



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: BLU-BACH15

Emnenamn: Bacheloroppgåve

Vurdering: Bacheloroppgåve

Namn, kandidatnummer:

Aina Tollaksvik, 411.

Anette Sjursen, 407.

Leveringsfrist: 15.12.2015, kl. 09:00.

Vurderingstype: Ordinær

Rettleiar: Sissel J. Aastvedt Halland

Barn si medverknad i måltidet i barnehagen



Biletet er henta frå Encyclopædia Britannica ImageQuest
http://quest.eb.com/search/154_2883996/1/154_2883996/cite

Aina Tollaksvik og Anette Sjørnsen
Bacheloroppgåva

Hausten 2015
Høgskulen Stord/Haugesund

Innholdslista

Samandrag.....	V
Summary.....	VI
1.0 Innleiing	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Omgrepsavklaring.....	1
1.2.1 Medverknad	1
1.2.2 Måltid	1
1.3 Bakgrunn for val av bacheloroppgåva	2
1.4 Tidlegare forskning.....	2
2.0 Teoretisk perspektiv.....	3
2.1 Sosiokulturell tilnærming	3
2.2 Syn på barn.....	3
2.3 Barn si medverknad	5
2.3.1 Barn si medbestemming og sjølvbestemming	6
2.4 Anerkjening	7
2.5 Samspel og samtale i måltidsituasjonar	8
3.0 Metode	9
3.1 Val av metode.....	9
3.2 Observasjon.....	10
3.2.1 Deltakande observasjon.....	11
3.2.2 Laupande protokoll, loggbok og praksisforteljing	11
3.3 Gyldigheit og pålitelegheit	12
3.4 Vårt observasjonsarbeid	13
3.4.1 Barnehagen og barnegruppa	13
3.4.2 Etske utfordringar	14
3.5 Analyse.....	15
3.5.1 Vår analyseprosess	15
3.6 Kritisk blick på vårt forskingsarbeid	16
4.0 Presentasjon av materialet og funn	16
4.1 Den raude boka.....	16
4.2 Appelsinsmil.....	17

4.3 Mjølketømming	18
5.0 Drøfting	20
5.1 Høgtlesing	20
5.2 Fruktstund.....	24
5.3 Tømming	27
6.0 Avslutning med konklusjon	31
7.0 Litteraturlista	33
8.0 Vedlegg	35
8.0.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema	35

Samandrag

I vårt forskingsarbeid ønsket vi å sjå nærmare på barn si medverknad. Vi kom seinare fram til at vi ville fokusera på korleis dei vaksne lar barn i 3-5 års alderen medverka i måltidssituasjonen. Vår problemstilling blei difor slik: *”Kva er barn si medverknad og korleis lar dei vaksne barna i 3-5 års alderen medverka i måltidssituasjonane i barnehagen?”*

Vi har valt å skriva bacheloroppgåva vår om barn si medverknad i måltidet, fordi dette temaet er noko som vi både synest er spanande og interessant. Vi synest at det er viktig å ha fokus på medverknaden i barnehagen, noko som også er lovpålagt. Målet med bacheloroppgåva vår er å finna ut om det er medverknad i måltidet i barnehagen, og korleis barn eventuelt medverkar. Vidare har det vore viktig for oss å få meir erfaring kring noko som vi er interesserte i, og at vi kanskje kan vera med på å kasta ljøs over viktigheita av medverknad i barnehagen.

I teorigrunnlaget vårt vektlegg vi det kompetente barnet i ein sosiokulturell kontekst. På grunnlag av dette blei omgrepa måltid og medverknad satt i fokus. Dette er nøkkelorda som vi har brukt i bacheloroppgåva. Andre relevante omgrep vi har hatt fokus på er anerkjening, medbestemming og sjølvbestemming. Vi har valt å bruka forskjellige teoretikarar, for å kasta ljøs over den teorien som vi har brukt.

For å svara på problemstillinga vår, valde vi å bruka kvalitativ metode. Kvalitativ metode handlar om at ein kan samla inn informasjon og opplevingar gjennom å bruka observasjon og/eller intervju. Metoden kjem til uttrykk gjennom observasjon. Vi valde å bruka laupande protokoll når vi observerte, der vi seinare skreiv observasjonane om til praksisforteljingar som vi har brukt inn i bacheloroppgåva. Observasjonane blei gjennomført i to barnehagar.

Gjennom forskingsarbeidet vårt kom det fram at medverknad er avhengig av dei vaksne sine haldningar og handlingar. Vi erfarte at det kan vera forskjell på korleis dei vaksne i den same barnehagen lar barna medverka i måltidssituasjonane. Det var også forskjellar i dei to barnehagane på kva situasjon barna fekk medverka i, og i kva grad.

Summary

In our research we wanted to look into children's participation. We later came to the conclusion that we would focus on how the adult's lets children in the age of 3-5 years old participate in the meal situations. Our research question turned out to be like this: "What is children's participation and how do the adult's allow children in the age of 3-5 years to participate in meal situations in the kindergarten?"

We have chosen to write our bachelor assignment about participation in meal situations, because this subject is something that we think is both exciting and interesting. We think that it is important to have focus on the participation in kindergarten, and it is also legally required. The goal with this bachelor assignment is to find out if there is participation in the meal situation in kindergarten, and how children perhaps participate. Further it has been important for us to gain more experience around something that we find interesting, and that we may be able to highlight the importance of participation in the kindergarten.

In our theory basis we have focused on the competent child in a sociocultural context. Because of this the words meal and participation was a focus. This is the keywords that we used in our bachelor assignment. Other relevance words we used was acknowledgement, co-determination and self-determination. We have chosen to use different theoretician, to highlight the theory that we have used.

To answer our research question, we chose to use qualitative methods. Qualitative method is about collecting information and experiences through observation and/or interview. The method comes to sight through observation. We chose to use continuing protocol when we observed, and we later wrote our observations into practice stories, that we used in our bachelor assignment. We observed in two different kindergartens.

Through our research work we have found out that participation is depending on the adult's attitude and action. We experience that it could be a difference in how the adult's in the same kindergarten lets the children participation in the meals. It was also differences in the two kindergartens, in what situations the children got to participate, and in what degree.

1.0 Innleiing

I forskinga vår har vi valt å fordjupa oss i medverknad i barnehagen. ”Medvirkningsbegrepet kan forstås på flere måter” (Bjerke, 2010, s. 191). Vi har valt å skriva om forskjellige perspektiv på medverknad, men vi har også dratt inn medbestemming og sjølvbestemming som kan assosierast med medverknad. Den vaksne si rolla innanfor barn si medverknad går som ein raud tråd gjennom heile bacheloroppgåva.

1.1 Problemstilling

Problemstillinga vår er: ”Kva er barn si medverknad og korleis lar dei vaksne barna i 3-5 års alderen medverka i måltidssituasjonane i barnehagen?”. Vi har valt å spissa problemstillinga til måltid. Dette for å gå i djupna på medverknad, og for å sjå på korleis dei vaksne arbeidar med barn si medverknad i måltidssituasjonane i barnehagen. Dette var på grunnlag av at det både blir for vidt, og for tidkrevjande å sjå på all medverknaden som skjer i barnehagen. Vi har valt å avgrensa bacheloroppgåva til at vi skulle sjå på barn frå alderen 3-5 år, på grunnlag av at begge hadde moglegeheit til å observera denne aldersgruppa.

1.2 Omgrepsavklaring

I problemstillinga vår er det to omgrep som vi nærmare vil forklara. Desse to omgrepa er medverknad og måltid. Grunnen til at vi vil gå nærmare inn på betydinga av desse omgrepa, er fordi dei gjentek seg i bacheloroppgåva, og omgrepa blir i tillegg brukt i problemstillinga vår.

1.2.1 Medverknad

Medverknad blir definert som både delaktigheit og bidrag (Kunnskapsforlaget, u.å.). Barna skal vera delaktige i barnehagekvardagen, der dei skal delta og bidra. ”Medvirkning handlar om å bli respektert for den du er, få delta aktivt i sin egen hverdag, være med på planlegging og på å ta avgjøreiser” (Osnes, Skaug og Kaarby, 2010, s. 25). Det er viktig at barna blir respekterte, og at det er rom for medverknad.

1.2.2 Måltid

Måltid blir forklart som eit tidspunkt for kva tid ein skal eta, samt mengda ein et (Kunnskapsforlaget, u.å.). Ingul (2013, s. 288) skriv om at den ideelle måltidssituasjonen består av småbord, seks barn, og ein voksen som et saman.

1.3 Bakgrunn for val av bacheloroppgåva

Vi har valt å vera to om bacheloroppgåva, der vi har valt temaet medverknad på grunnlag av at medverknad er noko som vi begge er veldig opptatt av. Vi synest at medverknad er eit spanande og interessant tema. Medverknad er lovpålagt i barnehagen, jamført med Barnehagelova under §3. Barn si rett til medverknad (Kunnskapsdepartementet [KD], 2013). Vi synest at det blir spanande å sjå i kva grad medverknaden blir praktisert i dei to barnehagane som vi har gjort vårt forskingsarbeid i.

1.4 Tidlegare forskning

Vi har brukt søkeverktøyet ”Idunn”, når vi har søkt etter tidlegare forskning. Søkeorda som blei brukt var ”måltid” og ”medvirkning”. Vi fann forskning som er relatert til barn si medverknad, men fann lite om barn si medverknad i samanheng med måltid. Vi fann likevel Bjørgen (2009, s. 12-13) sitt forskingsarbeid, der ho konkluderte med at barna saknar å medverka i måltidet i barnehagen. For at barna skal utvikle sjølvstendigheit og for å oppleve meistring, er det naturleg at dei får delta og medverka i kvardagen sin. I følgje Bjørgen (2009) vektla barna også dei sosiale aspektane som gode kvalitetar ved måltidet, der barna blant anna var tydeleg på at dei ville vera meir deltakande og inkluderte i måltidet. Det gjekk ut på at barna ville vera med å laga mat, samt å vera med på å påverka ved å medbestemma. Pettersvold (2014 og s. 134) har i si forskning skrive om blant anna at medverknaden blir reell når ein legg til rette for det, slik at barna både har mogelegheit og friheit til å gjere det dei har lyst til å gjere. ”Flere sier de også har gått bort fra faste aktiviteter eller tradisjoner som står i veien for barns medvirkning” (Pettersvold, 2014, s. 41).

2.0 Teoretisk perspektiv

Vi har basert vårt teorival utifrå problemstillinga vår og eit sosiokulturelt perspektiv. Teorien er knytt til aktuelle styringsdokument som rammeplanen og Barnehagelova. Vi har tolka rammeplanen inn i eit sosiokulturelt syn. I følgje Ødegård og Røys (2013, s. 98) er sosiokulturelt syn eit syn på barn der ein vektlegg relasjonar, samhandling og samspel. Over tid legg ein vekt på samhandling mellom kultur og menneskjer. Innanfor det sosiokulturelle synet har vi valt å bruka teori om medverknad, medbestemming, sjølvbestemming, anerkjenning, syn på barn og læring. Vi har kategorisert teorien i overskrifter der vi har knytt det opp mot måltidet i barnehagesamanheng.

2.1 Sosiokulturell tilnærming

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegg barnet i ei sosial verd (Hundeide, 2006, s. 273-274). Vidare skriv Hundeide at vi lever innanfor rammer vi er sosialiserte inn i, innanfor dei sosiokulturelle rammene. Rammene kan påverka til dømes korleis ein forstår og oppfattar verden. Det handlar om at ein lever i eit samfunn, der ein blir forma etter kulturen som er integrert i samfunnet. I eit sosiokulturelt perspektiv blir menneskjer født innanfor rammer for samspel og der dei utviklar seg innanfor desse rammene (Ødegård og Røys, 2013, s. 76). Utviklinga vil være ei sosialisering gjennom kommunikasjon.

”Barn møter den sosiokulturelle konteksten aktivt (...)” (Moser, 2010, s. 87). Ein må møta kvart enkelt barn ut i frå barnet sine læringserfaringar og deira sosiokulturelle føresetnadar (Moser, 2010, s. 97). I den fysiske og sosiokulturelle konteksten som barna deltar i er læringsprosessar og utviklingsprosessar i endring, i følgje Moser (2010, s. 83).

