



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

ABLU-BACH15

Predefinert informasjon

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

Deltaker

Navn:	Irene Ådland
Kandidatnr.:	27
HVL-id:	116114@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Vil du leika med meg?
Antall ord *:	9554
Navn på veileder *:	Sissel J. Aastvedt Halland

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Vil du leika med meg?

Do you want to play with me?

Irene Ådland

Kandidatnummer: 27

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
Arbeidsplassbasert barnehagelærarutdanning
Rettleiar: Sissel J. Aastvedt Halland
Innleveringsdato: 25.05.2018 kl. 14.00

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10



Høgskulen
på Vestlandet

Vil du leika med meg?

”Korleis deltar den vaksne i leiken med toddlarane?”



Foto: Privat

BACHELOROPPGÅVE VÅREN 2018

EMNEKODE: ABLU-BACH15

ABLU 2014-2018

Føreord

Då er snart fire års arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning ved Høgskulen På Vestlandet, Campus Stord ved vegg ende. Det har vore fire sær lærerike år der eg har tileigna meg nye kunnskapar, som eg vil ta med meg inn i mitt framtidige arbeid som barnehagelærer.

Gjennom arbeidet med denne bacheloroppgåva vil eg rette ein stor takk til veiledaren min Sissel J. Aastvedt Halland for god veiledning, konstruktive tilbakemeldingar og hennar tilgjengelegheit gjennom heile denne prosessen. Eg vil også rette ein takk til Maritha, Liv Gunn og Hilde for gode samtalar og refleksjonar gjennom studiet, slik at eg har fått inspirasjon og auka sjølvtilitt på å komme gjennom dette.

Og sist men ikkje minst Kjære Kjetil, tusen takk for all støtte, hjelp og at du har hatt trua på meg heile tida. Du og barna våre Simon, Marie og Kristoffer har heia på meg heile vegen. Dåke har kvar dag gitt meg inspirasjon og støtte i heile arbeidet. Eg sit igjen med mykje takksamhet og lærdom etter denne oppgåve-skrivinga.

Samandrag

For mange barn i Noreg startar barnehagelivet i 1 årsalderen. I følgje Statistisk sentralbyrå (2018) er det 82,5% av barn mellom 1-2 år som går i barnehage. Det er då viktig med vaksne som er med å skape ein stad der barna blir møtt med ein leikande veremåte og uttrykksform, fordi leik har ein eigenverdi og er barnas livsform (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 20). Vaksenrolla i leik er eit tema eg synst er spennande og interessant, fordi eg har sett korleis ein leikande vaksen kan vera til inspirasjon for barna i eit leikande samspel. Difor har eg valt i denne bacheloroppgåva å ha fokus på vaksenrolla i toddlarleik og problemstillinga mi er:

”Korleis deltar den vaksne i leiken med toddlarane”?

Eg har nytta meg av ein kvalitativ forskingsmetode for å finne svar på problemstillinga og for å samla inn empiri har eg nytta meg av observasjon. Eg har vore i ein barnehage og observert 3 vaksne og 8 barn i alderen 10 månader til 1,5 år. Eg har så analysert og drøfta funna mine med den relevante teorien eg har presentert i teorikapitlet og til slutt kjem eg med ein konklusjon.

Prosessen og arbeidet knytt til denne bacheloroppgåva har for meg vore lærerik og interessant. Eg har fått nye kunnskarar i det å forske på vaksendeltaking i toddlarleik. Det eg sit igjen med som forskar og framtidig barnehagelærer er at vaksendeltaking i toddlarleik er noko ein må ta på alvor. Det er viktig med vaksne som har kunnskarar om korleis ein fremmer og ikkje hemmar leiken, vaksne som er tilstades, støttande og deltakarar i leiken med toddlarane. På denne måten kan toddlarane få oppleva og bli lokka inn i den magiske verda som leiken kan tilby.

Summary

Many children in Norway start their kindergarten days at the age of one. According to Statistics Norway (2018) 82,5% of children between one and two years old, go to kindergarten. Adults who create a place where the children are met by a playful and expressive environment is important, as play in itself has intrinsic value and is a part of children's life (Norwegian Directorate for Education and Training 2017, page 20).

The role of the adult in play is a topic I find fascinating and interesting, as I have experienced how adults can, in playful interaction with children, be of great inspiration. This is why my bachelor thesis focuses on the role of the adult in toddlers' play. My thesis question is:

"How does the adult participate in playing with toddlers?"

I used the qualitative research method to find an answer to my thesis question and I collected empirical information derived from observation. In a kindergarten, I observed 3 adults and 8 children from the age of 10 to 17 months. I have analysed and discussed my findings using the relevant theory presented in the theory chapter and finally I will present my conclusion.

The process and the work connected to this bachelor thesis have been informative and interesting. I have gained new knowledge in researching adults in toddlers' play. What I am left with as a researcher and future kindergarten teacher is that adult participation in toddlers' play is something we have to take seriously. It is important with adults who have the knowledge of how to promote and not inhibit play, who are present, supportive and take part in the play with the toddlers. This way the toddlers can experience and be tempted into the magical world that play can offer.

