inngangen laget av ulike materialer som fallmatter, kunstgress, asfalt og vanlig gressplen. Lekeområdet er gjerdet inn, men har porter til andre uteområder som de store barna sitt lekeområde, skogen og parkeringsplassen. Sandkassen er i nærheten av inngangen og noen av barna kan komme seg oppi og ut av sandkassen på eget initiativ. Noen av barna kan selv hente spader, bøtter, kopper, biler og så videre i kassen, men jeg observerte at de yngste barna brukte det som lå i sandkassen eller så hentet de voksne ulike leker til dem fra kassen. Det var to husker på uteområdet. Den ene var en alminnelig huske med plass til ett barn i, mens den andre var større hvor fire barn kunne sitte på samtidig. Ellers var det gravd ned noen store steiner på en rekke som barna kunne klatre opp på og det var flere hytter som barna kunne leke inni. Det var bygd tak over en lekevask som stod i en sandkasse.

4.2 Beskrivelse av barnehage to

9 barn og 3 voksne. 4 av disse barna skulle ikke brukes i praksisfortellinger. Det var blanding av 2-3 åringer. Et barn med annen etnisk bakgrunn enn norsk. Alle barna kan gå og har ingen fysiske utfordringer. Barnehagen har en bakside og en framside som er adskilte med port og gjerde. Under observasjonene ble fremsiden brukt.

På fremsiden er det åpent og mye asfalt på det store uteområdet. Det står et bjørketre midt i asfalten med litt gress rundt. Det er en kjempe stor sandkasse med en lekehytte midt oppi. Inni lekehytten er det tilgang på traktorer, spader, bøtter, gravmaskiner, lastebiler og div andre sandkasseleker. Det er noe grønt gress og en gressbakke langs gjerdet ut mot parkeringen. Det er en stor furu busk i grønt området. Det står en lekebuss skrudd fast i et av hjørnene på asfalten og en bensin pumpe skrudd fast på veggen.

4.3 Praksisfortellinger

Gutten og kummen (barnehage en).

En ettåring åler seg målrettet bort til kummen som ligger støpt nedi asfalten. Nedi kummen er det vann og noen gjenstander som for eksempel plastikk gafler, skjeer og smokker som barn har kastet nedi. Han ligger på magen og kikker ned. Så begynner han å kjenne på småsteinen som har samlet seg rundt kummen. Og litt etter litt kaster han steinene oppi kummen. Etter en stund kryper han videre

Jenta i sandkassen (barnehage en).

En jente sitter i sandkassen og leker med spade og bøtte. Hun fyller sand oppi bøtten sin og tømmer den ut igjen. Rett bak henne sitter en voksen med et annet barn på fanget. Det er ikke noe samspill mellom den voksne og jenta i sandkassen, men de sitter tett og føttene til den voksne er borti jenta i sandkassen. Jenta i sandkassen holder på med sitt og den voksne er opptatt med jenta som hun har på fanget sitt. Etter en stund reiser den voksne seg og for å sette barnet som hun har på fanget i en huske. Det er ikke langt fra sandkassen til husken, omtrent fem meter. I det den voksne går bortover mot husken så løfter jenta i sandkassen hodet, snur seg etter den voksne og reagerer med å lage gråtelyder. Den voksne setter barnet i husken, gir henne fart før hun vender seg mot jenta i sandkassen og sier: «Var det noe du lurte på? Jeg er rett her borte» Jenta i sandkassen slutter å lage gråtelyder og fortsetter med sanden, bøtta og spaden.

Barna ved portene (barnehage to).

Ytterdørene åpnes, og barn springer ut. De ser jevngamle ut alle sammen og jeg får bekreftet at de er mellom 2 og 3 år. Uteområdet er dekket av asfalt og en skråning med plen i enden.

Det er også en stor sandkasse med masse sand og en hytte ved denne skråningen.

Uteområdet rammes inn av selve barnehagebygget på den ene siden og gjerder på den andre siden. Det er også flere porter langs dette gjerde. Tre av barna løper rett bort og fordeler seg på to av disse portene. Den ene vender ut mot parkeringsplassen, mens den andre fører til uteområdet til en annen avdeling. En av de ansatte, innhenter barna. “kom skal vi finne spade” Et av barna blir tatt i hånden og geleidet til sandkassen. De andre står igjen og rister i portene, mens de ser ut. Så blir de også hentet av personal med oppmuntring om å leke i sandkassen.

5.0 Drøfting

5.1 Drøfting i lys av styringsdokumenter og begrepet medvirkning

Gutten og kummen.