2.2 Syn på barn

Tradisjonelt har ein oppfatta barn som svake, der barnet skal vernast, skjermast, i tillegg til at barnet treng å bli passa på. Synet på barn er stadig i endring, og har endra seg frå korleis det var for cirka femti år sidan (Askland og Sataøen, 2013, s. 15-16). Det handlar om å ha eit anna syn på barnet i dag. I følgje Askland og Sataøen (2013, s. 15) er kunnskapen vi har om barnet i dag, handlar om at barnet i stor grad er uavhengige av vaksne, og at dei har ein eigen rytme når det kjem til korleis dei vil oppleve meining i tilværet. Barn treng vaksne som både er tilstade og som ikkje styrer alt. Dahlberg, Moss og Pence (2002, s. 89) skriv om barnet som tidlegare blei sett på som objekt som skulle fyllast med kunnskap, dette kan tolkast som at barnet blei sett på som ei tom krukke. I dag ser ein på barnet som kompetent. I følgje Bae

(2006, s. 13) blir barnet i dag sett på som eit deltakande subjekt, som vidare inneber at den vaksne lyttar til barnet.

Moser (2010, s. 92-93) viser til Barnehagelova §1. Formål, der står det at barna skal bli møtt med tillit, respekt og anerkjenning i barnehagen. Moser understrekar at Barnehagelova har eit subjektivt syn på barn. Barndommen har ein eigenverdi, der barna er aktørar i eigen kvardag (Moser, 2010, s. 95). ”Medvirkning handlar om å bli respektert for den du er, få delta aktivt i sin egen hverdag, være med på planlegging og på å ta avgjørelser” (Osnes et al. 2010, s. 25). I følgje Moser (2010, s. 95) anerkjenner rammeplanen betydninga av kvardagssituasjonar i barnehagen, som er betydingsfulle for læringskonteksten. Han meiner at dette stemmer med eit moderne og sosiokulturelt syn på barn.

I følgje Askland og Sataøen (2013, s. 15) finst det mange og ulike oppfatningar av barn og barndom. Askland og Sataøen skriv vidare om det rike barnet som til dømes både er engasjert, aktivt, kompetent, forskande, undrande og ivrig. Barnet er ein meiningsaktør som er sosialt deltakande heilt i frå fødselen av. Eide og Winger (2006, s. 32-33) meiner at eit anna ord for det rike barnet, kan vera ”det kompetente barnet”. Det handlar om å ha et positivt bilete av barnet sin kompetanse, og ikkje fokusere på kva barnet ikkje kan eller kva det ikkje meistarar. Det handlar om at ein ser på barnet som eit kompetent individ, som ofte kan vera ein ressurs for barnehagekvardagen (Eide og Winger, 2006, s. 32-33).

Kennedy (2000, s. 40) hevdar at det er to forskjellige måtar å sjå barn på. Om ein har eit syn på barn der den vaksne må formidle alt til barna, har ein eit syn der barnet har manglar. Dette fører til at barna ikkje får vera eit eige kompetent individ, som tenkjer, undrar seg, samt medverkar sjølv. ”Synet på barn og barndom får konsekvensar for korleis personalet forstår medverknaden til barn” (KD, 2011, s. 17).

”Våre måter å se og forstå barn på, påvirker hvordan vi vil gi barna muligheter til å medvirke” (Bjerke, 2010, s. 190). Vidare hevdar Bjerke at den vaksne skal visa barna at dei er kompetente deltakarar, ved at barna blir tatt på alvor, respektert og ved at barna har ei stemma (Bjerke, 2010, s. 192). Korleis barna møtes, er avhengig av om dei vaksne ser på barnet som eit subjekt, eller objekt (Bjerke, 2010, s. 196). For at medverknad skal bli forankra, må den vaksne møte barnet med ei respektfull og open haldning, der den vaksne kan sjå på barnet som kompetent, med eigne opplevingar (Bjerke, 2010, s. 196). Korleis maktposisjonen til den

vaksne blir utnytta, er avgjerande for i kva grad barna får vera med å medverka (Bjerke, 2010, s. 202).

2.3 Barn si medverknad

I Barnehagelova står det i §3. Barn si rett til medverknad, ledd 2, at barna har rett til medverknad ved å gi uttrykk for sitt syn på barnehagen si verksemd (KD, 2013). I §1. Formål står det i ledd 2 at ein skal tilpassa medverknaden ut ifrå alderen og føresetnadane til barna (KD, 2013). I rammeplanen kjem det blant anna fram at dei vaksne skal jobba med medverknad, ved å møte barna med spørsmål og undring (KD, 2011, s. 17-29). Ein skal også skapa eit miljø der barna skal få oppleva tilknytning, fellesskap og eit miljø der det er rom for barn si medverknad. Alle barn har også rett til å bli møtt der dei er, og for den dei er. Ein skal også fremja barn si trivsel, meistring, livsglede og kjensle.

I følge Furu, Granholt, Moxnes og Thoresen (2014, s. 58) handlar medverknad om å arbeide aktivt med det, ved å ivareta barna sine opplevingar og ved å ta barn sine uttrykk på alvor. Blant anna handlar barna sin medverknad i barnehagen om at barna skal være med på å påverka avgjersler som blir tatt (Rønning, 2013, s. 120).

Nordli og Thormodsæter (2010, s. 62) hevdar at medverknad i stor grad handlar om å la barna få komma til. Den vaksne må våga å sleppa kontrollen, og la barna få prøve sjølv. Her blir det rom for medverknad, der barnet si stemma blir tatt på alvor. Kristoffersen (2006, s. 65) hevdar at når det kjem til barn si medverknad, er makt ein relevant faktor. Den vaksne må kunne dela makta si med barna, ved å dra inn barna sin påverknad i planarbeidet. Vidare skriv Kristoffersen at det er viktig at ansvaret ikkje overlatast til barna, men at den vaksne lyttar og akseptera tankar som barna har. ”Noen ganger handler kanskje de voksne i barnehagen strengere enn de vil, fordi de føler seg vurdert av de andre voksne på avdelingen” (Kibsgaard, 2009, s. 85). Det er då viktig at dei vaksne er trygge på både barna og på kvarandre.

Det er viktig å ha eit kritisk blikk i arbeidet med medverknad (Furu et al. 2014, s. 56). I følge Nordli og Thormodsæter (2010, s. 37) er ein avhengig av dei vaksne sine haldningar og handlingar i arbeidet med moglegheit for barn si medverknad. Vidare skriv Nordli og Thormodsæter at dei vaksne må vera medvitne på at barna skal læra å ta gode val, der barna lærer seg å ta omsyn til både egne og andre sine behov. Det handlar også om at barna dermed ikkje alltid får medbestemma (Nordli og Thormodsæter, 2010, s. 50).

”Læring foregår gjennom aktiv medvirkning” (Nordli og Thormodsæter, 2010, s. 59). Vidare skriv Nordli og Thormodsæter at ved å sleppe barna til blir barna aktivt deltakande. Ved å ha fokus på medverknad, kan barna føla meistring ved at dei får utvikle seg i ei rolle der barnet får det til. Sæbø (2010, s. 275) refererer til Dewey og ”Learning by doing”. Både Sæbø (2010) og Alvestad (2010, s. 103) hevdar at ein lærer gjennom praktiske handlingar og erfaringar. Vidare skriv Alvestad (2010, s. 108-109) at læring skjer i naturlege situasjonar. For at læring skal oppstå må barna føle seg trygge, der dei blir møtt av dei vaksne.

Askland og Sataøen (2013, s. 129-132) skriv om at meistring er viktig for utviklinga av sjølvoppfatninga til barnet. Ved at barnet får positive mestningsopplevingar og stadfesting av den vaksne, kan dette føra til framtidig motivasjon. Motivasjon er ein indre drivkraft som får oss til å arbeide vidare med eit arbeid (Askland og Sataøen, 2013, s. 130).

Bae (2006, s. 15) presiserer at dei vaksne i barnehagen ikkje må undervurdera barn sin kompetanse og barn sine uttrykk. På den andre sida må ein ikkje gi barna val som dei ikkje er modne nok til. Det er då viktig å snakka om rolla ein har i barnehagen, saman med resten av dei vaksne (Bae, 2006, s. 15). I følge Nordin-Hultman (2004) i Kristoffersen (2006, s. 54) er medverknad noko som bør vera innarbeida i arbeidet i den daglige praksisen i barnehagen.

Ved første augekast kan enkelte handlingar sjå betydingslause ut for dei vaksne, medan det kan ha ein mening for barnet. Det er difor viktig å vera merksam på kva ei handling kan bety for den andre, slik at ein kan vera med på å skapa meningsfulle handlingar (Bae, 1996, s. 149-150). Alle har rett på inkludering og medverknad (Furu et al. 2014, s. 62).

”Medvirkningsbegrepet kan forstås på flere måter” (Bjerke, 2010, s. 191). I følge Bjerke (2010, s. 189-191) skal ikkje medverknad komma på sida av det andre arbeidet i barnehagen. Det skal gå som ein raud tråd gjennom alt arbeidet, og det skal vera rom for at barna skal kunne medverka i alle situasjonane i barnehagen sitt fellesliv.

2.3.1 Barn si medbestemming og sjølvbestemming

I følge Kvistad og Søbstad (2005, s. 157) bør ein skilje mellom omgrepa barn si medverknad og barn si medbestemming. Medverknad handlar om at barna blir høyrte og sett, og at barna dermed blir tatt med inn i vurderingsarbeidet i barnehagen. Det er også viktig at barna både blir høyrte og forstått kring egne opplevingar og egne erfaringar. ”Barns medvirkning er

nødvendigvis ikke det samme som medbestemmelse, selv om barnets ønsker og behov både skal ses, høres og tas til følge” (KD, 2011, s. 56). Det hevdest at medbestemming handlar om å være med på å bestemma, og å være med i avgjersleprosessar i følgje Seland i Bae (2006, s. 8).

Når det kjem til medbestemming, hevdar Bjerke (2010, s. 193-194) at det handlar om at ein skal lytta til barna, dei skal bli spurde og dermed ha moglegheit til å påverka kvardagen i barnehagen. Det handlar også om at barna skal få bestemma saman med andre. Bjerke hevdar også at medbestemming kjem til uttrykk i rammeplanen ved at barna har rett til ytringsfridom, der det handlar om at barna skal få delta i avgjersler som blir gjort i barnehagen.

Bjerke (2010, s. 191) hevdar at det i rammeplanen kjem fram at retten til medverknad for barn i barnehagen inkluderer også medbestemming og sjølvbestemming. ”Selvbestemmelse er å bestemme selv og å ta egne valg. Det handler om å kunne bestemme over eget liv” (Bjerke, 2010, s. 192). Vidare skriv Bjerke at dersom barna skal kunne leva egne liv, der dei kan følgje egne tankar, er sjølvbestemming grunnleggjande. Det handlar om at barna kan ta sjølvstendige val i handlingar, innanfor barnehagen sine mogelegheiter.

Sjølv om medbestemming, påverknad og aktiv deltaking er svært sentralt i barnehagen, handlar det ikkje dermed sagt om at barna alltid skal planleggje å bestemma alt, i følgje Bjerke (2010, s. 195). Det er også svært viktig å lytta til barna sine synspunkt, og å oppfylle barna sine ønskjer, men ein kan ikkje alltid ta utgangspunkt i barna sine ønskjer og intensjonar (Bjerke, 2010, s. 202).

2.4 Anerkjening

Anerkjening er eit sentralt omgrep innanfor arbeidet med barn. I følgje Bae (1996, s. 132) handlar anerkjening om å forstå kva den andre opplev, samt å forstå kva den andre er opptatt av. Det handlar i stor grad om at den vaksne må prøve å forstå uttrykket til barnet, ut ifrå barnet sine opplevingar. Bjerke (2010, s. 195-196) tolkar rammeplanen som at det å gi barn medverknad førar til gode relasjonar mellom barn og vaksne. Bjerke skriv vidare at vaksne må akseptera og anerkjenna barna, og at barna er likeverdige deltakarar. Barn og vaksne påverkast av kvarandre.

”En anerkjennende relasjon er basert på likeverd” (Bae, 1996, s. 147). Vidare skriv Bae at relasjonen mellom den vaksne og barn kan ikkje bli anerkjent, om til dømes den vaksne ser på seg sjølv som meir verd enn barna. Furu et al. (2014, s. 58) presiserer at dei vaksne i barnehagen skal skapa eit miljø der barna kan føla seg anerkjente, samt inkluderte, respekterte, høyrte og sett.