Innholdsliste

Føreord	3
Samandrag	4
Summary	5
Innholdsliste	6
1.0 Innleiing	8
1.1 Omgrepsavklaring.....	8
1.2 Styringsdokumenta sitt syn på læring, leik og vaksne si deltaking i leik.	9
1.3 Tidlegare forskning.....	10
2.0 Teorigrunnlag	11
2.1 Toddlaren.....	11
2.1.1 Toddlarstil	12
2.1.2 Toddlarleik	12
2.2 Vaksne sin deltaking i toddlarleik	13
2.2.1 Vaksne som tilskodar	14
2.2.2 Vaksne som produsent.....	15
2.2.3 Vaksne som aktør	15
2.3 Samspel mellom barn og vaksne	16
2.4 Trygg tilknytning/base.....	17
3.0 Metode.....	18
3.1 Val av metode	18
3.2 Observasjon	19
3.2.1 Praxisforteljingar	20
3.3 Oppgåva sin validitet	21
3.5 Etske vurderingar.....	22
3.6 Barnegruppa og barnehagen.	22
3.7 Analyse	23
3.8 Min analyseprosess	23
4.0 Funn og drøfting	24
4.1 Passiv og tilgjengeleg	24
4.2 Aktive og deltakande	27

4.3 Aktiv og støttande.....	30
5.0 Oppsummering og konklusjon	32
6.0 Litteraturliste	33

1.0 Innleiing

For mange barn i Noreg startar barnehagelivet i 1 årsalderen. I følgje Statistisk sentralbyrå (2018) er det 82,5 % av barna mellom 1-2 år som går i barnehage. Då er det viktig med vaksne som er med på å skape ein stad der barna blir møtt med ein leikande veremåte og uttrykksform, fordi leik har ein eigenverdi og er barnas livsform (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 20). Gjennom leiken lærer barna verda og seg sjølv å kjenne. Då er det viktig at me som vaksne i barnehagen har kunnskapar om leik og korleis me kan delta for å fremje og ikkje øydelegge denne leiken. Vaksenrolla i leik er eit tema eg synst er spennande og interessant. Dette fordi eg har sett korleis ein leikande vaksen kan vere til inspirasjon for barna i eit leikande samspel. Samtidig har eg og sett at vaksne som tek over og øydelegg leiken for barna. Me som vaksne må vera bevisst vår rolle i leik. Eg har difor valt i denne oppgåva å undersøkje korleis den vaksne deltar i leik saman med barna. Sidan vaksenrolla i leik er eit stort tema har eg valt å avgrense det til å gjelde toddlarleiken. Difor er problemstillinga eg har valt å undersøkje ”*Korleis deltar den vaksne i leiken med toddlarane?*”

1.1 Omgrepsavklaring

For å lette lesinga i denne oppgåva har eg valt å forkorte Rammeplanens innhald og oppgåver (2017) ned til rammeplanen. Vidare har eg valt å nytte meg av Gunvor Løkken (2004) sitt omgrep toddlar om dei yngste barna i barnehagen. Ho ser på barn som kompetente, forståande og intensjonale sosiale medspelarar, ikkje minst saman med andre barn på same alder (Løkken 2004, s. 5). Eg støttar meg også til Gunvor Løkken sitt syn på omgrepet leik. Dette impliserer eit særskilt syn på dei yngste barna, der kroppssubjektet står sentralt.

1.2 Styringsdokumenta sitt syn på læring, leik og vaksne si deltaking i leik.

Barnehagelova og rammeplanen for barnehagen er viktige styringsdokument som me i barnehagen skal følgje for å sikre ein god kvardag for barna. Slik eg ser det, er leik viktig for barna sin oppvekst og me kan ikkje velje det vekk. Dette fordi barnehagelova § 2 (2005) seier at ”barnehagen skal gje barn moglegheit for å leik, livsutfolding og meningsfylte opplevingar og aktivitetar”. Dette er noko som rammeplanen også seier er viktig: ”leiken skal ha ein sentral plass i barnehagen, og eigenverdien til leiken skal anerkjennast. Barnehagen skal gi gode vilkår for leik, venskap og barna sin eigen kultur.” (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 20) .

Vidare har rammeplanen (2017) via mykje plass for leik og kor viktig leiken er for læring og utvikling. Då er det viktig at dei vaksne i barnehagen har gode kunnskapar om leik, kan leggje til rette og støtte opp om den allsidige leiken. Rammeplanen (2017) har slik eg ser det, eit sosiokulturelt læringssyn (Moser 2010). I lys av dette læringssynet vert barnet sett på som unike og kompetente menneske. Barnet blir sett på som eit subjekt, ikkje eit objekt som skal formast og påverkast. Berit Bae (2016) seier at det å anerkjenne barna som subjekt, betyr å møte dei som eit individ som har egne tankar, følelsar og vera sjølvstendige.