I Norge har barn i barnehager en lovfestet rett til medvirkning (Barnehageloven, 2005, § 3). På den ene siden kan det her hevdes at denne sekvensen illustrerer et fysisk miljø hvor barnet lett kan dra seg rundt og undersøke gjenstander eller fenomener som det selv ønsker. I tråd med rammeplanen (2017) og FN's barnekonvensjon (1989) viser det et eksempel på at barns medvirkning blir ivaretatt fordi det var ingen som prøvde å stanse barnet i å kaste stein ned i kummen, selv om den ikke er laget for det formålet. Dette viser også et eksempel på det som Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 69) skriver, at barns medvirkning kommer til syne gjennom pedagogens innstilling i måten h*n møter barnas intensjoner i de ulike situasjoner som oppstår i barnehagen. Underlaget er flatt og dermed tilpasset slik at de aller yngste som ikke har lært seg å gå, klarer å bevege seg rundt. Barnet viser interesse for noe som i utgangspunktet ikke var beregnet til lek. Som Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71) skriver kommer barnas tolkninger av omgivelsene og deres oppfatning av verden til uttrykk i hvordan barna bruker omgivelsene sine i lek og i aktiviteter og det er viktig at disse uttrykksmåtene blir anerkjent slik at barnet føler seg ivaretatt og de får innvirke i sin egen hverdag. Her finner gutten hull i bakken som han undersøker og utnytter til lek, akkurat som Storli (2013, s. 346) hevder barn liker å gjøre.

Dette kan igjen peke mot at man tar barna på alvor. Barnet får oppleve både fysisk og psykisk plass til å uttrykke seg som Bae (2012, s. 18) hevder er viktig i arbeidet med barns medvirkning.

På den andre siden er ikke kummen laget for lek og det er en kjent sak at for mye leker og stein i kummen vil kunne tette den og dermed føre til at barn ikke får leke der. For som Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 70) skriver har barn og voksne ulike måter å se ting på. Personalet i barnehagen sitt syn på barn, barndom og medvirkning spiller en stor rolle i møte med de yngste barna. For noen ansatte kan verdier om å la barn medvirke stå så sterkt at barnet, som her, får leke med kummen. Mens hos andre kan verdier om at en ikke skal ødelegge eller rote være viktigere og derfor kunne avbryte barnet i leken.

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27) legger i denne sammenhengen vekt på at barnehagen skal ivareta de yngste barnas måte å kommunisere på med eksempelvis observasjon der de ansatte må følge opp barnas ulike uttrykk og behov. På uteområdet finnes det sandkasse, lekekjøkken, hytte og husker samt sandkasseleker og sykler. Underlaget er dekket av gress, kunstgress, asfalt og fallmatter. For denne ettåringen er underlaget flatt og han kommer seg lett rundt ved å åle. Han vil naturligvis se verden på en annen måte enn de som kan gå og dermed også interessere seg i andre lekematerieller og gjenstander enn dem. Han rekker ikke opp til huskene og det kan være vanskelig å ta seg opp i sandkassen selv fordi den er rammet inn av stubber i ulike høyder hvor de høyeste er ca. 40 cm. Dermed kan dette peke mot at det fysiske uteområdets utforming ikke er basert på hva de aller yngste kommuniserer de ønsker å leke med fordi utvalget av lekemateriell som kan undersøkes i froskeperspektiv er fraværende med unntak av bøtter og spader som tilfeldigvis ligger utenfor sandkassen.

Som Bae (2012, s. 18) hevder, handler begrepet medvirkning i en barnehagekontekst at barna får påvirke måten noe skal skje på eller kjenne på at deltakelsen deres kan føre til endringer. Men man kan stille seg spørrende til i hvor stor grad de yngste barnas væremåte blir tatt hensyn til i utforming av det fysiske uteområdet som i dette eksempelet.

5.2 Drøfting i lys av synet på barn

Gutten og kummen.

En gutt på ett år blir observert liggende på magen og utforsker selvstendig en av kummene i barnehagen sitt uteområde. Nome (2019, s. 48) løfter frem to måter å møte gutten ved kummen på. Videre skriver han at de ansatte i barnehagen kan se på gutten ved kummen i et barneperspektiv eller de kan se på kummen fra hans perspektiv. Et barneperspektiv er den naturlige innstillingen til de ansatte i barnehagen når de møter barn mener Nome (2019, s. 48), for da tenker de barnets beste og hvordan de best mulig kan ivareta barnets behov. Innstillingen til de voksne i barnehagen blir da at gutten ved kummen får lov til å kripe rundt i utemiljøet sitt på grunn av utviklingsnivået hans og ved å la han få lov til dette så blir behovet hans ivaretatt. Grunnen til at denne innstillingen er mest naturlig er fordi det motsatte er å ta barnets perspektiv, som vil si at de voksne i barnehagen må kjenne på det å være barn og hvordan kummen oppleves fra barnet sitt perspektiv.