Bae (2006, s. 18) hevdar at barn uttrykker seg ved sine kommunikasjonsformer, ved å være leikande og humoristiske. Til dømes tar barn dette spontant i bruk i måltidsituasjonen. Ved å anerkjenne barna sine spontane samspill kring leik og humor, styrker dette barn sin eigen uttrykkskraft vidare (Bae, 2006, s. 18). I tråd med rammeplanen må dei vaksne møte barna sine uttrykk med anerkjenning (KD, 2011, s. 17-18).

Anerkjenning handlar i stor grad om stadfesting av barn. Kinge (2006, s. 73) skriv om det å stadfesta og anerkjenne barn sine egne initiativ, og at barnet skal få ei positiv oppleving av seg sjølv. Vidare skriv Kinge at anerkjenning handlar også om å bruka heile seg i møtet med barnet. Barn treng også å ha gjentatte erfaringar med anerkjenning og meistring (Langholm, 2011, s. 52). I følgje Bae (1996, s. 152-153) opplev barnet at det har rett til egne opplevingar, tankar og følelsar, når den vaksne stadfestar at barnet blir sett og høyrte. Ein stadfestar barnet både verbalt og nonverbalt, og visar at ein forstår kva det er opptatt av, noko som er tryggleiksskapande for barnet.

2.5 Samspel og samtale i måltidsituasjonar

Ingul (2013, s. 288) skriv om at den ideelle måltidssituasjonen består av småbord, seks barn, og ein vaksen som et saman. Måltida er viktige når det kjem til det sosiale og det kulturelle, i denne situasjonen kan barna bli forma innanfor dei sosiokulturelle rammene. Kibsgaard (2009, s. 85) skriv at kring ein måltidssituasjon kan ein lettare bevare den gode stemninga kring bordet, ved å sleppe inn uføresette opplevingar. Ingul (2013, s. 288) hevdar at rollemodellane er dei vaksne, og at barna lærer ved å observera kva dei vaksne gjer i måltidet. Det handlar om at barna kanskje vil gjera det som dei vaksne gjer. I følgje rammeplanen (KD, 2011, s. 31) skal omsorg prege alle situasjonane i kvardagslivet i barnehagen, blant anna også i måltidssituasjonane.

”Retten barn har til medverknad, krev tid og rom for å lytte og samtale” (KD, 2011, s. 18). Furu et al. (2014, s. 72) skriv om at det finst ulike samtalejangrar, som artar seg forskjellig ut

ifrå kva situasjon dei føregår i. ”Kommunikasjon er mer enn ord. Det dreier seg like mye om holdning, lytting og kroppsspråk” (Nordli og Thormodsæter, 2010, s. 37). Arbeidet i barnehagen kan ta uvante og interessante vendingar, når ein er open for barna sine innspel. Dette handlar om at dei vaksne må tørre å tenkja annleis, slik at ein tørr å la barna komma til (Furu et al. 2014, s. 79-80).

I følgje Nordli og Thormodsæter (2010, s. 38-44) må dei vaksne lytta med heile kroppen, ved å bruka heila sanseapparatet. Ein vaksen som er tilstade viser om den er interessert med heile seg. Barn treng vaksne som er kroppslege, spørjande, støttande og rosande, som er tilstade med heile seg. ”Når barn forteller, deler de en erfaring eller opplevelse med andre” (Birkeland, 2011, s. 61). Den vaksne sin lyttande haldning kan relaterast til korleis den vaksne vel å forholde seg eller korleis den vaksne vel å opptre i møtet med barna i barnehagen (Torsteinson, 2011, s. 170-171).

I følgje Høigård (2013, s. 277) kan ein knyta inn til dømes samtale under høgtlesing med barna. ”Medlesing vil si at en voksen leser en tekst høgt sammen med barnet” (Høigård, 2013, s. 277). Den som les kan dra inn barna sine egne erfaringar inn i litteraturen, som til dømes ved å ta utgangspunkt i barna sine livserfaringar frå tidlegare lesing eller hendingar, i følgje Mjør og Birkeland (2012, s. 172). Vidare skriv Høigård at lesing kan gi barna eit meningsfylt og spanande innhald.

3.0 Metode

Når vi begynte forskingsarbeidet vårt måtte vi velje ein metode. Vi kunne velje mellom kvalitativ metode og kvantitativ metode. I følgje Dalland (2012, s. 111) vil metoden vi vel, vera med på å avgjera korleis vi seinare skal gå fram for å skaffa kunnskap. ”Metode kan også beskrives som det å følge en viss vei mot et mål” (Dalland, 2012, s. 114). Ved å bruka metode samlar vi inn data til undersøkinga, der vi gjennom metoden får den informasjonen vi treng (Dalland, 2012, s. 112). Etter at vi kom fram til problemstillinga, såg vi kjapt kva metode som passa best. Vi vel å ta i bruk kvalitativ metode med observasjon.

3.1 Val av metode

Vi har valt kvalitativ metode, fordi vi tenkjer at datainnsamlinga vår kjem best ut ved bruk av observasjon som metode. Ordet kvalitativ har latinsk oppringing, og tyder ”art, beskaffenheit” eller ”verdi” (Løkken og Søbstad, 2013, s. 34). Kvalitativ metode i følgje Dalland (2012, s.

111-112) kan ikkje talfestast eller målast, men ein må samla inn meiningar og opplevingar. Vidare seier Dalland at metodevalet blir bestemt utifrå kva metode vi meiner gir oss best data. Vi har difor valt kvalitativ metode og observasjon, sidan den metoden gir oss best svar på vår problemstilling.

Kvalitative data er ressurskrevjande, då ein må avgrensa all datainnsamlinga ein har funne (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42). Dette må vi gjera sidan vi sit igjen med mykje nedskrivne observasjonar etter at vi har observert over ei gitt tid. Vi må difor gjera eit utval av observasjonane. Postholm og Jacobsen (2011, s. 17) skriv at kvalitativ metode er fleksibel, då metoden legg til rette for spontanitet i interaksjonen mellom forskaren og deltakarane. Vi blei einige om at metoden passa best for oss, på grunnlag av at vi måtte vera fleksible i observasjonane, der vi kunne leggja til rette for spontanitet, og samt å vera deltakande med både barna og dei vaksne. Seinare i bacheloroppgåva vil vi velje observasjonar som skil seg frå andre observasjonar. Vi vel å ta utgangspunkt i observasjonane som viser gjentaking av funn.

På grunnlag av at vi har valt kvalitativ metode, er det naturleg at vi har brukt ei induktiv tilnærming. Dette er blant anna fordi induktiv tilnærming ofte blir brukt i kvalitativ forskning (Løkken og Søbstad, 2013, s. 35). I følgje Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) handlar induktiv tilnærming om at ein er open for det praksis kan bidra med, og ein går ut med eit opent sinn. Vi har valt å gå inn i to barnehagar med eit ope sinn, der vi vil finna funn som gjentek seg i måltidssituasjonane.

3.2 Observasjon

I følgje Løkken og Søbstad (2013, s. 40) kjem ordet observasjon frå latin som tyder åtgåing eller undersøking. Det handlar om å sjå, oppfatta og tolka det vi har sett, og at det er viktig å sjå detaljar (Løkken og Søbstad, 2013, s. 12-13). Vidare skriv Løkken og Søbstad at vi må bruka alle sansane våre i arbeidet med barn. "Å sanse handler om å registrere inntrykk" (Løkken og Søbstad, 2013, s. 41). Vi brukte heile kroppen når vi observerte, og brukte dermed dei fem sansane vi har, og det er viktig å vera medviten på alle sansane som observatør (Løkken og Søbstad, 2013, s. 73-75). Vi tenkjer at vi har fått betre observasjonar ved å bruka fleire sansar, fordi vi blant anna både må lytta til og sjå det som skjer. Ved å bruka fleire sansar kan det vera lettare å registrera uttrykka til både dei vaksne og barna, der vi får eit meir heilskapleg syn på kva som faktisk skjer.

Når ein vil ha direkte tilgang til det ein forskar på, bør ein i følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62-63) velja observasjon. Christoffersen og Johannessen meiner at for å samla inn relevant data er observasjon nokon gonger den einast metoden, og at observasjon kan vera i ein naturleg eller i ein kunstig setting. Vi har valt å observera i ein naturleg setting, på grunnlag av at vi har valt noko som er ein del av kvardagen i barnehagen. Dette har då vore i rutine til dei vaksne slik at dei jobbar på same måte som dei plar. Vi har ikkje endra deira måltidsrutinane i forskingsarbeidet vårt.

I følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 63) eignar observasjon seg best som metode når det er knytt til eit avgrensa område. Løkken og Søbstad (2013, s. 25) hevdar at om ein prøver å sjå alt, ser ein ingenting. Det handlar om at ein ikkje kan observera alt som skjer samtidig. Det er i følgje Løkken og Søbstad (2013, s. 13) viktig å observera med eit kritisk blikk, som er med på å skapa kvalitet. Vi må ha eit kritisk blikk på observasjonane, fordi det kan vera hendingar i situasjonen som ein ikkje ser. Det er då viktig at vi er kritiske til det vi faktisk observerer, og at vi ikkje tar med observasjonar der vi ikkje har fått med oss heile situasjonen. Om vi tar med situasjonar der vi ikkje har fått med oss alt, blir situasjonen ugyldig på grunnlag av manglande oversikt over situasjonen då ein ikkje kan observera alt samtidig.

3.2.1 Deltakande observasjon

I ein observasjon kan deltakinga variera etter kva situasjon ein er i (Løkken og Søbstad, 2013, s. 47). Vidare hevdar Løkken og Søbstad at ein kan vera ein dominerande og aktiv deltakar, ein kan også vera ein passiv deltakar som held ei distanse frå det ein observerer. I følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62) er ein deltakande observatør ofte den einaste metoden for å skaffa seg kunnskap som er gyldig. Løkken og Søbstad (2013, s. 47) hevdar at ved å vera ein deltakande observatør kan ein sjølv gripa inn og påverka situasjonen ein observerer. Vi har sjølv hatt moglegheit til å gripa inn i situasjonane, der vi sjølv har hatt fokus på å la barna få medverka i måltidssituasjonen. For å skaffa gyldig kunnskap har vi valt å bruka observasjonar der det er dei vaksne som er i fokus saman med barna, dette for å ha fokus på dei vaksne i barnehagen.

3.2.2 Laupande protokoll, loggbok og praksisforteljing

I følgje Løkken og Søbstad (2013, s. 52) er laupande protokoll ein nyttig metode, som kan bli brukt saman med loggbok. Dette blir sett på som dei to vanlegaste observasjonsformane

innanfor barnehagen. Det handlar om at observatøren har blokk og penn, og noterar det ein ser kontinuerlig. Deltakande observasjon blir ofte brukt når ein brukar laupande protokoll som observasjons metode (Løkken og Søbstad, s. 53). Løkken og Søbstad (2013, s 58) hevdar at laupande protokoll viser til ein situasjon medan den utspelar seg, medan loggboka er ein beskriving i ettertid av situasjonen.

Praksisforteljing kan samanliknast med ei loggbok på nokon måtar, i følgje Løkken og Søbstad (2013, s. 54). Vidare skriv Løkken og Søbstad at praksisforteljingar er forteljingar der ein sjølv skriv om tidlegare hendingar som har skjedd i barnehagen. Praksisforteljingar er den metoden som blir brukt mest i barnehagen. Det er detaljerte og opne forteljingar, med både ei byrjing, eit høgdepunkt og ei avslutning (Løkken og Søbstad, 2013, s. 54-55).

3.3 Gyldigheit og pålitelegheit

Validitet som på engelske er "validity" tyder gyldigheit, som i følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) handlar om kor godt eller relevant datainnsamlinga er. Løkken og Søbstad (2013, s. 49) hevdar at desto fleire observasjonar ein har, dess tydelegare blir det ein observerer og det kan komma tydeleg fram om noko ofte skjer på same måte. Vi har mange observasjonar der vi har observert at enkelte situasjonar gjentar seg i måltidsituasjonane. Ved at vi har observert dette fleire gonger vil observasjonane dermed bli sett på som gyldige.

I følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) tyder reliabilitet pålitelegheit. Det handlar om kor pålitelige datainnsamlinga er. Christoffersen og Johannessen hevdar vidare at ein knytt pålitelegheit til kor nøyaktig datainnsamlinga er, ved kva data ein brukar, samlar inn og korleis ein analyserar dataa etterpå. Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) hevdar at pålitelegheit ikkje kan garanterast hundre prosent. Vidare skriv Postholm og Jacobsen at det handlar om å reflektera over kva som kan vera knytt til forkinga. Vi må då tenkje over kva data vi skal bruka som kan gi pålitelegheit til problemstillinga vår. Observasjonane må stemma overeins med det tema vi har valt i problemstillinga, og korleis vi vel å analysera dette vidare.

Det kan førekomma feilkjelder når ein observerer, som kan påverka resultat våre. Det kan til dømes vera endringar i haldningar eller det kan vera tidlegare erfaringar vi har før vi går ut å observerer. Løkken og Søbstad (2013, s. 58) hevdar at ein må ta i betraktning at observasjon kan virka inn på dei som bli observert. I vårt tilfelle kan dette virka inn når vi observerer, då

dei vaksne kan ha eit større fokus på medverknad enn det dei tidlegare har hatt. Dette kan også handla om at barna oppfører seg annleis då dei ensar at observatøren noterar, sjølv om barna kjenner til oss.

I følge Løkken og Søbstad (2013, s. 59) kan tidlegare kjennskap til barna og barnehagen påverka tolkinga av observasjonane. Vi var i to barnehagar som vi kjem meir inn på lengre ned i bacheloroppgåva, der vi var godt kjende. Dette kan ha påverka våras tolkingar av observasjonane, men vi har valt å ha eit kritisk blick. I følge Postholm og Jacobsen (2011, s. 44) må ein som forskar ha ei kritisk tenking, når ein skal finna ut om noko faktisk er riktig.

3.4 Vårt observasjonsarbeid

Vi hadde fått ein gitt praksisperiode som vi brukte til å observera i. Det var barnehagar som vi begge kjende godt til, og der vi på førehand visste litt om korleis måltida var organiserte før vi begynte å observera. Det førte til at vi hadde nokre tankar om måltidet og korleis dei fungerte, før vi begynte å observera. Dalland (2012, s. 121) hevdar at ein som forskar ikkje startar med ”blanke ark” på ei oppgåva. Vidare skriv Dalland at ein ofte har tankar om kva ein vil finne ut, der ein på førehand har valt eit tema. Vi fekk moglegheit til å observera i måltidssituasjonane nesten kvar dag. Vi har valt å vera ein nær og aktiv deltakar, der vi er i situasjonen som vi observerer. Grunnen til dette valet er på grunnlag av at vi kjenner barnegruppa samt barnehagen godt, og det er difor naturleg for oss å vera i situasjonen saman med barna og dei vaksne.

Vi har valt å bruka ulike metodar, der vi begge satt saman med barna under måltidet. Den eine av oss har hatt blokk tilgjengelig i måltidet, og notert undervegs i måltidet. Den andre har notert kva som skjedde i etterkant av måltidet. Der vi i ettertid har gjort observasjonane om til praksisforteljingar. Vi har valt å skriva praksisforteljingar fordi vi synest at det er ein god måte å invitera lesaren inn i våre observasjonar og opplevingar. Praksisforteljingane gjer også slik at lesaren kan setje seg sjølv i situasjonen, på grunnlag av at vi har skriva detaljerte praksisforteljingar.

3.4.1 Barnehagen og barnegruppa

På grunnlag av at vi har observert i to ulike barnehagar, vil vi dela observasjonane våre inn i ”Barnehage A” og ”Barnehage B”. Vi har delt oss slik at vi aleine har observert i ein barnehage kvar. Grunnen til at vi har valt å observera i to barnehagar, var at vi ville få eit breiare syn på korleis dei to ulike barnehagane jobbar med medverknad i kvardagen. Vi

tenkjer at ved å sjå på to barnehagar kan datainnsamlingane våre vera meir påliteleg, enn om vi berre hadde sett på ein barnehage. Vi kan difor samanlikna datainnsamlingane frå barnehage A og barnehage B, om det både er forskjellar og likskapar.

Det var forskjellige aldersgrupper i dei to barnehagane, der det blei observert på ein base og ein avdeling. Den eine barnehagen hadde ei aldersgruppa på 1-6 år, medan den andre barnehagen hadde ei aldersgruppa på 4-5 år. Vi har difor valt å fokusere på aldersgruppa 3-5 år, på grunnlag av at vi begge hadde mogelegheit til å observera innanfor denne aldersgruppa. Vi kunne dermed ikkje velje dei minste barna, på grunnlag av at den eine barnegruppa kun var frå 4-5 år. Vi hadde også fokus på denne aldersgruppa fordi vi måtte spisse bacheloroppgåva, der vi tenkte at det hadde blitt vanskeleg å sitt på alle aldersgruppene samtidig. På grunnlag av at det var knapp tid til å gå ut å observera fleire gonger. Vi ville også ha fokus på dei eldste barna sidan vi begge har meir erfaring med dei.

Det var litt forskjellar på korleis måltidssituasjonen såg ut i dei to barnehagane. I barnehage A var det to til tre småbord i måltidet, der det var to vaksne og alt frå fire til ti barn kring eit bord. Det var låge bord og låge stolar som var tilpassa barna. I barnehage B sitt måltid var det tre små runde bord, samt eit litt større avlangt bord der det var ein vaksen og cirka fem til seks barn kring kvart bord.

3.4.2 Ethiske utfordringar

Eit etisk perspektiv vi må ta omsyn til i barnehagen er teieplikt og anonymisering. I Barnehagelova §20. Teieplikt står det at reglane om teieplikt gjeld i barnehagen (KD, 2013). Vi har valt å bruka skildringa "Barnehage A" og "Barnehage B" som dekknamn for barnehagane sine verklege namn. I følgje Løkken og Søbstad (2013, s. 22) blir dekknamn brukt for å anonymisera, der ein må bruka andre namn og kodar på både barna sine namn, barna sin alder, barnehagen og namna på dei vaksne i barnehagen.

Før vi kunne bruka observasjonane vi hadde gjort, måtte vi få godkjenning frå barna sine føresette/foreldre. Dette gjorde vi ved å sende ut eit informasjonsskriv, der dei føresette måtte skriva under om dei gjekk med på at barnet deira fekk vera med i forskingsarbeidet vårt. Godkjenningsskjemaet vil bli makulert når bacheloroppgåva er ferdig. Det er i følgje Løkken og Søbstad (2013, s. 24) viktig at innsamla materiale blir oppbevart på ein forsvarleg måte. I dette tilfelle blir materialet vårt til bacheloroppgåva oppbevart i barnehagen sitt arkiv.

3.5 Analyse

I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 39) handlar analyse om at ein først deler ein observasjon frå kvarandre, og at ein deretter ser på kvar enkelt av dei små bitane av observasjonen. Målet med analysen er å finna ut om det er noko som gjentar seg i observasjonane, der ein på grunnlag av dette kan avdekkja eit budskap som følgjer av eit mønster som oppstår i datainnsamlingsmaterialet. Vidare seier Christoffersen og Johannessen at når datamaterialet er analysert, skal det tolkast og drøftast slik at ein kjem fram til ein konklusjon på problemstillinga til forskaren.

Vi måtte gjera eit utval av observasjonane våre. I følge Thagaard (2013, s. 60) er både planlegginga av problemstillinga, og planlegginga av undersøkingsopplegget prega av at forskaren på førehand tenkjer gjennom kva undersøkinga skal omfatte. Det er også viktig at forskaren tenkjer gjennom kva metode som gir relevant informasjon.

3.5.1 Vår analyseprosess

Når vi var ute i barnehagen å observerte, valde vi som tidligare nemnd å være deltakande observatørar. Vi observerte ved å bruka laupande protokoll som observasjonsmetode, der vi noterte ned det vi såg. I ettertid har vi gått inn i observasjonstekstane våre, og notert ned det som blir gjentatt fleire gonger. Kvale og Brinkmann (2015, s. 216-217) har ein prosess dei kallar for ”1000-siders-spørsmålet”. Det handlar om at ein har ein overveldane del med informasjon, der ein må ta eit utval av observasjonane som blir brukt i bacheloroppgåva. Vi har difor valt å dra ut små sekvensar som blir gjentatt, som er blitt omgjort til anonymiserte praksisforteljingar.

Vi tok føre oss dei nedskrivne laupande protokoll observasjonane våre. Begge to konsentrerte seg om linje for linje, leste side opp og side ned, og vurderte ut ifrå dette kva vi syntest var det som skilte seg mest ut frå resten av observasjonane. Det vi tenkjer skilde seg ut var dei små hendingane som gjentok seg i fleire måltidssituasjonar. Vi leste observasjonane fleire gonger for kvarandre, og noterte ned stikkord av hendingar som blei gjentatt. Dei hendingane som skilde seg ut gjorde vi vidare om til praksisforteljingar, slik at det som gjentok seg fekk eit større fokus. Vi fann praksisforteljingar som var forskjellige frå kvarandre, der det var motstridande funn. Dei praksisforteljingane kjem vi til å setja opp mot kvarandre seinare i bacheloroppgåva. Når vi hadde gjort observasjonane om til praksisforteljingar tok vi for oss kvar linje, og såg på kva vi eigentelg hadde funnet i observasjonane. Funna noterte vi ned, og

etterpå såg vi kven av funna som blei gjentatt fleire gonger i praksisforteljingane. Vi korta difor ned funna våre, slik at vi stod igjen med tre funn og valde då å bruka fem praksisforteljingar inn i dei tre funna våre. Vi har konkludert med at dei tre funna er: den raude boka, appelsinsmil og mjølketømming.

3.6 Kritisk blick på vårt forskingsarbeid

Vi har valt å vera i to barnehagar, der vi har observert kvar for oss. Vi vel difor å ha eit kritisk blick til vårt observasjonsarbeid, på grunnlag av at vi ikkje var saman under observasjonane. I observasjonane har vi berre hatt eit blick på kvar barnehage, noko som gjer at blikket vårt ikkje blei utfordra av den andre sitt blick. Det kan då føra til at utfallet av observasjonane blei annleis, enn det kanskje hadde blitt om vi observerte saman. Den eine kunne til dømes ha sett noko som den andre ikkje såg, med tanke på at ein kanskje kjem inn med eit nytt blick på måltidet i ein ukjent barnehage.

4.0 Presentasjon av materialet og funn

Vi har som tidlegare nemnt vore i to ulike barnehagar. Vi har funne både ulike og forholdsvis like funn frå barnehagane. Våre funn: den raude boka, appelsinsmil og mjølketømming har blitt omgjort til praksisforteljingar. Vi har valt å kalla praksisforteljingane PF som ei forkorting, der dei er nummerert. Vidare har vi valt å ha praksisforteljingane i kursiv, slik at det skal vera lettare for lesaren å skilja praksisforteljingane frå teksten. I PF3 er det to vaksne, og difor har vi valt å namngi dei som ”vaksen 1” og ”vaksen 2”, slik at det i drøftinga skal bli lettare for lesaren å skilja kven vi meiner. Vi har som tidlegare nemnt hatt eit kritisk blick når vi har observert. Der vi har valt å ta utgangspunkt i situasjonar som har gjentatt seg i barnehagen. Dette valde vi for å få ein betre gyldigheit og pålitelegheit over bacheloroppgåva.

4.1 Den raude boka

I barnehage B blei det observert høgtlesing gjentatte gonger i måltidssituasjonen, og dermed blei høgtlesing eit av dei tre funna. Høgtlesing er ei innarbeida rutine i barnehage B, noko som blir vektlagt i måltida. Vi har valt å kalla dette punktet for ”Den raude boka”, slik at det for lesaren kanskje kan skapa ei undring for kva ein møter i praksisforteljinga.

Marita (vaksen) set å samtalar med fem barn kring det runde og låge lunsjbordet. Etter ei stund avbryt Jonas 4,3 og seier: ”Eg vil lesa den raude brannbil boka”, medan han peikar på boka som står i hylla. Marita reiser seg for å henta boka, og byrjar å lesa. Under lesinga har

Marita dialog med barna om det ho les, der ho blant anna seier: "Eg såg ein stor brannbil på brannstasjonen på laurdag, såg dykk nokon brannbilar?" (Barnehage B, PF1).