Me som jobbar i barnehagen skal i følgje rammeplanen anerkjenne og verne om eigenverdien til barndomen (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 8). Det betyr at me skal bidra til at alle barn skal få ein god barndom som er prega av leik, venskap og trivsel. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 8) seier at barna skal møtast som individ og me skal ha respekt for opplevingsverda til barnet. Barnet påverkar sitt eige liv, men dei blir også påverka av omgivingane sine. Då er det viktig at me som jobbar i barnehagen gir rom for at barna har ulike føresetnader, perspektiv og erfaringar, og bidrar til at barna får tru på seg sjølv og egne evner.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-21) seier at dei vaksne i barnehagen skal vere bevisst på, vurdere si eiga rolle og deltaking i leiken. Dei vaksne skal også observere, analysere, støtte, delta i og gjere leiken meir verdifull på barnas sine premisser. Dette er noko som Kari Mjaaland Heggstad (2012, s. 51) også seier er viktig, ”barns leik skal alltid føregå på barnas premisser.” Ho seier også at det vil vere galt ovanfor barna dersom me vaksne går inn og overtek styringa i leiken. Det er viktig at den vaksne si rolle er å delta som støttespelar og vera der for barnet (Heggstad 2012, s. 51).

1.3 Tidlegare forskning

I dei seinare åra har det byrja å bli ein del forskning knytt opp mot dei yngste barna. Eg vel her å framheve den forskinga som er mest relevant for mi oppgåve og mi problemstilling. I følgje Sommer (sitert i Torsnes 2016, s. 232) har det vert ei endring i synet på små barn. Han kallar det eit paradigmeskifte. Forsking gjennom dei siste 20 åra viser at barna er langt meir kompetente enn tidlegare antatt (Torsnes 2016, s. 232). No ser ein ikkje på barna som mangelfulle, men som eit unikt og kompetent barn. Barna sin kompetanse inneberer evna til leik og til å gå inn i relasjon med vaksne og andre barn (Torsnes 2016, s. 232).

Birgitta Knutsdotter Olofsson er ein av Nordens fremste forskarar på barns leik og deltaking til vaksne i leik. Ho seier at leiken treng vaksne som snakkar barna sitt språk, altså leiken sitt språk (Olofsson 1992, s. 142). I Noreg har Gunvor Løkken vore ei føregangskvinne innan forskning av toddlarane. Hennar arbeid er basert på kroppen sin fenomenologi og Maurice Merleau-Ponty si tenking. Merleau-Ponty meinte at menneske sin bevissthet er ikkje ”eg tenkjer at”, men ”eg kan” (Løkken 1996, s. 17).

Gunvor Løkken (2004, s. 23) seier i si forskning at ein eigen toddlarkultur blir etablert når leikehandlingar er blitt forutsigbare og gjentatte rutinar. Vidare seier ho at denne kulturen ikkje er statisk, men vidareførast i nye variasjonar. Den utviklar seg også som ein del av den øvrige kulturen (Løkken 2004, s. 23). Gunvor Løkken (2004, s. 23) har også funne i si forskning at toddlarleiken blir til gjennom at barna hermar etter kvarandre og gjentar ulike leikehandlingar slik at dei blir ein rutine for barna. Vidare seier ho at toddlarleiken kan for dei vaksne virke kaotisk og meningslaust, men for barna kan den vera morosam og meningsfull (Løkken 2004, s. 23).

Anne Greve er ein anna forskar som har forska på små barns leik og venskap. Hennar fokus har vore på venskapsrelasjonane som oppstår mellom småbarn. Ho seier at venskap er ein dimensjon som går vidare ut over det å vera saman (Greve 2009, s. 10).

Dei seinare åra har Kristin Danielsen Wolf forska på små barns leik og samspel. Ho har blant anna sett på om samspelsmønster mellom barn og vaksen kan på ulike måtar fremje eller hemme småbarn sin leik (Wolf 2014, s. 11). Det er denne forskinga eg har valt å lene meg på i denne bacheloroppgåva.

2.0 Teorigrunnlag

I teoridelen vil eg presentera relevant teori i forhold til problemstillinga mi *korleis deltar den vaksne i leiken med toddlarane?* Det første eg skriv om i denne delen er kva ein toddlar er, deira stil og leikemåtar. Vidare kjem eg inn på ulike måtar den vaksne kan delta på i leiken slik Kristin Danielsen Wolf (2014) ser det.

Kristin Danielsen Wolf (2014) seier at den vaksne kulturen ikkje er prega av å vera leikande, og at dei vaksne som jobbar i barnehagen må forholde seg aktive til barns leik. Difor er det viktig at me som vaksne har kunnskap om leik og er med å fremme leik i barnehagen (Wolf 2014, s. 115).

I følgje Synnøve Haugen (1998) oppdagar små barn raskt om den vaksne er med på leiken eller ikkje og tilpassar seg den vaksne sin veremåte og ytringar. Det er den vaksne som viser at "eg vil leike med deg" som oftast blir invitert med i leiken og den vaksen som signalisera at "eg vil ikkje", ho/han får vera i fred (Haugen 1998, s. 164).

Wolf (2017, s. 41) seier at den spontane leiken er barnas livsform og når dei vaksne oppdagar det, kan dette bidra til at den vaksne får ein meir audmjukheit, skjerpa lydhørheit og respekt ovanfor barnas leikande uttrykk og samspel.