Fordommene og innstillingene til de ansatte må settes til side og de må spørre seg om hvordan kummen kjennes ut, hvilke lyder lager den, hva lukter den for å aktivere følelsesapparatet sitt for å bedre forstå barnets opplevelse (Nome 2019, s. 48). Johansson (2013, s.56) belyser at tankene til de ansatte i barnehagen om hva et menneske er avgjør hvordan denne ettåringen ved kummen blir møtt i en slik situasjon. Han kan bli møtt på ulike måter av ulike ansatte i barnehagen, ut ifra hvilke syn de har på barn. Johansson (2013 s.58-59) poengterer at det er tre ulike syn på barn. Det ene synet på barn kan peke mot en holdning om å la ettåringen få erfare på egen hånd, der han får være seg selv og selv kontrollere handlingene sine, noe som Johansson (203, s. 58) mener er å se barnet som et medmenneske. De voksen vet at barn uttrykker seg gjennom kroppene sine og ettåringen ved kummen forteller at han vil være der (Johansson, 2013 s. 79). Et annet syn på barn peker mot en holdning om at de voksne vet best, de har en ovenfra og ned holdning som forteller at barnet må lære å tilpasse seg omgivelsene (Johansson, 2013, s. 66-67). Det kan være kommentarer i et negativt tonefall rettet mot de andre voksne i barnehagen om det barnet holder på med som: «nei, nå er han der igjen med den kummen, typisk han å alltid ligge der». Når de ansatte i barnehagen snakker over hodet på barnet og gjør narr av han på denne måten, ser de på barnet som uregjerlig hevder Johansson (2012, s. 68).

Et tredje syn på barnet som ligger ved kummen peker mot en holdning om at barn er irrasjonelle, planløse, uten intensjoner, mål og meninger hevder Johansson (2013, s. 69).

Da er den ansatte sitt syn på barnet og hans bestrebelser sett på som om ettåringen har en hensikt om å utfordre den voksne og at han gjør noe som han ikke har lov til. Konsekvensen for den voksne med dette synet på barnet blir da å ta ettåringen vekk fra kummen.

På den ene siden står det i styringsdokumentene til barnehagen at barn skal få medvirke gjennom å oppdage og erfare på egenhånd med ansatte trygt tilstede som ser barnet og erkjenne det han gjør ved å la han få holde på med sitt. Personalet i barnehagen lar han få være seg selv og de forstår årsaken til hvorfor han ligger ved kummen (Johansson, 2013 s. 64). Observasjonen belyser Johansson (2013, s. 65-66) sin teori om at barn må få ha innflytelse på sin egen situasjon, slik som ettåringen i observasjonen selv får kontrollere leken sin. Han får lov til å kaste stein oppi kummen så lenge han ønsker det for så å krype videre når han ønsker det.

På den andre siden kan det være at de voksne ikke ser dette barnet fordi de er opptatte med andre barn og gjøremål. Dermed kan vi ikke vite om det er et bevisst valg fra de ansatte om at de lar han utforske i fred eller om han ikke blir sett.

Det kan også være at de voksen har inngått et kompromiss med ettåringen om at de lar han få ligge ved kummen for det har de bestemt seg for at er greit, slik som Biesta (sitert i Johansson, 2013, s. 60) hevder er noe som skjer i en barnehagehverdag.

På den ene siden hevder Johansson at (2013, s. 75) at barn som ikke får ytret seg i et fellesskap og stadig blir nedvurdert av de voksen, kan føre til at barnet trekker seg vekk fra andre barn og voksne.

På den andre siden hevder Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 72) at barn som blir møtt med forståelse om at de opplever med kroppene sine for å lære seg selv å kjenne og gjennom mestring av utfordringene som dukker opp gir ettåringen større selvtillit og bedre selvbilde. Hundeide (sitert i Johansson, 2013, s. 57) påstår at barn er unike personer med egne erfaringer og historier som fortjener å bli sett på med respekt og verdighet. Dermed er barnehagelærerens syn og innstillingen mot barnet avgjørende i møte med de yngste barnas ytringer (Johansson, 2013, s. 71).

5.3 Drøfting i lys av de yngste barna:

Gutten og kummen.

Merleau- Ponty (1994, s. 153) poengterer at barn kommuniserer og opplever verden gjennom kroppene sine. Personalet i barnehagen må dermed ta hensyn til barns uttrykksmåte og tolke det barna kommuniserer, slik at de får medvirke, delta og påvirke hverdagen sin (Bae, 2012, s. 18).

På den ene siden har de yngste barna en spontan bevegelsestrang hevder Buytendijk (sitert i Røthle, 2013, s. 122) som er indre motivert. Ettåringen kryper rundt og kommer plutselig over en kumme som han har lyst å studere nærmere uten at dette var målet, men fordi det var interessant der og da. Veien er selve målet for barnet sier Røthle (2013, s. 123), der personalet må la ettåringen som ligger ved kummen få utløp for kroppsligheten sin. Han må få bevege seg i sitt tempo og til de stedene som han selv ønsker.

På den andre siden har ettåringen oppdaget en kumme som ikke er en bevisst del av barnehagens lekeapparat, men en nødvendighet for at vannet skal kunne dreneres bort.