I PF1 tolkar vi at den vaksne er tilstade, der ho både ser, lyttar og møter barna ved at ho stadfestar og tar barna sine uttrykk på alvor. Ho møter barna, og inkludera dei der ho drar inn barna sine erfaringar og opplevingar inn i høgtlesinga. Dette gjer ho ved å trekkja inn hendingar som ho veit at alle barna har deltatt i. Samtalen med barna blir avbrote, og den vaksne byrjar å lesa den raude boka ut ifrå eit barn sitt ønskje. Dette gjer ho utan å spørje dei andre barna om dei vil lesa den boka. Vi tolkar dette som at den vaksne kanskje sjølv syntest at høgtlesing var ein god ide, og at ho også har lyst til å lesa boka. Den vaksne lar Jonas få medbestemma og medverka ved at ho tar eit val saman med han, og der ho drar samtalen vidare inn i høgtlesinga.

Den vaksne møter barna på deira høgde, ved å sitja på ein låg stol ved eit rundt bord saman med alle barna. Det kan sjå ut som at ho ser alle barna og at ho har moglegheit til å få augekontakt med kvart enkelt barn. Den vaksne lar Jonas medbestemma og medverka ved at ho finn boka.

4.2 Appelsinsmil

Det blei i barnehage A observert "Appelsinsmil" gjentatte gonger i fruktstunda, og slik fann vi fram til det andre funnet. I fruktstunda gjentok barna det å laga eit appelsinsmil til dei vaksne. Her har vi funne to funn i same barnehage som er forskjellige frå kvarandre, og difor har vi valt å ta med dette som eit funn. Der vil vi visa at det kan vera forskjellar i same barnehage, der det er avhengig av korleis dei vaksne arbeidar. Vi har valt å kalla desse to funna for "Appelsinsmil" sidan det kan dra lesaren sin nysgjerrigheit mot kva som kjem til å skje i praksisforteljingane PF2 og PF3. Vi har også valt å kalla det for appelsinsmil fordi det spesielt i PF2 var ei magisk stund der barna viste appelsinsmila sine til den vaksne.

Alle sitt på grusen ute i ein ring og et frukt. Jan 5,4 tar ein appelsinbåt i munnen slik at ein ser den når han smiler. Jan viser appelsinsmilet sitt fram til Tina (vaksen). "Oi, for nokon gule tenner du har! Du må pussa tennene dine gut" seier Tina med ei tilgjort stemma. Jan tar frukta utav munnen og ler. Tina ser på han med eit smil og seier: "Ah, du lurte meg". To andre barn ler og finn seg eple, pære og appelsinbåtar. Dei to barna tar ein fruktbat i munnen og smiler til Tina, og ho seier det same til dei barna også, og dei gjentar aktiviteten.

Når det er tre-fire fruktåtar igjen seier Tina: "Dykk klarar ikkje å lura meg igjen" med eit stort smil om munnen (Barnehage A, PF2).

I PF2 er det ei magisk stund der dei vaksne sitt i ein ring saman med barna. Den vaksne er tilstade, medverkande og anerkjennande i møte med barna då ho spelar på deira humor og glede. Det byrjar med at ho tar det humoristiske innspælet til Jan, der ho stadfestar han og lar han få medverka i fruktstunda. Dette utan at ho avbryt Jan sitt humoristiske innspel. Etterkvart vil to barn bli med, og desse barna blir møtt med inkludering og likestilling. Ho stadfestar dei også, og gjentek aktiviteten saman med dei tre barna. I fruktstunda lever ho seg inn i barna sine humoristiske innspel ved bruk av ei tilgjort stemma. Vi tolkar det som at den vaksne ser på barna som rikt og kompetent, der barnet er ein meiningsaktør i barnehagekvardagen. Dette tolkar vi på grunnlag av at den vaksne lar barna komma med innspel, der den vaksne deltar på barna sine premiss. Ho lar barna sjølv styra korleis barna vil at fruktstunda skal vera i barnehagen. Den vaksne er blid og avsluttar aktiviteten på ein naturleg måte, der ho fortel at dei ikkje klarar å lura ho igjen.

Alle set ute på benkene å et frukt. To barn kjem bort til Vilde (vaksen 1) og smiler med frukt som tenner. "Oi, for nokon gule og grønne tenner dykk har fått" seier Vilde. Barna tar frukta utav munnen og ler. Eit barn heng seg på, og dei tre barna gjentar medan vaksen 1 både svarar og ler saman med barna. Det er høg lyd og assistenten Kari (vaksen 2) reiser seg og seier strengt til barna: "Sit dykk ned og et frukta skikkeleg!" (Barnehage A, PF3).

PF3 viser mykje humor og glede mellom barna og Vilde. Der Vilde er ein vaksen som er tilstade og medverkande i møte med barna. Vaksen 1 anerkjenner og stadfestar barna sine humoristiske innspel og spelar vidare på dei. Barna visar vaksen 1 at dei ikkje har verken gule eller grønne tenner. Aktiviteten gjentar seg med både humor, glede og inkludering, der alle barna får medverka. Etterkvart avbryt Kari aktiviteten ved å sei at barna skal setje seg ned og ete frukta skikkeleg. Her brukar vaksen 2 definisjonsmakta si, ved å vera lite tilstade og streng. Vi tolkar at vaksen 2 er streng ved at ho reiser seg opp og hevar stemma si. Vi tenkjer at vaksen 2 avbryt den magiske stunda mellom Vilde og barna.

4.3 Mjølketømming

I begge barnehagane blei det observert ulike måtar å tømme mjølk og vatn oppi glasa til barna. I PF4 tømde den vaksne oppi glasa til barna, medan i PF5 fekk barna lov å gjere dette

sjølv. Vi har valt å kalla dei to praksisforteljingane PF4 og PF5 for ”Mjølketømming”. Dette grunna at det i begge praksisforteljingane handlar om at ein tømmer drikka i glasa, og namnet skapar ein viss undring kring kva som vil skje. Vi har også valt å ha dette som eit funn, sidan det gjentok seg i begge barnehagane i måltidssituasjonane.

Det er tid for lunsj i barnehagen. Alle set seg kring bordet, og syng for maten. Barna byrjar å forsyne seg med brødsriver, medan Brit (vaksen) tar runden med mjølkekartongen. Ho tømmer mjølk oppi glasa til alle barna som sitt kring bordet (Barnehage B, PF4).

I PF4 ser ein at barna syng for maten saman med den vaksne. Etter at alle har sunge for maten, byrjar barna å ete medan Brit reiser seg for å tømme mjølk oppi alle glasa. Ho står medan ho tømmer. Det kan verke som om Brit gjer dette av rein rutine. Ho verkar kanskje litt ukonsentrert, og det kan sjå ut som handlingane til Brit skjer automatisk og umedviten, for å skapa effektivitet i måltidet. All dialog med barna uteblir medan ho tømmer mjølka.

Det er lunsj og Hilde (vaksen) har ansvaret for å finna vatn til barna før dei kjem inn på kjøkenet. Ho set to små vassmugger på borda. Når lunsjen byrjar får barna sjølv tømme vatn oppi glaset sitt. Etterkvart blir vassmuggene tomme, og Ole 5,2 spretter opp frå stolen og seier at han vil fylle på den eine vassmugga. Hilde stadfestar verbalt at det er greitt. Han kjem tilbake med ei full vassmugge, og eit stort smil. Han set seg på stolen og tømmer vatn i glaset sitt (Barnehage A, PF5).

PF5 viser at den vaksne førebur alt til måltidet, der ho finn små vassmugger som er tilpassa barna sin storleik. Vassmuggene blir sett tilgjengeleg for barna, slik at dei lett kan nå fram til dei. Barna får sjølv prøva å tømme vatn i glaset sitt, samtidig som det eine barnet får medverka og medbestemma til å henta meir vatn. Det kan verka som om den vaksne stadfestar, anerkjenner og møter barnet, slik at barnet får delta på sine premiss ved å la barnet finna vatn og prøve sjølv. Vi tolkar at barnet får ei meistrande kjensla, ut ifrå smilet som han visar etter at han har fått deltatt. Ein kan tolka smilet som at barnet har lyst til å medverka, prøva sjølv og hjelpe til i måltidet, ved at han hoppar opp å spør om kan få lov til å fylla på meir vatn.

5.0 Drøfting

Drøfting blir skildra som diskusjon (Kunnskapsforlaget, u.å.). Det handlar om at ein skal diskutera både for og imot. Busch (2013, s. 70) skriv at drøfting er viktig for å skapa kvalitet i alle oppgåver. Nedanfor i drøftingsdelen vil vi dela drøftinga inn i tre deler, der kvar del representerer eit funn. Vi vil trekkje fram små sekvensar av det vi fann i funna våre, og drøfte det med relevant teori.

5.1 Høgtlesing

Den vaksne hadde på førehand av høgtlesinga samtale saman med dei fem barna kring bordet. ”Retten barn har til medverknad, krev tid og rom for å lytte og samtale” (KD, 2011, s. 18).

Den vaksne lytta til barnet som ønska å lesa bok. Furu et al. (2014, s. 72) skriv om at samtalar artar seg forskjellig ut ifrå kva situasjon dei føregår i. På grunnlag av at den vaksne tok innspelet til barnet om å lesa bok, så blei samtalen avbrote. Den vaksne valde tydeleg å fortsetje samtalen, sjølv om samtalesjangeren utvikla seg forskjellig etter at ho fann boka. Fokuset blei på samtalen kring boka, og det som barna hadde opplevd på brannstasjonen på laurdagen. ”*Under lesinga har Marita dialog med barna om det ho les, der ho blant anna seier: ”Eg såg ein stor brannbil på brannstasjonen på laurdag, såg dykk nokon brannbilar?”* (Utdrag frå PF1). Både barna og den vaksne fekk moglegheit til å dela sine erfaringar og opplevingar frå laurdagen saman med kvarandre. I følgje Birkeland (2011, s. 61) delar barna erfaringar og opplevingar når dei fortel. Ved at den vaksne tok fram boka og at barna fekk samtala om noko felles, kan ha ført til at dei hadde ein god samtale der alle kunne dela ei oppleving. Den vaksne var tilstade og lyttande i møtet med barna, både før og under høgtlesinga. Torsteinson (2011, s. 170-171) meiner at ei lyttande handling kan relaterast til korleis den vaksne opptrer i møtet med barna. Ein kan tenkja seg om den vaksne ikkje hadde vore lyttande og inkluderande ville dei nok ikkje fått opplevd den same fellesskapen kring medlesinga.

”*Under lesinga har Marita dialog med barna om det ho les (...)*” (Utdrag frå PF1). Høigård (2013, s. 277) skriv om medlesing, som handlar om dialog under lesinga. Den vaksne fortsett samtalen saman med barna, sjølv om dei finn fram ei bok. Mjør og Birkeland (2012, s. 172) påpeikar at ein kan dra inn erfaringar når ein les bok saman med barna, slik den vaksne gjer i PF1. Høigård hevdar (2013, s. 277) at lesing kan gi meiningsfylte innhald for barna. Det at den vaksne les saman med barna, der ho har fokus på deira opplevingar, kan kanskje føra til at barna lettare kan assosiera seg sjølv med det som skjer i boka. Det kan også føra til at barna

lettare klarar å følgja med på kva som faktisk skjer i boka, og det kan bli eit spanande måltid for barna. I rammeplanen (KD, 2011, s. 29) står det at den vaksne skal møte barna med spørsmål og undring. Den vaksne i PF1 møter barna ved å bruka spørsmål som kan knytast inn i høgtlesinga.

Noko som også kom fram i PF1 var at den vaksne tillata det eine barnet å avbryta samtalen. I følgje Bjerke (2010, s. 193-194) handlar medbestemming om å bestemma saman med andre, og nemner at dette også kjem til uttrykk i rammeplanen. Det hevdast også i følgje Seland i Bae (2006, s. 8) at medbestemming handlar om å være med i avgjersleprosessar. Den vaksne kunne kanskje hatt ein betre kommunikasjon saman med dei andre barna, der ho kanskje hadde spurt om dei også ville lesa den boka. Barna hadde då fått ei betre erfaring til å medbestemma i avgjersleprosessar. Den vaksne i PF1 spurte ikkje nokon av dei andre barna i forhold til høgtlesinga. Ein kan ha eit kritisk blick til om det var rett av den vaksne at ho tillata det eine barnet å avbryta den gode samtalen før høgtlesinga. Ein kan tolka at den vaksne kanskje var litt taus i kommunikasjonen med barna, og at ho kanskje burde runda av samtalen med barna før ho begynte å lesa.