2.1 Toddlaren

Når ein snakkar om ein toddlar, snakkar ein om eit barn som er 1 og 2 år. Toddlar er eit ord som Gunvor Løkken har tatt frå engelsk, med den norske oversetninga "stabbar", som er karakteristisk for måten små barn går på. Men Løkken synst det kling betre med toddlar enn stabbar om dei minste barna (Løkken 2004, s. 16-17). Vidare seier ho at den sosiale omgangen til toddlaren er prega av kroppsleg samhandling, som er meningsfull og har sin eigenverdi (Løkken 2004, s. 17). Løkken (2004, s. 6) knyt toddlaren til Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi. Merleau-Ponty (sitert i Sandvik 2006, s. 12) meiner at me opplever det å vera til, ikkje er gjennom tankane våre, men gjennom kroppen. Vidare seier han at den menneskelege kroppen er noko me er, ikkje noko me har (Sandvik 2006, s. 12).

2.1.1 Toddlarstil

”Stil” slik Løkken (2004, s. 44) ser det, er eit fenomenologisk omgrep som er typisk ved eit fenomen. I dette tilfelle er den karakteristiske stilen toddlaren omgår kvarandre på og korleis dei skapar relasjonar med kvarandre. Vidare seier Løkken (2006, s. 45) at måten dei omgår kvarandre på har eit meiningsinnhald og hensikt, samtidig som det betyr noko for toddlaren.

I følge Løkken (2004, s. 47) handlar toddlarstilen ikkje bare om kva barna gjer og på kva måte, men også kva tema som er i handlingane. Vidare påpeikar ho at handlingar utført med toddlarstil har eit innhald. Når ein forskar på toddlaren må ein kunne ”lese” barnet, fordi barnet sjølv kan ikkje sette ord på det dei gjer og måten det blir gjort på. Difor har den typiske toddlarstilen eit kjenneteikn som er felles, det kroppslege (Løkken 2004, s. 47).

2.1.2 Toddalarleik

I følge Olofsson (1992, s. 41) er alle barn fødde med evna til å leike, akkurat som evna til å snakke. Vidare seier ho at for å utvikla språk må me snakka, lytta og lesa for barnet. For at barnet skal utvikle seg til eit leikande menneske må me leika saman med barna, lære dei å skilje mellom ”på skikkeleg” og ”på leik” og lære dei leikesignal (Olofsson 1992, s. 42).

Som vaksen i barnehagen må ein ha kunnskapar om korleis barn startar ein leik. Ein må sjå dei minste signal dei sender ut. Omgrepet leikerabling har Melaas (2013, s. 63) henta frå Olofsson. Desse signala er symbolsk hinting som fortel oss at barna vil leike. Vidare seier Melaas (2013, s. 64) at den vaksne si rolle er å sjå desse signala, slik at dei kan hjelpe barnet med å starte ein leik. Barn som har vaksne rundt seg som opnar dører til leikens verden og lokkar dei inn, får adgang til ein verden der alt kan skje (Olofsson 1992, s. 42 og 44). Vidare seier ho at i starten er den vaksne barna sin beste leikekamerat (Olofsson 1992, s. 44).

Titt-tei-leiken er ein av dei første regelleikar som toddlaren mestrar (Olofsson 1992, s. 45). Røthle (2013, s. 129) påpeikar at titt-tei-leiken bytter på å sjå og bli sett, noko som er avgjerande for alle menneske. Vidare seier ho at titt-tei-leiken også handlar om det å bli vekke og kome tilbake. Eit felles kjenneteikn for denne typen leik er gleda over å sjå nokon igjen og gjentaking.

Ein anna type leik som er typisk for toddlaren er tumle leik. Der blir bevegelse omskapa til leik ved hjelp av kroppsuttrykk (Röthle 2013, s. 130). Løkken (2004, s. 60) seier at i toddlarleiken er gjentaking eit karaktertrekk og svært viktig for kvaliteten. Når barna gjentar kan dei ”tone” seg inn på kvarandre sine følelsar (Stern 1985, sitert i Løkken 2004, s. 60).

Vidare seier ho at handlingsmåtane og meiningane med dei blir klare for barna gjennom den enkle strukturen. Dette gjer igjen det lettare for barna å etterlikne og gjenta. Sjølv om gjentaking og etterlikning er viktige i toddlarleiken, drives den også vidare med variasjon og barna sin personlege og individuelle vri. Gjentaking i denne samanhengen er ikkje ein kopi, men alltid noko nytt (Løkken 2004, s. 60).

I følgje Løkken (2004, s. 60) samlar toddlarane seg i grupper på fire i leiken som er særigna for dei. Ho har funne to hovudvariantar av toddlarleik, det er leik med kroppen i sentrum og leik med store gjenstandar. Studiar av denne typen leik viser at toddlaren kan leike mange og lenge i lag, med få konflikhtar (Løkken 2004, s. 60).