Observasjonen vår belyser det Buytendijk poengterer i sin teori, om at de yngste barna er opptatt med hvordan noe lokker, altså kummen og ikke hva det er for noe. Røthle (2013, s. 123) belyser at barn rører ved det de ser og ofte stopper de opp ved ting som er uforklarlige for oss voksne. Observasjonen om gutten ved kummen, viser også det Storli (2013 s. 346) løfter frem i sin teori om at barn liker åpninger som de kan putte noe i.

På den ene siden er dette utemiljøet tilrettelagt for at ettåringen kan få medvirke i utemiljøet, fordi han har muligheten til å bevege seg rundt omkring på egen hånd. Han får erfare ulike materialer og opplever ulike sanseintrykk på sin ferd. Ifølge rammeplan for barnehage (2017, s. 27) skal de yngste barna som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale også få medvirke. Dermed er det viktig at personalet i barnehagen ser det ettåringen uttrykker ved å ligge ved kummen og hva han erfarer med kroppen sin (Johansson, 2011, s. 211).

På den andre siden har ettåringen kort aksjonsradius og trenger å finne noe å leke med i kort avstand fra inngangspartiet eller der han blir satt ned, (Storli, 2013, s. 346).

De yngste barna uttrykker seg mange forskjellige kommunikasjonsmåter før de mestrer språket. De kan bruke ulike gester som følelsesuttrykk, peking og kroppsspråk når de vil fortelle noe (Merleau- Ponty, 1994 s. 153/154) eller de kan ifølge Bae (2012, s. 19) bruke blant annet lek som en kommunikasjonsmåte.

Ut ifra observasjonen vår tolket vi at ettåringen ved kummen var tilfreds ved å studere kroppsspråket hans og leken som han holdt på med. Han lyttet til lydene av steinene som ploppet i kummen. Han kjente på steinene med hendene sine og på risten som lå over kummen. Han kikket på steinene som han fant og han følger med på dem når han slipper dem ned i kummen. Ettåringen samler inn sanseintrykk og opplevelser, slik at han kan lagre minnene sine til senere bruk og hente dem frem igjen når han trenger det (Jagtøien & Hansen 2013, 124). Han får leke med kummen så lenge han finner den interessant og når han er ferdig med utforskingen så fortsetter han ferden sin videre. Når de voksne lar barnet få leke med kummen, så har de tatt imot det barnet kommuniserer og inngått et kompromiss med han, slik som Biesta (sitert i Johansson, 2013, s. 60) belyser at voksne ofte gjør i en barnehagehverdag. På den ene siden kan vi aldri sette oss helt inn i ettåringen sitt perspektiv og vi opplever nok hendelsen ved kummen forskjellig, selv om vi er tilstede i samme situasjon (Wolf, 2014, s. 89). Videre sier Wolf at ettåringen sin opplevelse ved kummen er individuell og hans oppfatning er subjektiv.

På den andre siden skal personalet forsøke å ta hensyn til det ettåringen kommuniserer når han ligger ved kummen for han viser at han er i stand til å velge å ligge der, fordi han kryper bort når han er ferdig. Ifølge Wolf (2014, s. 89) må de voksne prøve å tolke, oppfatte og respondere hensiktsmessig på det ettåringen opplever ved kummen. Når personalet lar ettåringen være ved kummen får han medvirke i sin egen hverdag, der leken hans blir anerkjent og det kan føre til at han føler seg betydningsfull (Wolf, 2014, s. 89).

5.4 Drøfting i lys av rommet sin betydning:

Barna ved portene.

Barna som står og rister i portene, blir tatt med av en ansatt for å leke i sandkassen.

Sandseter, Hagen & Moser (sitert i Hagen & Lysklett 2013, s. 156) påstår at barn må ha tilgang på områder hver dag som gir tilgang på fri og vilter grovmotorisk lek som kan bidra til fysisk og sansemotorikk utvikling. Kroppsspråket og signalene barna gir kan tolkes som at de ønsker seg ut fra lekeområdet de oppholder seg på. De løper helt til de blir stanset av porter som fører ut. Barna befinner seg i den grovmotoriske og fysiske leken, men blir innhentet av de ansatte til å leke en helt annen type lek i sandkassen. Derfor kan man på en side stille seg spørrende til om uteområdet ikke er velegnet for grovmotorisk lek siden de ansatte ikke kommer med et alternativ til det. Området de blir møtt av er dekket av asfalt som igjen ikke gir de store grovmotoriske utfordringene.

Asfalten er et underlag som kan begrense vilter lek fordi det er hardt. Men på en annen side har man en skråning med gress hvor det ble observert at barna stabbet seg opp bakken og rullet ned igjen, hvor de da fikk brukt grovmotorikken.

Hagen & Lysklett (2013 s. 157) presiserer at barna må få bruke kroppene sine for å utvikle det sosiale og det kognitive, dermed burde de heller bli henvist til dette stedet som hadde støttet opp under den fysiske uteaktiviteten i et tilpasset miljø.