I PF1 får det eine barnet velje kva bok som skal lesast i måltidet. Den vaksne møter barnet med anerkjenning, ved at ho finn den boka som barnet ønskjer. Kinge (2006, s. 73) skriv om viktigheita av å møte barn med anerkjenning og stadfesting på deira initiativ. Den vaksne stadfesta barnet sitt val. Dette kan føra til at barnet får ei positiv oppleving av at han sjølv har noko å seie, samt at barnet kan få ei god kjensle kring det å ta egne val i ei gruppa. På den eine sida kan dette føra til forventning og glede kring måltida i barnehagen. På den andre sida kan det kanskje føra til at barnet trur at han alltid skal vera med å medverka og/eller medbestemma i høgtlesinga i måltidet, om dette skjer ofte. I følgje Bjerke (2010, s. 202) er det viktig å lytta til barna sine synspunkt og ønskjer. Ein kan tenkja seg at det er viktig at ein stadfestar og anerkjenner barn sine tankar og ønskjer. Både Nordli og Thormodsæter (2010, s. 50) og Bjerke (2010, s. 195) hevdar at barn ikkje alltid skal få medbestemma. Vidare hevdar Nordli og Thormodsæter at ein må læra barna å ta gode val med omsyn til både egne og andre sine behov. I PF1 var medverknaden avhengig av den vaksne sine haldningar i forhold til om barna fekk medverka, noko som Nordli og Thormodsæter (2010, s. 37) presisera. Ein kan undra seg over om det kanskje var lettare for den vaksne å la barna medverka til høgtlesing, på grunnlag av at dette er innarbeida i måltidssituasjonane i denne barnehagen.

I PF1 står det: *"Etter ei stund avbryt Jonas 4,3 og seier: "Eg vil lesa den raude brannbil boka", medan han peikar på boka som står i hylla. Marita reiser seg for å henta boka, og byrjar å lesa"* (Utdrag frå PF1). Det kjem fram at barnet får lov til å medverka til kva bok som skal lesast. Rønning (2013, s. 120) hevdar at barna sin medverknad handlar om at dei skal være med å påverka avgjersler. I utdraget kjem det fram at Jonas får påverka korleis måltidet skal vera, ved at han på eige initiativ vil lesa ei bok. I følgje Nordin-Hultman (2004) i Kristoffersen (2006, s. 54) bør medverknad ligge i den daglige rutinen, og vera innarbeida i den daglige praksisen. Som tidlegare vist er høgtlesing i måltidet noko som er innarbeida i denne barnehagen, ein kan tolka at den vaksne difor lettare tar barna sine innspel til høgtlesing. Men er det slik at det alltid er barna som ønskjer å ha høgtlesingsstund i måltidet? Eller er det dei vaksne som ønskjer det? I situasjonen i PF1 ser ein tydeleg at det er barnet sjølv som ønskjer å lesa ei bok, men behøver det alltid å være slik?

Ein får i PF1 møta ein vaksen som er tilstade, og i følgje Nordli og Thormodsæter (2010, s. 38-44) er ein lyttande, interessert og i situasjonen med heile seg når ein er tilstade. Ein kan tolka at den vaksne er tilstade, sidan ho lyttar til barna og drar deira erfaringar inn i dialogen kring høgtlesinga. Bae (1996, s. 152-153) hevdar at stadfesting gjennom kommunikasjon fører til at barnet blir sett og høyrte, der barnet har eigne opplevingar og tankar. Ved at den vaksne stadfestar barnet sine uttrykk, og visar at ho veit kva barnet er opptatt av, dette kan føra til ei kjensle av tryggleik. Ein kan tenkja seg at dette seinare i framtida kanskje kan påverka barnet til å ville ta eigne val aleine og saman med andre. I PF1 får ein møta ein vaksen som er tilstade. Men tyder dette dermed sagt at alle vaksne i denne barnehagen er tilstade med heila seg i høgtlesing i måltidet?

Kibsgaard (2009, s. 85) skriv at i ein måltidssituasjon kan ein lettare bevare den gode stemninga kring bordet, ved å sleppe inn uføresette opplevingar. I PF1 slapp den vaksne inn ei uføresett hending då barnet kom med innspel om ønske til høgtlesing. Ein kan undra seg ved kva som kunne skjedd om den vaksne hadde nekta barnet å lesa, om det då lett kunne ha oppstått konflikt der roen kring bordet kunne ha blitt avbrote. Den vaksne lagde rom for høgtlesing, og dei fekk mogelegheit for å vidareføra den gode samtalen som dei hadde. Men om dei hadde vore fleire vaksne ved det same bordet, hadde kanskje ikkje omsorga i måltidssituasjonen til den vaksne blitt den same. Kanskje dei vaksne då kunne ha sagt nei til barna, for så å sitje to vaksne saman å snakka over hovudet på barna. I følgje rammeplanen (KD, 2011, s. 31) skal omsorg prega alle situasjonane i barnehagen, blant anna i

måltidssituasjonane. Ein kan undra seg over om det er lettare for den vaksne å fokusera på omsorga og barna, ved at det berre er ein vaksen ved bordet. Ingul (2013, s. 288) skriv om den ideelle måltidssituasjonen som består av små bord og små stolar. I dette kan ein tenkje seg at det er rom for barn si medverknad, der den vaksne sitt i barna si høgd.

Ein kan tenkja seg at måltida er viktige når det kjem til det sosiale og kulturelle, der barna kan bli forma innanfor dei sosiokulturelle rammene, blant anna ved bruk av kommunikasjon.

Ødegård og Røys (2013, s. 76) skriv at menneskjer innanfor det sosiokulturelle perspektivet blir født innanfor rammer for samspel, der dei utviklar seg innanfor rammene. Ein kan tenkja seg at barna tidlegare har erfaringar kring korleis måltidssituasjonen i barnehagen plar å vera, og at barna allereie kan ha blitt forma ut ifrå dette. Blant anna når det kjem til høgtlesinga, så kjenner kanskje barna bøkene på førehand, og dei veit at ein ofte les bøker i måltida. Dette kan også kanskje vera grunnen til at barnet vil lesa ei bestemt bok.

Ein kan tenkja seg at det er viktig å ha eit kritisk blikk når det kjem til høgtlesinga i måltida i barnehagen. Furu et al. (2014, s. 56) hevdar at det i arbeidet med medverknad er viktig med eit kritisk blikk. Det er viktig at ein ser på korleis høgtlesinga blir brukt i måltidet, der ein undrar seg over om høgtlesinga blir brukt fordi det er noko barna ønskjer, eller om det faktisk blir brukt for at barna skal sitje fint å vera rolege. Om den vaksne ikkje hadde hatt dialog saman med barna under høgtlesinga, kan høgtlesinga i måltidssituasjonen verke påtvinga for å halda ro kring bordet. I PF1 kunne ein tydeleg sjå at dette var noko som barnet tydeleg ville vera med å medverka til, der den vaksne tok innspelet, og drog barna med inn i høgtlesinga. Dette førar til at barna sjølv er deltakande i situasjonen, og ein kan tenkja seg til at det er viktig at det er fleire barn som medverkar til høgtlesing, og at det ikkje alltid er det same barnet som får medverka i gruppa. Men er dette alltid like lett å få til i praksis, og er alle barn alltid like tydelege på at dei vil medverka?

Vi oppsummerer med at PF1 visar til at den vaksne lar eit barn få lov til å medverka i måltidssituasjonen i barnehagen. Dette gjer ho blant anna ved å høyra på det barnet har å seie, og at ho tar barnet sitt uttrykk på alvor. Den vaksne gir rom for spontanitet og innspel frå barnet si side, til kva måltidet skal innehalda. Her kunne kanskje den vaksne vore enda meir i dialog saman med dei andre barna, der ho i større grad hadde inkludert dei i avgjersleprosessen kring medverknaden. Den vaksne var god på å knyta barna sine erfaringar inn i høgtlesinga.

5.2 Fruktstund

I følge Bjerke (2010, s. 190) og rammeplanen (KD, 2011, s. 17) må ein har respekt for kvarandre, for at det skal bli mogelegheit til medverknad. Bjerke hevdar at det er viktig at den vaksne viser barna at dei er kompetente deltakarar, ved at barna blir tatt på alvor og har ei stemma (Bjerke, 2010, s. 192). I PF2 ser ein tydeleg at den vaksne høyrer på barnet, der barnet har ei stemma. *"Jan viser appelsinsmilet sitt fram til Tina (vaksen). "Oi, for nokon gule tenner du har! Du må pussa tennene dine gut" seier Tina med ei tilgjort stemma"* (Utdrag frå PF2). Ein ser tydeleg at den vaksne spelar på lag med barna, der ho blir ein deltakande vaksen i situasjonen som utspelar seg. Denne situasjonen kan assosierast med vaksen 1 i PF3, der ein liknande situasjon oppstår, der den vaksne blir deltakande. Dei vaksne lagar rom for medverknad i situasjonen, og det kjem fram at barna sine innspel har noko å seie. Men om desse to vaksne ikkje hadde tatt barna sine innspel på alvor, hadde nok ikkje den magiske stunda mellom dei vaksne og barna oppstått. Bjerke (2010, s. 195-196) tolkar rammeplanen ved at medverknad førar til gode relasjonar mellom barn og vaksen. Vidare skriv Bjerke at barn og vaksne påverkast av kvarandre. Det at den vaksne i PF2 tillata seg å bli påverka av barna førte til at det blei ein god relasjonane mellom den vaksne og barna. Den vaksne i PF2 anerkjenner og aksepterer barnet si medverknad i fruktstunda. Om den vaksne ikkje hadde spelt vidare på barnet sitt innspel, hadde kanskje ikkje dei andre barna blitt påverka til å bli med.

Kinge (2006, s. 73) hevdar at anerkjenning handlar om å bruka heile seg i møtet med barnet. *"Tina ser på han med eit smil og seier: "Ah, du lurte meg"* (Utdrag frå PF2). Ein ser at den vaksne brukar seg sjølv i møtet med barna, både verbalt og nonverbalt. Ho smiler, medan ho stadfestar barna med at ho er med på leiken. I følge Nordli og Thormodsæter (2010, s. 38-44) treng barn vaksne som er tilstade med heila seg, og som er støttande. Dette ser ein eit godt døme på i PF2, der den vaksne er engasjert i barna sine spontanitetar. *"Kommunikasjon er mer enn ord"* (Nordli og Thormodsæter, 2010, s. 37). Den vaksne kommuniserer med barna, der haldningane hennar er med i leiken. I følge Furu et al. (2014, s. 79-80) må dei vaksne tørre å tenkja annleis, slik at ein tørr å la barna komma til. I PF2 viser den vaksne at ho ikkje har noko problem med at det blir ei annleis fruktstund. Hadde den vaksne vore redd for å tenkja annleis, så ville nok ikkje fruktstunda ha utforma seg slik som den gjorde.

I følge rammeplanen (KD, 2011, s. 17-29) skal barna få oppleve tilknytning i eit fellesskap der det er rom for medverknad, og der alle barn har rett til å bli møtt der dei er. Den vaksne i PF2

inkluderte etter kvart alle barna inn i situasjonen, der det blei eit fellesskap. Ved at den vaksne tok medverkinga til barna på alvor viste ho til barna at dei er likeverdige deltakara. Ein kan tenkja seg at det er viktig at den vaksne møter barna der dei treng å bli møtt. Hadde situasjonen utspelt seg like mykje dersom den vaksne hadde ignorert innspela til barna?

Furu et al. (2014, s. 58) hevdar at medverknad handlar om å ivareta barna sine opplevingar ved å ta barna sine uttrykk på alvor. Alle har rett på inkludering og medverknad (Furu et al. 2014, s. 62). Både i PF2 og i PF3 kan ein tolka at den eine vaksne har ei magisk stund med barna. Ho inkluderer både barna og seg sjølv. Det kan vera at situasjonen har forskjellige betydingar for barna samanlikna med den vaksne. Bae (1996, s. 149-150) skriv om at enkelte handlingar ved første augekast kan sjå betydingslause ut for den vaksne, medan det har ei betyding for barnet. Er det forskjell på kor betydingsfull situasjonen blir avhengig av om den vaksne deltar på aktiviteten, samanlikna med om det berre var barna som deltok? Var den vaksne med på å påverka utspelet av situasjonen? Blei situasjonen påverka positivt eller negativt ved at den vaksne deltok? Ein kan tenkja seg at den vaksne i PF2 og vaksen 1 i PF3 påverka situasjonen positivt, ved at dei to vaksne inkluderte alle barna. Den vaksne kunne då ta med barna som eventuelt følte seg utanfor inn i situasjonen. Ville barna gjort det same om den vaksne ikkje var tilstade?