2.2 Vaksne sin deltaking i toddlarleik

Wolf (2014, s. 115) hevdar at for toddlarane er barnehagen den kulturelle møteplassen der kulturen er prega av leikande uttrykksformer og veremåte. Sidan leik er ein viktig del og grunnleggande for barnas liv er det viktig at dei vaksne i barnehagen har kunnskapar om leik og er med på å fremme den. Då er det også viktig at det vert skapt rom for den frileiken, men det betyr ikkje at den vaksne kan ta fri (Wolf 2014, s. 115). Vidare seier Wolf (2014, s. 115) at vaksne ved å vera bevisste, spennande og engasjerte deltakarar i leiken, kan gje barna felles opplevingar, erfaringsgrunnlag og gi næring for leik.

Olofsson (1992, s. 142) viser til at leik ikkje oppstår av seg sjølv, den treng vaksne som forstår og snakkar leikens språk, som er barnas språk. Barna treng aktive vaksne som leikar tikken, trøystar dokka, som overheld leikereglane og som let barna vere i fred sjølv om det blir bråkete og rotete. I teorien er det fleire som har uttala seg om dei ulike vaksenrollene i leiken. Der i blant Christie og Enz. Dei seier (Sitert i Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal 2011, s. 77) at dei vaksne kan ha ulike roller frå ytterpunkta ”Ignorering”, uengasjert, via diverse støttande roller og til ein dominerande rolle som primadonna. Wolf (2014, s. 116) hevdar også at det er ulike måtar den vaksne kan delta i leiken med toddlarane. Den vaksne kan vera tilskodar, produsent og aktør i leiken. Desse rollene vil eg gå nærare inn på vidare i denne oppgåva.

2.2.1 Vaksne som tilskodar

Når ein vaksen er tilskodar er dei aktive iakttakrarar og tilgjengeleg, både fysisk og mentalt. Toddllarane har då moglegheit til å regulere støtta dei treng. Dei vaksne som er nærværande og trygge basar kan gjere at toddllarane sin leik varer lenger (Wolf 2014, s. 117-118). Legendre og Fontaine (sitert i Röthle 2013, s. 132) har i ein fransk studie undersøkt kva augekontakt hadde å sei for toddllaren sin leik. Dei fann ut at god augekontakt med den vaksne gjorde det mulig for barna å etablere tryggleik i leik med andre barn. Samtidig viste studien at då barna opphaldt seg mindre i dei områda, der dei ikkje hadde augekontakt med den vaksne, leiken då endra seg. Det blei meir konflikhtar og barna leika mykje for seg sjølv. Men der som dei hadde augekontakt med dei vaksne, leika barna saman og det var lite konflikhtar (Röthle 2013, s. 132).

Vidare hevdar Röthle (2013, s. 132) at den vaksne treng ikkje vera med å leika, men at toddllaren må ha moglegheit å sjå den vaksne. Dette for å få støtte og at den sosiale leiken startar når den vaksne er i nærleiken. I motsetning til større barn som likar å leike åleine bak ei lukka dør (Röthle, 2013, s. 132). Dette er noko som Winnicott (sitert i Röthle 2013, s. 133) også hevdar. Han seier at toddllaren er avhengig i at den vaksne er tilstades for å leike på eiga hand.

Wolf (2014, s. 118) påpeikar at med vaksne som aktive tilskodarar vil dei raskt oppdage om toddllaren treng støtte direkte eller indirekte i leiken og dei kan få kjennskap til kva interesse barna har, kva dei er opptatt av og kva relasjonar barna har med kvarandre.

2.2.2 Vaksne som produsent

Når den vaksne er ein direkte støtte i leiken er dei ikkje lenger bare tilskodar, men også ein produsent (Guss sitert i Wolf, 2014, s. 118). Det er ulike måtar den vaksne kan opptre på som produsent, det kan bidra til at leiken vedvarar og utviklar seg (Wolf 2014, s. 118). Men vaksendeltaking kan også hemme leiken, dette er noko som Vedeler og Svendin (sitert i Melaas 2013, s. 154) åtvarar mot. Melaas (2013, s. 154) seier at det er viktig at dei vaksne i barnehagen har fagkunnskapar om leik, slik at dei kan støtte, i staden for å hemme leiken. I følgje Wolf (2014, s. 119) er det viktig at vaksne kan oppdage korleis me kan betre leiken og vidareutvikle den, viss ikkje barna klarar det sjølv.

2.2.3 Vaksne som aktør

Den vaksne kan også vera aktør i leiken, då vil barna oppleve at den vaksne kan uttrykkje seg på andre måtar enn dei vanlegvis gjer (Wolf 2014, s. 119). Ved å uttrykkje seg på ein leikande måte, møter dei vaksne barna med ein uttrykksform som dei sjølv beherskar. Vidare seier Wolf (2014, s. 119) at viss den vaksne svarar barna på ein leikande måte, kan barna få bekrefting og det leikande uttrykket deira får kraft.