Storli (2013, s. 347) beskriver viktigheten av at uteaktivitetene også betraktes som et pedagogisk arbeid. Videre skriver han at personalet er rollemodeller, derfor er det viktig at de deltar sammen med barna i de ulike aktivitetene som er satt opp i utetiden. I denne praksisfortellingen løper barna ut i det dørene åpnes før de ansatte, til et lekeområde hvor det ikke er satt fram leker eller annet pedagogisk materiell som kan fenge barnas oppmerksomhet på ferden mot portene. Som Storli (2013, s. 346) skriver, må de yngste barna ha tilgang til spader, bøtter, baller, treklosser, vann, kasser som barna kan slå på for å lage lyd, skulpturer som de kan leke inni og åpninger som barna kan putte ting i, biler, rørbiters, kubber og pinner som pirrer nysgjerrigheten deres slik at de kan gjøre seg ulike erfaringer.

Buytendijk (sitert i Röthle, 2013, s.127) løfter også frem at barn trenger uregelmessige materialer som er taggete, flerrete og runde som for eksempel kongler, grener med blader, steiner og baller. I dette uteområdet er det begrenset tilgang til denne typen materiell som barna kan utforske.

Ut ifra dette kan det på en side argumenteres for at de voksne her har et ansvar for å gjøre uteområdet attraktivt for lek og legge til rette for barnas medvirkning i uteområdet ved å være i forkant av slike situasjoner som denne. For eksempel kunne man hatt små løse lekematerialer ikke så langt i fra inngangspartiet til barnehagen som Storli (2013, s. 346) trekker frem som et viktig område for lek. Eller de kunne satt klar sykler og leker i sandkassen. Som Buytendijk (sitert i Röhle, 2013, s. 127) løfter frem at det ikke er hva som lokker til lek men hvordan. Slik vi tolker det handler det om at måten lekemateriellet blir presentert på er viktig for hva barna får lyst til å leke med. Hvis lekene i sandkassen er satt ut og klare for lek, er det lettere for barna å se for seg hvordan de kan brukes enn hvis de ligger i en haug i lekekassen. Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 73) skiver barn trenger utfordrende varierte impulser og opplevelser, det gir næring til leken deres. Et annet alternativ for å gi næring til leken kunne derfor vært at de ansatte var kommet ut før barna og hadde klart et pedagogisk opplegg. Hagen & Lysklett (2013, s. 154-155) presiserer at de ansatte er fagpersoner som skal legge til rette for ulike aktiviteter i barnehagen.

På en annen side kan det hevdes at et ryddig uteområde hvor tingene ligger på sin plass, nettopp legger til rette for at barna får medvirke ved at de får velge og plukke ut det de selv ønsker å leke med. Personalet har ikke lagt føringer på hva barna skal leke med i forkant og de starter med blanke ark.

Når man drøfter rommet sin betydning i lys av barns medvirkning er også begrepet affordances relevant å diskutere. Som Storli (2013, s. 339) skriver handler det om å se hvilke muligheter omgivelsene har å tilby og hvordan de tas i bruk. Det første barna løper forbi i ferden sin mot porten er en lekebuss. Det er definert hva det er og den er skrudd fast. Det er derfor lite som overlates til fantasien. Det er heller ingen løse elementer på den som kan flyttes og handlingsmulighetene er derfor begrenset. Man kan stille seg spørrende til i hvor stor grad denne bussen blir brukt til annen type lek enn hva den er definert som, og dermed i hvilken grad den legger til rette for utforskning og barns medvirkning.

Som Storli (2013, s. 340) skriver er det viktig at uteareal og utstyr fremmer bevegelsesglede og gir allsidig bevegelsesutvikling, sanseerfaring, læring og mestring.

Videre hevder han at det er viktig at uteområdet er komplekst med løse materialer som stimulerer til kreativitet og skaperevner i leken. Dette øker antall potensielle affordancer i utemiljøet slik at det ikke blir for kjedelig og ensformig for barna.

Hadde det for eksempel vært plassert noen små trekasser og planker ved bussen, kunne det vært nok til at barna hadde stoppet opp og funnet muligheter til bruk av disse.

Barna i praksisfortellingen løper rett gjennom uteområdet uten å stoppe før de når portene. Vi har derfor hevdet at dette kan skyldes et uteområde som er lite inspirerende for disse barna. En av grunnene til at utearealet er som det er, kan også sees i lys av sikkerhetsmessige forhold. Røtle 1996 sitert i (Kibsgaard og Sandseter, 2013, s. 73) drøfter hvordan sikkerheten blir ivarett hos barna fra de ansattes side, samtidig som barna får utfolde seg slik at de utvikler evne til risikostyring. Det kan derfor argumenteres for at å la syklene stå klar kan medføre en risiko for at barna skader seg da det finnes bakker de kan få stor fart i. Ved å ta de ut når det er voksne til stede gjør at man i større grad kan følge opp barna som vil sykle og passe på at de ikke setter utfor bakken og skader seg. Dette kan igjen settes i lys av barns medvirkning i uteområdet. For på bakgrunn av dette kan det hevdes at i noen tilfeller vil sikkerhet føre til at barns medvirkning begrenses.