I følgje Askland og Sataøen (2013, s. 15) finst det mange og ulike oppfatningar av barn og barndom. Askland og Sataøen meiner at barnet blant anna er rikt, og meiningsaktørar som bør vera deltakande. I PF2 kjem det fram at den vaksne tar barna sine innspel på alvor, noko som kan tolkast som at den vaksne ser på barna som rike meiningsaktørar. Medan i PF3 ser ein to vaksne som kanskje har forskjellige syn. Vaksen 1 kan assosierast med den vaksne i PF2, medan vaksen 2 kanskje har eit anna syn. Bjerke (2010, s. 196) hevdar at måten ein møter barn på, er avhengig av om dei vaksne ser på barnet som eit subjekt, eller objekt. Vidare skriv Bjerke at den vaksne må sjå på barnet som kompetent med eigne opplevingar. Moser (2010, s. 92-95) understrekar at Barnehagelova har eit subjektivt syn på barn, der barna blir møtt med tillit, respekt og anerkjenning. Ein kan tolka PF3 som at vaksen 1 kanskje ser på barnet som eit subjekt, der ho behandlar barnet med respekt og anerkjenning. Vidare ser ein at vaksen 2 kanskje ser på barnet som eit objekt som skal sitja fint. Det kan vera at vaksen 2 ikkje plar å vera slik som det kom fram i PF3, men at ho kanskje hadde ein dårleg dag. Det kan også vera at vaksen 2 plar å handla annleis, der ho ser på barna som deltakande subjekt.

Kristoffersen (2006, s. 65) hevdar at når det kjem til barn si medverknad, er makt ein relevant faktor. Korleis maktposisjonen til den vaksne blir utnytta, er avgjerande for i kva grad barna får vera med å medverka (Bjerke, 2010, s. 202). Kristoffersen skriv vidare at den vaksne må dela makta si og la barna påverka. *"Det er høg lyd og assistenten Kari (vaksen 2) reiser seg og seier strengt til barna: "Sit dykk ned og et frukta skikkelig!"* (Utdrag frå PF3). Det kjem fram at den vaksne handlar strengt med barna, der ho brukar definisjonsmakta si. Det kan vera fleire grunnar til at ho handlar som ho gjer, blant anna så kan det vera at det er diskursar i barnehagen, der ho er redd for å bli "latterlig gjort" eller at ho kanskje følar seg vurdert av andre vaksne. "Noen ganger handler kanskje de voksne i barnehagen strengere enn de vil, fordi de føler seg vurdert av de andre voksne på avdelingen" (Kibsgaard, 2009, s. 85). Det kan vera at vaksen 2 kanskje følar at andre utanforståande vaksne synest at ho ikkje gjer ein god jobb med barna når det er høgt volum. Det kan også vera at vaksen 2 kanskje følar at ho må avbryta aktiviteten, på grunnlag av at ho følar press til å delta i aktiviteten, sjølv om ho kanskje ikkje er trygg nok i denne deltakande rolla. Hadde situasjonen utspelt seg annleis dersom vaksen 2 hadde deltatt i situasjonen? Handlar det kanskje om at det er diskursar som ein av dei vaksne "bryt"?

I PF3 tar vaksen 1 barna sin spontane humor på alvor. *"Eit barn heng seg på, og dei tre barna gjentar medan vaksen 1 både svarar og ler saman med barna"* (Utdrag frå PF3). Bae (2006, s. 18) hevdar at barna uttrykker seg ved å være leikande og humoristiske. Vidare skriv Bae at humor kan oppstå spontant i måltidet. Både Bae og rammeplanen (KD, 2011, s. 17-18) hevdar at den vaksne bør anerkjenne spontaniteten til barnet for å styrke barn sin eigen uttrykkskraft. Vaksen 1 i PF3 tok barna sin humor på alvor, ved at ho spelte vidare på humoren deira. Ho deltok i situasjonen der ho sjølv brukte humor. Bae skriv at (1996, s. 147) "En anerkjennende relasjon er basert på likeverd". Vidare hevdar Bae at relasjonen mellom den vaksne og barna ikkje kan bli anerkjent, om den eine ser på seg sjølv meir verd enn den andre. I PF3 visar vaksen 1 til barna at alle er likeverdige, ved at ho sjølv går inn i barna sitt humoristiske innspel. Ho visar barna at det er greitt å vera humoristisk og leikande der det er greitt å bruka ei tilgjort stemma, sjølv om ein er vaksen. Furu et al. (2014, s. 58) presiserer at dei vaksne i barnehagen skal skapa eit godt miljø der barna kan føla seg anerkjente, inkluderte, respekterte, høyrte og sett. Ein kan undra seg over om den vaksne skapte eit godt miljø i fruktstunda der ho gav av seg sjølv, der barna kunne vera seg sjølv. Dette gjorde ho ved å dra inn alle barna, høyra og sjå kvart enkelt barn i situasjonen.

I følge Hundeide (2006, s. 273-274) vektlegg det sosiokulturelle perspektivet barnet i ei sosial verd, der vi lever innanfor rammer vi er sosialiserte i. I PF2 og i PF3 blir barna sosialiserte inn i ei verd, der den vaksne drar barna med inn i eit sosialt fellesskap kring fruktstunda. Dette kan føra til at det blir skapt nye sosiale rammer, spesielt om denne situasjonen gjentar seg fleire gonger. Det er blitt erfart under observasjonsarbeidet at denne situasjonen har gjentatt seg i fruktstunda i barnehagen. Kva gjer at barna gjentar denne situasjonen i fruktstunda? Er det kanskje fordi fruktstunda plar å vera svært einsformig, og at barna dermed vil ha eit meir spennande innhald? Eller er det andre grunnar?

Vi oppsummerer med at PF2 og PF3 visar at det er forskjellige haldningar og handlingar blant dei vaksne, også i den same barnehagen. Det er forskjell på dei vaksne korleis dei lar barna medverka i fruktstunda, og korleis barna sine spontane innspel blir mottatt i den same situasjonen. Humor er viktig i barnehagen, og dei vaksne må laga rom for humor og medverknad. Det er også viktig at dei vaksne gir av seg sjølv, og at dei anerkjenner barna som kjem med innspel.

5.3 Tømming

I følge Nordli og Thormodsæter (2010, s. 62) handlar medverknad i stor grad om at den vaksne må våga å sleppa kontrollen, for at barna skal få prøve sjølv. I PF5 kjem det fram at den vaksne har tilpassa storleiken og mengda i vassmuggene, slik at barna kan få delta og prøva sjølv. I §1. Formål står det i ledd 2 at ein skal tilpassa medverknaden ut ifrå alderen og føresetnadane til barna (KD, 2013). I PF4 ser ein at den vaksne står å tømmer mjølka utan kommunikasjon, og det kjem fram at barna byrjar å forsyna seg sjølv. Er det slik at medverknadsomgrepet kun kjem til syne i delar av måltidet i PF4? Om ein ser på måltidet i PF5 er den vaksne med aldersgruppa 4-5 år, og har tilpassa måltidet etter alder. Dette fører til at barna får rom til å medverka, der den vaksne i tillegg stadfestar barnet når han vil henta meir vatn. I følge Bjerke (2010, s. 189-191) skal ikkje medverknad komma på sida av det andre arbeidet i barnehagen. Ein kan tenkja seg at den vaksne i PF5 på førehand av måltidet har tenkt igjennom korleis ho kan tilretteleggje måltidet for barna på best mogeleg måte. Eller gjorde kanskje den vaksne dette kun på grunnlag av at dette er ei fast rutine i barnehagen?

I følge Kvistad og Søbstad (2005, s. 157) og rammeplanen (KD, 2011, s. 56) bør ein skilje mellom omgrepa medverknad og medbestemming. Når det kjem til medbestemming, hevdar Bjerke (2010, s. 193-194) at det handlar om at ein skal lytta. Ein kan tolka det som at barnet

både fekk medverka og medbestemma i PF5. Barnet fekk vera med å medbestemma på grunnlag av at han tok eit val saman med den vaksne. Han spurte om å få fylla på vassmugga, og den vaksne let barnet gjere dette aleine. Bjerke (2010, s. 191) hevdar at det i rammeplanen kjem fram at retten til medverknad for barn inkluderer også medbestemming og sjølvbestemming. ”Selvbestemmelse er å bestemme selv og å ta egne valg. Det handler om å kunne bestemme over eget liv” (Bjerke, 2010, s. 192). I PF5 kan ein tolka det som at barnet brukar sjølvbestemming når han på eige initiativ vel å fylla på vatn. Kjem sjølvbestemminga like klart fram i PF4? Ein kan tolka det som at barna ikkje får ta egne val i PF4. Den vaksne kommunisera ikkje med barna. Er dette fordi den vaksne kjenner barna godt og veit kva dei føretrekk?

”Læring foregår gjennom aktiv medvirkning” (Nordli og Thormodsæter, 2010, s. 59). Både Sæbø (2010, s. 275) og Alvestad (2010, s. 103) hevdar at ein lærer gjennom praktiske handlingar og erfaring. Slik ein kan tolka det i PF5 er det rom for at barna kan prøva og feila, der det verkar greitt med litt mjølkesøl. Ein kan tenkja seg at den vaksne kanskje har fokus på at barna lærar gjennom å prøva sjølv. I PF5 kan ein stilla spørsmål ved om det er lagt opp til at barna skal få læra gjennom å medverka, medan det i PF4 er lite rom for at barna skal få lov til å prøva sjølv i mjølketømminga. Kan det vera at den vaksne i PF4 ikkje vil ha mjølkesøl? Eller kan det vera at den vaksne faktisk ikkje tenkjer over sine handlingar samt eige kroppsspråk? Alvestad (2010, s. 108-109) skriv at læring skjer i naturlege situasjonar, og for at læring skal oppstå må barna føle seg trygge. I PF5 kan ein tolka at den vaksne tydeleg møter barnet der barnet treng å bli møtt, ved at ho stadfestar barnet og lar han delta i arbeidsoppgåva. Ingul (2013, s. 288) hevdar at rollemodellane er dei vaksne, og at barna lærer ved å observera kva dei vaksne gjer i måltidet. Det handlar kanskje om at barna også har lyst til å gjere dei same oppgåvene i måltidet som dei vaksne. Ein kan tolka at den vaksne i PF5 kanskje er ein god rollemodell som tilpassar vassmuggene. Ein ser også at den vaksne i PF4 kanskje ikkje ser behova som barna kanskje har i forhold til det å ville delta.

Askland og Sataøen (2013, s. 129-132) skriv om at meistring er viktig for utviklinga av sjølvoppfatninga til barnet. *”Han kjem tilbake med ei full vassmugge, og eit stort smil”* (Utdrag frå PF5). Her ser ein tydeleg at barnet har fått ei meistringskjensle, ved at han har eit stort smil om munnen. Bae (2006, s. 15) presisera at dei vaksne i barnehagen ikkje må undervurdera barnet sin kompetanse. *”Ho tømmer mjølk oppi glasa til alle barna som sitt kring bordet”* (Utdrag frå PF4). Er det slik at den vaksne her undervurdera barna sin

kompetanse? Eller handlar ho umedviten? Det treng nødvendigvis ikkje å vera vondt meint frå hennar side. Ein kan stilla spørsmål om det kanskje kan vera at ho har mykje å tenkja på, er litt fjern og at det kanskje er lettare for ho å gjera det sjølv. Dette tyder nødvendigvis ikkje at ho plar å handla slik som ho gjer i PF4.

I følge Bae (1996, s. 132) handlar anerkjening om å forstå kva den andre opplev og er opptatt av. Barn treng å ha gjentatte erfaringar med anerkjening og meistring (Langholm, 2011, s. 52). Ein kan tenkja seg at det er viktig at dei vaksne lar barna prøva gjentatte gonger, slik at barna følar meistring som vidare kan føra til læring. I PF5 såg ein tydeleg at barnet var opptatt av å prøva sjølv. Den vaksne i PF5 anerkjente barnet ved å stadfesta han til å få prøva sjølv, noko som ho kanskje såg at barnet var opptatt av. Han ville finna vatn i vassmugga, og vidare tømme oppi glaset sitt sjølv. Tyder dette at alle barn har ei like stor lyst til å ville prøva sjølv i måltidet, eller er kanskje nokre barn nøgde med at dei vaksne gjer det? Er det dermed sagt at dette med å tømme mjølka taust oppi glasa er blitt ei rutine eller ein diskurs i barnehagen i PF4?