I følgje Wolf (2014, s. 119) er det viktig ”med ein leikande haldning og innstilling, og ved å kommunisere innan ei leikande ramme, vil barn og vaksne få opplevingar saman som har andre følelsmessige kvalitetar og mogelegheiter enn opplevingar utan eit leikande preg”. Os (sitert i Wolf 2014, s. 120) seier at ”når dei vaksne er aktørar i toddlaren sin leik, kan dei direkte støtte barn sitt samspel med ein utviklingsstøttande kommunikasjon”. Med støttande kommunikasjon meiner Os (sitert i Wolf 2014, s. 120) at den vaksne kan sette ord på det toddlaren gjer og gjer dei merksame på gleda av å vera saman. Den vaksne kan også leie toddlaren si merksemd og bevissthet mot kva barna betyr for kvarandre. Vidare seier ho at den vaksne kan vera tolk, høgtalar, lenke og strikk for barna.

I følgje Wolf (2014, s. 120) kan den vaksne som aktør og deltakar i barns leik kommunisere om leikens innhald, det den handlar om og delta og kommunisere i relasjonane i leiken. Då kan ein opptre som direkte støtte til barna sin kommunikasjon og leikande samspel med kvarandre. Vidare seier ho at av ulike årsakar så deltar ikkje toddlarane i samspel og leik med andre, då kan vaksne si deltaking, leikenhet og støtte vera avgjerande. Den vaksne kan då fungera som ein leikande rollemodell og samspel støtte (Wolf 2014, s. 120). Den vaksne sin posisjon blir endra når ein deltar og er aktør i leiken på barnas premisser. Relasjonen mellom barn og vaksne er vanlegvis likeverdig, men forholdet er asymmetrisk. Fordi den vaksne har ein anna erfaringsbakgrunn og den vaksne har definisjonsmakt og ansvaret i relasjonen.

Men med eit leikande samspel blir posisjonane endra og relasjonen blir med symmetrisk. I eit leikande samspel der forholdet er meir symmetrisk har den vaksne mindre makt og kontroll enn dei har i den verkelege verda (Wolf 2014, s. 120).

2.3 Samspel mellom barn og vaksne

Wolf (2014, s. 110) hevdar at vaksne har ulike måtar å møte barn på, og gjennom kommunikasjon bidrar den vaksne til å skape ulike samspelmønster. Bae (sitert i Wolf 2014, s. 110) har i si forskning sett på ulike samspelmønster og ho skil mellom tronge og romslege samspelsmønster. I det tronge samspelmønsteret er det lite rom for barnet å bidra ut frå sine føresetnadar. Den vaksne er mindre fleksibel og samspelet føregår på den vaksne sine premisser. Barnet får avgrensa mogelegheit og oppleving av å delta saman med den vaksne. I det romslege samspelsmønsteret får barnet uttrykkje seg og bidrar ut frå sine føresetnadar. Den vaksne er fleksibel og samspelet føregår på barnet sine premisser. Barnet får oppleve at det er med å bestemme kva som skjer her og no. I romsleg samspelsmønster er merksemd og lyttande veremåte noko som går igjen (Bae, sitert i Wolf 2014, s. 110).

I følge Andersen (sitert i Wolf 2014, s. 111) er det tre prototypar av samspelsmønster. Desse tre er maktfordreid relasjon, parallell relasjon og komplimenter og gjensidig anerkjennande relasjon. I den maktfordreide relasjonen er det ikkje rom for eller anerkjening av barnet. Her er det den vaksne som styrer og kontrollerer barnet. I den parallelle relasjonen er det ikkje kontakt eller kommunikasjon mellom barn og vaksne. Det er heller ikkje anerkjening eller merksemd. I desse to samspelsmønstra er det ikkje mogelegheit for eit leikande samspel, der barnet deltar som eit subjekt og er likeverdige med den vaksne. I komplimenter og gjensidige relasjonen er barnet og den vaksne likeverdige, med eit leikande samspel og delt opplevingar. Her er det tilstadeværelse og kommunikasjon med gjensidig anerkjening. I dette samspelmønsteret kan barnet uttrykkje seg og bidra ut frå sine forutsetningar (Andersen, sitert i Wolf 2014, s. 111-112).

2.4 Trygg tilknyting/base

Wolf (2014, s. 114) påpeikar at tilknyting er eit komplekst fenomen, ein livslang prosess og ein grunnleggande komponent i naturen til menneska. Det er ein emosjonell binding som ikkje må forvekslast med avhengighet. Vidare seier ho at avhengighet er som oftast noko som ein skal avvendast frå. Tilknyting er eit følelsmessig band som ingen skal avvendast frå, men som skal utviklast heile livet (Wolf 2014, s. 114).

I følge Wolf (2014, s. 114) kan den vaksne i barnehagen fungere som ein trygg base for barnet. Dette fenomenet er ein form for åtferd der barnet søker nærleik, samtidig som det har trong for å utforske omgjevnadane sine. Vidare seier ho at når barnet opplever at tilknytinga er trygg og er sikker på at den vaksne er tilgjengeleg, kan barnet utforske verda og skape avstand til den vaksne (Wolf 2014, s. 114).