Hagen og Lysklett (2013, s. 143) presiserer at holdningene til de voksne om været eller til utemiljøet kan overføres til barn på godt og vondt. Barn er ikke alltid opptatte av sol, varme, kulde, regn og variasjon i været kan være både spennende og skummelt i et kjent miljø. I praksisfortellingen får vi innblikk i at barn får være ute å leke på vinteren. Det er en kjent sak at dette ikke er en selvfølge i alle land. Og det er heller ikke en selvfølge at personalet liker å være ute i kulde eller dårlig vær og derfor kan velge å ha barnegruppen inne, selv om barna kan ha ønsker om å være ute. I dette eksempelet får barna utfolde seg ute selv om det er kaldt og de får muligheter til å bevege seg. Som Hagen & Lysklett (2013, s. 146) skriver har barn en voldsomme bevegelsestrang. Uteområdet er stort og varierte område til å fysisk bruke kroppene sine. Derfor kan det hevdes at å ha et stort uteområde som dette gir god plass til fysisk aktivitet som de ikke hadde fått innendørs. At personalet legger til rette for at barna får være ute denne dagen, kan vise til at de ansatte ivaretar barnas behov for fysisk aktivitet som igjen er en måte å la barn få medvirke på.

5.5 Drøfting i lys av voksenrollen

Jenta i sandkassen.

Wolf (2014, s. 114) løfter frem at barn trenger trygge voksne som er tilgjengelige og kaller dette fenomenet for tryggbase, fordi barnet har behov for nærhet men samtidig har de en trang til å utforske verden. Det vil si at barn trenger trygge voksne som gjennom fysisk nærhet og psykisk tilgjengelighet responderer på barns uttrykksformer (Wolf, 2014, s. 114). Videre hevder Wolf at denne tilknytning blir en emosjonell binding mellom to personer som utvikles hele livet og den aktuelle voksne blir en omsorgsperson. Når jenta i sandkassen sitter og leker vet hun at den voksne er bak henne selv om de ikke har noe form for kontakt, fordi tilknytningsatferden hos de yngste sørger alltid for å registrere hvor omsorgspersonen befinner seg (Bowlby sitert i Abrahamsen, 2013 s.79). Videre belyser Bowlby at beredskapen til barn er alltid på, men i perioder er den lav og andre ganger er den høy.

På den ene siden tolker vi det som at jenta i sandkassen har det greit mens hun leker med bøtta og spaden. Röhle (2013, s. 132-133) påstår at det kan være trygt nok at den voksne holder på med sitt i nærheten av barna. Vi opplever at samspillskvaliteten mellom jenta i sandkassen og omsorgspersonen er god fordi den voksne er en trygg base som er følelsesmessig tilknyttet til henne og det er det hun trenger (Bowlby, sitert i Abrahamsen 2013 s. 80). En studie av Legendre & Fontaine (1991, s. 9) påpeker at barn leker en vennligere og positiv lek når det er voksne i nærheten. Dermed er det viktig at de voksne plasserer seg synlig for barn i uteleken (Röhle, 2013, s. 132).

På den andre siden ser vi at jenta i sandkassen reagerer med en gang omsorgspersonen reiser seg og går bort fra sandkassen. Vi forstår det som at beredskapen til jenta i sandkassen er alltid i beredskap slik som Bowlby (sitert i Abrahamsen, 2013 s.79) påpekte, men at den var lav når omsorgspersonen var til stede, også steg den når hun reiste seg. Jenta i sandkassen opplever at omsorgspersonen blir følelsesmessig utilgjengelig, hun får ikke øyekontakt med henne eller anerkjennelse og prøver dermed å gjenopprette nærheten igjen ved å lage gråtelyder (Bowlby, sitert i Abrahamsen, 2013 s. 79). Tilknytningsteorien til Bowlby (sitert i Abrahamsen 2013, s.79) påpeker at barn opp mot tre års alderen vil protestere på atskillelse fra sine tilknytningspersoner. Trygg base må ikke forveksles med avhengighet for da er det noe som må avvendes og observasjonen vår viser at jenta i sandkassen klarer å regulere seg

selv etter hvert, ved hjelp av kjærlig samspill med omsorgspersonen (Wolf, 2014, s.114 &115).

Jenta i sandkassen responderer på stemmen til den voksne og slutter med gråtelydene når hun får en bekreftelse fra den voksne. Så lenge jenta i sandkassen har øyekontakt med omsorgspersonen sin, så kan den voksne være på avstand og allikevel være en trygg base for jenta i sandkassen hevder Röhle (2013, s. 132-133).