I følge Askland og Sataøen (2013, s. 15-16) er synet på barn i endring. Barnet blei tidlegare sett på som objekt (Dahlberg et al., 2002, s. 89). I dag ser ein på barnet som deltakande subjekt i følge Bae (2006, s. 13), og det inneber at dei vaksne må lytta til barna. Moser (2010, s. 95) hevdar at rammeplanen har eit moderne syn. Ein kan tolka at dei to vaksne kanskje har to forskjellige syn på barn. *"(...) Brit (vaksen) tar runden med mjølkekartongen"* (Utdrag frå PF4). I utdraget frå PF4 kan ein tolka at den vaksne kanskje har eit objektivt syn på barn, der ho gjer alt, fordi ho kanskje tenkjer at barna ikkje klarar det sjølv. På den andre sida kan det vera at den vaksne i PF4 eigentleg har eit subjektivt syn på barn, som ikkje kjem til syne i denne praksisforteljinga. *"Når lunsjen byrjar får barna sjølv tømme vatn oppi glaset sitt"* (Utdrag frå PF5). Den vaksne i PF5 har kanskje eit moderne syn på barn, der ho ser på barna som deltakande subjekt som klarar å tømme vatn sjølv. Kennedy (2000, s. 40) hevdar at det er to forskjellige måtar å sjå barn på. På den eine sida har barnet manglar, og på den andre sida er barnet eit eige kompetent individ. Eide og Winger (2006, s. 32-33) skriv om det kompetente og rike barnet, som handlar om at barnet er ein ressurs og at bør ha fokus på det barna meistrar. I PF5 kan ein tenkja seg at den vaksne ser på barnet som kompetent og rikt, sidan ho let barna hjelpa til i måltidet, der barna blir som ein ressurs. Kanskje den vaksne i PF4 fokuserer meir på kva ho trur at barna ikkje kan?

I følge Bjørgen (2009, s. 12-13) sitt forskingsarbeid sakna barna meir medverknad og deltaking i måltida. Vidare hevdar Bjørgen (2009) at barna må oppleve meistring ved å delta og medverka i kvardagen, for at barna skal utvikla sjølvstendigheit. I PF4 blir det ikkje rom for medverknad i måltidet når det kjem til mjølketømming. Kan det vera at barna i den barnehagen, slik det kjem fram i PF4 saknar meir medverknad og deltaking når det kjem til mjølketømming? Eller er det slik at denne handlinga frå den vaksne ikkje skjer ofte? Korleis hadde måltidet arta seg om barna hadde fått lov til å prøva sjølv? ”Barn møter den sosiokulturelle konteksten aktivt (...)” (Moser, 2010, s. 87). Vidare hevdar Moser (2010, s. 83) at den sosiokulturelle konteksten barna deltar i handlar om læringsprosessar og utviklingsprosessar som er i endring. Ein må møta kvart enkelt barn ut i frå deira læringserfaringar og sosiokulturelle føresetnadar (Moser, 2010, s. 97). Ein kan tenkja seg at sidan barna i PF4 ikkje får prøva sjølv, kanskje kan føra til at det ikkje er rom for læring og utvikling i måltidet. På den andre sidan kan ein tolka at barna i PF5 får læra og utvikla seg, ved å ha moglegheit til å delta i måltidet. Ein kan stilla spørsmål ved om barna i PF4 også blir møtt ut i frå deira læringserfaringar og sosiokulturelle føresetnadar, slik ein kan tolka at barna i PF5 blir møtte.

Vi oppsummerer med at det er forskjell på korleis dei vaksne let barna medverka i måltidet. I PF4 og PF5 er det ulikheit frå måltidssituasjonane i barnehagane. Det kom fram til at dei vaksne kan handla automatisk og umedvitent, men at handlingane kanskje ikkje er like i kvart måltid. Det kan til dømes bli påverka av kva humør ein er i, diskursar i barnehagen og liknande. I PF5 kan ein tenkja seg at medverknad kom fram i mjølketømminga, medan i PF4 kjem det litt fram at barna kanskje får medverka i andre situasjonar i måltidet. Men på grunnlag av at dette berre er eit utdrag, kjem ikkje grada av medverknaden klart fram i PF4.

6.0 Avslutning med konklusjon

I denne bacheloroppgåva begynte vi innleiingsvis å presentera, og avgrensa problemstillinga vår. Vi ønska å ha fokus på barn si medverknad i 3-5 års alderen, der vi har sett på korleis dei vaksne lar barna få medverka i måltidssituasjonar i barnehagen. Vi har brukt styringsdokument, og presentert teoretiske perspektiv med utgangspunkt i medverknad. Vidare har vi presisert kva metode vi har brukt. Vi har også gått inn på kva observasjonsmetodar vi har valt, å korleis vi har arbeida med desse. Vidare har vi presentert og analysert funna våre. Til slutt drøfta vi funna med bruk av relevant teori og styringsdokument. Under kvart drøftepunkt har vi også komme med ei lita konklusjon.

Med utgangspunkt i problemstillinga vår: *”Kva er barn si medverknad og korleis lar dei vaksne barna i 3-5 års alderen medverka i måltidssituasjonane i barnehagen?”* og med utgangspunkt i resultatata frå observasjonane våre, konkluderer vi med at barna får medverka i måltidssituasjonane i barnehagen. Noko vi har komme fram til, er at medverknad kan bli forstått på ulike måtar. Vi har erfart at ein lett kan assosierast medverking med medbestemming og sjølvbestemming, og vidare at medverknaden er nært knytt til anerkjenning. Vi konkluderer med at medverknaden er avhengig av dei vaksne, der det handlar om dei vaksne sine haldningar og handlingar. Vidare handlar det om i kva grad dei vaksne lar barna vera med på å medverka i måltidssituasjonane i barnehagen. Vi har sett at det kan vera forskjell på medverknad frå barnehage til barnehage, men vi har også sett at det kan vera forskjellar på medverknaden i den same barnehagen. Vi har gjennom denne bacheloroppgåva erfart at det kjem an på kva vaksne ein møter og kva humør dei vaksne er i. I tillegg har vi også sett at forskjellige vaksne let barna medverka på ulike måtar. Det kan til dømes vera ulikt kor mykje barna får prøva sjølv, og vidare korleis dei får påverka korleis måltidet skal vera.

Medverknad har gått som ein raud tråd i heile bacheloroppgåva. Vi har lent oss på Osnes et al. (2010, s. 25) sin teori som handlar om at å bli respektert, få delta aktivt og påverka eigen kvadrag, der barna blir sette og høyrte. Vi tenkjer at det er viktig at dei vaksne i barnehagen er bevisste på korleis ein bør arbeida med medverknad, og at dei let barna medverka i kvardagssituasjonar. Vi tenkjer også at det er viktig at dei vaksne har kunnskap kring kva medverknad faktisk er, og at dei klarar å skilje dette frå medbestemming og sjølvbestemming.

I arbeidet med bacheloroppgåva har vi lært meir om medverknad, og kva medverknad handlar om i barnehagen. Vi har også lært å skilje medverknad frå andre omgrep. Vidare har vi sett viktigheita av å bruka medverknad aktivt i arbeidet med barn i kvardagssituasjonar. Vi synest at denne bacheloroppgåva har vore svært spanande, interessant og lærerik. Bacheloroppgåva har vore ei positiv oppleving for oss begge, der vi har lært mykje av kvarandre. Som nyutdanna kjem vi nok til å ha eit spesielt fokus på medverknad, spesielt på grunnlag av at vi har sett viktigheita av medverknad i bacheloroppgåva.

I det vidare arbeidet kunne det ha vore interessant å ha sett på medverknad generelt i barnehagen. Der ein hadde hatt fokus på medverknad innanfor alle kvardagssituasjonane i barnehagen. Det hadde også vore spanande om vi kunne ha sett på heile barnegruppa, for å ha sett på forskjellar og likheitar mellom aldersgruppene. I tillegg hadde det vore spanande å både brukt kvalitativ observasjon og intervju. Dette for å intervju dei vaksne kring kva dei kan om medverknad, samt korleis dei praktiserer det.

7.0 Litteraturlista

- Alvestad, M. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I Ø. Kvello (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 101-117). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-29). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barnehageloven. (2013). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64*. Henta 16. november 2015 frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Birkeland, T. (2011). Å skape verden gjennom språket. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (red.). *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 43-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerke, L. (2010). Barns medvirkning. I Ø. Kvello (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 189-210). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørger, K. (2009). 5 åringen om mat, måtid og medvirkning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(1) 4-15.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, L. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving: For studenter* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, B. J., & Nina, W. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Furu, A., Granholt, M., Moxnes, A., & Thoresen, M. (2014). *Å arbeide i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2006). Diskurser, redskaper og kontrakter i barns utvikling: Et kulturpsykologisk perspektiv. I L. M. Gulbrandsen (red.) *Oppvekst og psykologiske utvikling* (s. 272-291). Oslo: Universitetsforlag.
- Høigård, A. (2013). Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingul, C. B., (2013). Måltider og kosthold for barn i barnehagealder. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen, T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2. utg., s. 274-293). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kennedy, B. (2000). Glassfugler i skyene: Temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2009). Om frydefulle stemninger og humoristisk sans i barnehagen. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: Med hjerte for barnehagefeltet* (s. 74-88). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: -Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell – Om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 52-79). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Henta frå http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_nynorsk_net2011.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsforlaget. (u.å.). Henta 19. november 2015 frå <https://www.ordnett.no/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske.
- Langholm, G. (Red.). (2011). *Forskerfrøboka: Barn og natur*. Bergen: Fagbokforlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2012). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*(3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Moser, T. (2010). Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen. I Ø. Kvello (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 83-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordli, W., & Thormodsæter, B. M. S. (2010). *Tilstedeværende voksne – medvirkende barn: Endringsarbeid i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Osnes, H., Skaug, H. N., & Kaarby, K. (2010). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic studies in education*, 34(2), 127-147.
- Postholm, M.-B., & Jacobsen, D. J. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rønning, G. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsteinson, H. (2011). Prosjektbasert arbeid – om barns medvirkning og kunstfaglig aktivitet i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (red.). *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 157-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, E., & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen: Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

8.0 Vedlegg

8.0.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Forespørsel om deltaking i forskingsprosjektet

”Barn si medverknad i måltidssituasjonane i barnehagen”

Bakgrunn og formål:

Vi er studentar ved HSH - høgskulen på Stord, og vi går siste året på barnehagelærerutdanninga. Hausten 2015 skal vi skriva bacheloroppgåve saman. Arbeidstittelen vår på bacheloroppgåva er barn si medverknad. Vi ønskjer av difor å observera barna på gruppa/avdelinga for å sjå korleis barn si medverknad blir ivaretatt i måltidssituasjonane.

Problemstillinga vår er:

”Kva er barn si medverknad og korleis lar dei vaksne barna i 3-5 års alderen medverka i måltidssituasjonane i barnehagen?”

Kva inneberer deltaking i studien?

Vi ber om dykkar samtykke til å få vera observatør i barnegruppa der dykk har barna dykkar. Materialet vi får ut av dette vil vera nedskrivne observasjonar som vi vil bearbeida, analysera og fortolka. I analysen av observasjonane vil alle personar som er involvert anonymiserast. I tillegg vil eventuelle gjenkjennelege opplysningar som vil kunne identifisera barnehage, faktiske barn eller vaksne, verte utelatt frå materialet. All data vil bli makulert etter at bacheloroppgåva er ferdig hausten 2015.

Det er frivillig å sei ja til å delta i forskinga på vegne av barna dykkar. Dykk kan når som helst reservera barnet dykkar utan å grunnge dette.

Samtykkeskjema vert oppbevart i barnehagen sitt arkiv.

Spørsmål kan rettast direkte til oss på telefon: 452 34 123 eller 469 68 151.

Spørsmål kan òg rettast direkte til oss på mail: ainatollaksvik@gmail.com eller anette.s@hotmail.com.

Med vennleg helsing

Aina Tollaksvik og Anette Sjursen

Samtykke til deltaking i studien

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

(Dato og signatur føreset)