I følge Wolf (2014, s. 114) er tryggleik ei forutsetning for barns leik. Vidare seier Röhle (2013, s. 131) at dersom den vaksne er psykisk tilgjengeleg og byr på fysisk kontakt, kan barna la seg lokke av verda. Ho påpeikar at i leiken kan småbarn ha behov for påfyll av tryggleik. Då kan det vera godt å komme tilbake til den vaksne. I følge Röhle (2013, s. 132) er dette eit teikn på barna sit gryande sjølvstende. Barnet prøver å ivareta behovet for tryggleik og søker den vaksne, for så å vende tilbake til leiken.

3.0 Metode

I denne delen vil eg gje greie for kva metode eg har nytta, for å samle inn den informasjonen eg treng, slik at eg finn svar på problemstillinga mi, ”*Korleis deltar den vaksne i leik med toddlarane?* I følgje Christoffersen & Johannessen (2012, s. 16) kjem metode frå det greske ordet *methodos*, og ”betyr å følgje ein bestemt veg mot eit mål”. Vidare seier dei at metode dreier seg om korleis eg som forskar bør gå fram for å finne svar på den verkelegheita som er i feltet (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 16).

3.1 Val av metode

Innan forskning er det to hovudtypar metode, *kvalitativ og kvantitativ*. Det betyr ikkje at forskinga er enten det ein eller det andre, men det er mogeleg å kombinere metodane (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 17). Bernard (sitert i Christoffersen & Johannessen (2012, s. 17) seier at hovudforskjellen på desse to forskingsmetodane er at den kvantitative er mindre fleksibel, fordi deltakarane får same spørsmål og svaralternativa er gitt på førehand. Medan den kvalitative er meir fleksibel og har større grad av spontanitet og tilpassingar. Vidare seier Christoffersen & Johannessen (2012, s. 17) at spørsmåla i ein kvalitativ metode er meir opne og deltakarane kan svare med eigne svar.

Eg har i denne oppgåva, valt å nytte meg av kvalitativ metode og observasjon som forskingsmetode for å få svar på problemstillinga mi. Postholm og Jacobsen (2016, s. 41) seier at innanfor kvalitativ forskning er ord og tekst viktig. Som tidlegare nemnt er metoden meir fleksibel og den tillater meir spontanitet og tilpassingar (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 17).

Det å forske kvalitativt hevdar Postholm (2010, s. 17) vil innebere å forstå deltakarane sitt perspektiv. Det er kvardagshandlingane til menneska som forskaren vender blikket sitt mot, men blikket blir sjølvstilt farga av forskaren sin teoretiske ståstad. Vidare hevdar ho at retninga for forskaren sitt arbeid blir påverka av teorien, samtidig som erfaringar og opplevingar forskaren har, påverkar forskingsfokuset (Postholm 2010, s. 17)

3.2 Observasjon

Eg har som nemnt valt å nytta meg av observasjon som forskingsmetode. For å gjere empiriske undersøkingar av små barn, som er kroppslege og har lite utvikla talespråk er observasjon veldig aktuelt (Løkken 2012, s. 116). I følgje Adler og Adler (sitert i Postholm & Jacobsen 2016, s. 49) handlar observasjon om å nytte seg av alle sansane våre. Det tyder at me ikkje bare ser, men også tek i bruk sansane vår som å smake, berøre, føle, høyre og lukte. Me observerer i nesten alle situasjonar me befinn oss i (Postholm & Jacobsen 2016, s. 49).

I enkelte situasjonar bare registrerer me det som skjer og desse observasjonane forsvinn like fort igjen. Men viss ein nyttar seg av systematisk og målretta observasjonar i kvardagen, kan ein ved hjelp av desse endre og betre den eksisterande praksisen eller ein kan få kjennskap til kva som skjer i ein bestemt aktivitet (Postholm & Jacobsen 2016, s. 49). Dette er noko som Løkken & Søbstad (2013, s. 40) også påpeikar. Dei seier at alle menneske brukar observasjon til dagleg. Observasjon kan ein definere som merksam iakttaking. Det handlar om å få med seg det som skjer rundt ein. Når ein nyttar seg av merksam iakttaking kan ein få med seg kva barn og vaksne gjer og meistrar, som igjen er grunnlag for refleksjon og bearbeiding (Løkken & Søbstad 2013, s. 40).

Vidare seier dei at som eg observatør er avhengig av sansane mine. Grunnlaget for observasjon er persepsjon, det handlar om å oppleve og tolke verda rundt oss (Løkken & Søbstad 2013, s. 41). Christoffersen & Johannessen (2012, s. 62) påpeikar at sidan eg ønskjer å sjå korleis den vaksne deltar i leiken til toddlarane, er observasjon godt eigna. Då får eg som forskar direkte tilgang til det eg ønskjer å forske på. Vidare har eg valt å notere ned i etterkant av observasjonane eg har gjort. Dette har eg valt fordi eg opplevde at notatboka kom i vegen for det eg skulle observere. Barna blei meir interessert i boka enn det å leike med meg og dei andre vaksne på gruppa.