På den ene siden klarte jenta i sandkassen å regulere seg selv og finne roen igjen i sanden etter at hun ble anerkjent av den voksne med blikkontakt og verbal kommunikasjon. Barn ønsker å være selvstendige mener Röhle (2013, s. 131-132) og pendler derfor ofte mellom fanget og leken, for jenta i sandkassen var «fanget» i denne omgangen kommunikasjon og blikkontakt fra omsorgspersonen. Omsorgspersonen registrerte de nonverbale gestene til jenta i sandkassen og møtte henne med en følelsesmessig holdning slik at hun fikk en trygg base (Bowlby sitert i Abrahamsen, 2013 s.80). Det betyr at omsorgspersonen til jenta i sandkassen var mentalt til stede og gav respons på det barnet utrykte (Wolf, 2014, s.114). Teoretikeren Winnicot (sitert i Röhle, 2013, s.133) løfter frem at barn trenger voksne tilstede for å lære å være alene. Vygotskij (sitert i Askland & Satøen 2013, s. 200) påstår det samme, men han kaller det for det nærmeste utviklingssonen. Vi tolker det som at omsorgspersonen til jenta i sandkassen må veilede og hjelpe henne med løsninger når barnet trenger støtte slik at hun lærer å klare seg selv en annen gang.

På den andre siden kunne jenta i sandkassen begynte å gråte på ordentlig eller latt frustrasjonen sin gå utover andre barn som var i sandkassen om ikke tilknytningen til omsorgspersonen var god (Röhle, 2013, s.132). Videre viser Röhle til forskning som sier at fraværende voksne gjør at barna blir mer rastløse, det blir lite sosial lek og det oppstår flere konflikter. En annen ting som personalet i barnehagen må tenke på når de er sammen med barn er at de kan ødelegge leken når de «bare skal noe», for da forsvinner den trygge voksne bort fra barna og det blir uforutsigbart (Röhle, 2013, s. 133). I praksisfortellingen ser vi at den voksne ikke sier noe før hun reiser seg og går bort fra sandkassen. Om det er et bevisst valg fra den voksne eller om det er noe hun gjør ubevisst vet vi ikke.

På den ene siden kan det være at den voksne ikke vil si noe for hun vil sjekke om jenta i sandkassen var trygg nok i situasjonen til å være alene, for det er viktig som Winnicot (sitert i Röhle, 2013, s.133) sier at barn kan leke alene når de er klar for det.

På den andre siden viser praksisfortellingen at jenta i sandkassen ikke var trygg nok og trengte å opprettholde kontakten med den voksne når hun ikke var fysisk tilstede lenger. Wolf

(2014, s. 115) belyser at materialer også kan være til hjelp i en tilknytningsprosess og er med på å styrke utforsker trangen hos barn.

I praksisfortellingen ser vi at jenta i sandkassen jobber videre med sanden, bøtten og spaden etter at hun har fått bekræftelsen fra omsorgspersonene sin, noe som kan vise til en kombinasjon av trygg tilknytning, materialene og jenta selv som sammen klarer å skape en tryggbase. For oss så det ut som jenta i sandkassen var fornøyd med å ha en tilstedeværende voksen som var nær, oppmerksom og nysgjerrig på hva hun lurte på (Fredriksen, 2013, s. 231).

6.0 konklusjon

Vi har gjennom empiri funnet ut at det er ulike måter la barna medvirke på i barnehagens fysiske utemiljø. Det vi visste fra før var at styringsdokumentene våre sa en del om at de yngste barna skal få medvirke og vi hadde kunnskaper om hva medvirkning er. Vi hadde noen forkunnskaper om hvordan de yngste barna fikk medvirke i sin egen hverdag, men vi ville undersøke dette nærmere og dermed valgte vi observasjon som metode.

Vi fant ut at personalet i barnehagene har ulikt syn på barn og at dette viste igjen i hvordan de yngste barna fikk medvirke. I den ene observasjonen vi gjorde, kunne vi se en ettåring som kastet stein i en kumme. Et av synene Johansson (2013, s. 66) beskrev i sin teori var at barn må få ha innflytelse på sin egen situasjon, slik som ettåringen i observasjonen får kontrollere leken sin. Han får lov til å kaste stein oppi kummen så lenge han ønsker det for så å kripe videre når han ønsker det. På den andre siden kan det være at de voksne ikke ser dette barnet fordi de er opptatte med andre barn og gjøremål. Dermed kan vi ikke vite om det er et bevisst valg fra de ansatte om at de lar han utforske i fred eller om han ikke blir sett.

De ansatte i barnehagen har ofte et barneperspektiv når de møter barn i lek, noe som de er naturlig innstilt med og tenker dermed som regel på barns beste ut ifra utvikling, deres fysiologi, helse og juridiske rettigheter (Nome, 2019, s. 48). Det er mye vanskeligere å ta barnas perspektiv og sette seg inn i barnas opplevelse av verden hevder Nome (2019, s. 48), for da må de ansatte ta bort barneperspektivet og heller prøve å forestille seg hvordan det er å være en ettåring i utemiljøet i barnehagen. Hvilket perspektiv gutten ved kummen fikk av de ansatte i barnehagen vet vi ikke.

De voksne kan ha satt seg inn i hvordan han opplevde leken ved kummen eller som teorien sier at de mest sannsynlig har tenkt at nå har han det bra, der han tilsynelatende koser seg ved kummen. Det fysiske uterommet må gjenspeile de yngste barna sin væremåte. De yngste

barna er kroppslige og opplever verden gjennom kroppen sin. Det vil si at barna bør få oppdage og oppleve ulike materialer som stimulerer de ulike sansene deres.

For de aller yngste barna må det være opplevelser og materialer i kort aksjonsradius med de rette egenskapene, helst rett utenfor inngangsdøren til avdelingen. De litt eldre barna må ha leker som de kan bli utfordret av og bruke fantasien sin på. I ett av uteområdene vi har beskrevet, var det begrenset tilgang til denne typen materiell som barna kunne utforske.

Ut ifra dette kan det på en side argumenteres for at de voksne her har et ansvar for å gjøre uteområdet attraktivt for lek og legge til rette for barnas medvirkning i uteområdet ved å være i forkant av slike situasjoner som denne. Tilstedeværelsen til de voksne er også en faktor som spilte inn ved barns medvirkning i utelek. Som i eksempelet med jenta i sandkassen som klarte å finne roen igjen ved å høre den voksne sin stemme, blikkontakt og ved bruk av materialer som hun hadde i sandkassen. Det betyr at omsorgspersonen til jenta i sandkassen var mentalt til stede og gav respons på det barnet utrykte.

I etterkant av observasjonene våre ser vi at det er utrolig viktig å bevisstgjøre personalet i barnehagen på disse faktorene som vi har belyst i oppgaven vår og løfte dem frem slik at alle sammen får en forståelse av hvordan barnehagens fysiske miljø kan gi rom for de yngste barnas medvirkning.

7.0 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2013). En god start i barnehagen – Toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige. I M, Röhle. (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2.utg, s.69-85). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Askland, L & Satøen S.O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonale forankringer. I B. Bae (Red.), A.T. Fennefoss, B. Tofteland, K.E. Jansen, N.Johannesen, A. Myrstad, N. Sandvik og T. Sverdrup. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s.13-33). Bergen: fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet 05.01.2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012), *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag: Oslo.
- Fennefoss, A.T & Jansen, K.E. (2020), *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Fn`s Barnekonvensjon. (1989). FN's konvensjon om barnets rettigheter. Hentet 12.04.2020 fra: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>
- Fredriksen, C.B. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: universitetsforlaget.
- Forvaltningsloven § 13 (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-2018-06-22-83). Hentet 10.04.2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I Bae, B. (Red.), *medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. (s.79-97). Fagbokforlaget: Bergen.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring- møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal akademiske: Oslo.
- Legendre, A. & Fontaine A-M. (1991). *The Effects of Visual Boundaries in Two-year-Old`s playrooms*. Hentet 12.04.2020 fra: https://www.jstor.org/stable/41514764?read-now=1&seq=8#metadata_info_tab_contents
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget: Oslo

- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppsobjekt. I Røthle, M. (Red.), *småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2.utg, s.31-49). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moser, T. (2013). Bevegelseslek i barnekultur, tradisjoner og kulturelt mangfold. I S. Kibsgaard, E.B.H Sandseter og T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2.utg., 65-81). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Moser, T. (2013). Bevegelseslek i barnehagensuteområde. I R. Storli & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2.utg., 335-352). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Moser, T. (2013). Fysisk vekst og modning. I G. L. Jagtøien, K.Hansen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2.utg., 100-126). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Nome, Ø.D. (2019). Hverdagshendelsens pedagogikk. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ponty, M.M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Hentet 17.04.2020 fra:
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121304013?page=5
- Røthle, M. (2013). Møtet med de lekende barna. I Røthle, M. (Red.), *småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2.utg, s.121-142). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Synonymordboken (216-2020). Synonymordboken. Hentet 12.04.2020 fra:
<https://synonymer.no>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgave*. Utdanningsdirektoratet: Oslo.
- Wolf, D. K. (2014). *Små barn barns lek og samspill: I barnehagen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Vedlegg 1: Godkjenningsskjema.

Spørsmål om deltakelse i forskingsprosjektet:

Hvordan er det fysiske utemiljøet tilrettelagt for de yngste barnas medvirkning?

Bakgrunn og formål:

Vi er to studenter ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet og denne våren 2020 skal vi skrive bacheloroppgave. Vi ønsker å observere de yngste barnas medvirkning i utemiljøet i barnehagen. Det vil si at vi følger barna på småbarnsavdelingene en liten time to dager i uke 10 og noterer observasjoner som kan belyse problemstillingen vår.

Ved spørsmål ta kontakt på mail:

Med vennlig hilsen Annette Svendsen og Monica Vikse

Samtykke til deltaking i studien

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

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til at barnet mitt blir observert i barnehagen i uke 10.

(Dato og signatur foresatte)