Gold (sitert i Christoffersen & Johannessen 2012, s. 68) skildrar fire omgrep av observasjon, desse er fullstendig deltakar, fullstendig observatør, deltakande observatør og observerande deltakar. Noko som går igjen når det gjeld observasjon, er open og skjult. Eg har valt å vera ein deltakande observatør, sidan eg kjenner godt til det miljøet eg studerer. Alle dei vaksne er klar over at eg observerer dei (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 69). Det å vera ein deltakande observatør handlar slik Glesne (sitert i Løkken 2012, s. 76) ser det, er å vera der. Forskaren gjer erfaringar med det som forskingsdeltakarane gjer, og det som dei seier dei gjer. Vidare seier Løkken (2012, s. 76) at den deltakande observatøren kan sjå ulike handlingsmønster og gjerne oppleve det som er forventa og det som er uventa.

Abrahamsen (2004, s. 65) nyttar metaforen beskjeden gjest om observatør rolla. Ho seier at det er viktig for meg som observatør å finne ein balanse mellom nærleik og avstand til dei eller det eg observerer. Men det skal samtidig vera ein læringsprosess på det emosjonelle plan. Løkke (2012, s. 52) hevdar at min forskarkropp er tilstades gjennom heile forskinga på fleire nivå og fasar for at eg skal få den kunnskapen og informasjonen eg treng.

3.2.1 Praksisforteljingar

For å samle inn den informasjonen eg treng til bacheloroppgåva mi, har eg som nemnt tidlegare i oppgåva vore ein deltakande observatør. Eg har i etterkant av observasjonane skrive ned i stikkordsform det eg har observert. Med utgangspunkt i desse stikkorda har eg så laga praksisforteljingar. Fennefoss & Jansen (2008, s. 12) seier at ei praksisforteljing er ei forteljing, blant anna frå barnehagepraksisen. Det var Louise Birkeland som gjorde kjent omgrepet for barnehagefeltet. Ho seier at desse forteljingane er barna og vaksne sine personlege og sjølv laga forteljingar om barnehagen (Fennefoss & Jansen 2008, s. 12). Men praksisforteljingane er ikkje ei sann eller objektiv framstilling av verkelegheita, den kan sjåast på som forteljaren sine opplevingar og formidlingar av ulike hendingar (Fennefoss & Jansen 2008, s. 12).

Løkken og Søbstad (2013, s. 54) påpeikar at praksisforteljingar har nær tilknytning til loggbok. Desse forteljingane kan gi grunnlag for refleksjon og bevissthet av det som føregår til dagleg i ein barnehagen (Løkken og Søbstad 2013, s.54). Vidare hevdar Fennefoss & Jansen (2008, s.14) at desse forteljingane kan få tilgang til menneska sine tankar og følelsar på ein spesiell måte.

Bruner (sitert i Fennefoss & Jansen 2008, s. 14) seier at praksisforteljingar har ein likskap med livet, som formidlar følelsar. Han seier at forteljingsmåten gjer det mulig og beskriva det han kallar ”levande tid”. Med det meiner han menneskelege erfaringar, følelsar og tankar (Fennefoss & Jansen 2008, s. 14).

Som nemnt tidlegare finnes ikkje praksisforteljingar som sannheter i barnehagekvardagen, men hendingane blir laga til forteljingar gjennom observasjon. Det å laga ei slik forteljing frå praksis er ein krevjande prosess, ein må ha kunnskap om observasjon og om sjølve skriveprosessen (Fennefoss & Jansen 2008, s. 19).

3.3 Oppgåva sin validitet

Som forskar må eg hugse, dei data eg samlar inn er ikkje sjølve verkelegheita, men ein versjon av den. Det er ikkje mogeleg å få med seg "alt", men forskning er den best måten å få påliteleg kunnskap om verkelegheita (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 22). Vidare seier dei at eit grunnleggande spørsmål er kor påliteleg desse data er. Innan forskning blir dette kalla *Reliabilitet*, dette er knyta til kor nøyaktig undersøkinga sine data er, korleis den blir bearbeida, kva data som skal nyttast og måten dei er samla inn på (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 23).

Vidare seier Postholm & Jacobsen (2016, s. 129) at pålitelegheit går utpå om ein kan stole på meg som forskar, dersom eg har gjort eit godt handverk i samband med undersøkinga. Då er det viktig å reflektere opent om styrkjer og svakheiter ved måten ein samlar inn og behandlar informasjonen på. Validitet eller gyldighet kjem då inn. Det går ut på om eg som forskar har dekning for min fortolkingar av resultat og funn (Postholm & Jacobsen 2016, s. 126).

Med dette kan det oppstå mulige feilkjelder. Løkken & Søbstad (2013, s. 60) hevdar at feilkjelder er noko som kan påverke observasjonane min og gjer slik at dei ikkje blir pålitelege. Vidare seier dei at den som observerer bør velje ei stad der det er mulig å sitte uforstyrta, men samtidig har utsyn og nærleik til det som skjer (Løkken & Søbstad 2013, s. 57). Det er ikkje alltid like lett å få dette til. Som observatør var eg i nærleiken av barna, men kunne ikkje notere undervegs, fordi det blei eit forstyrrende element i dei observasjonane eg tok. Dette er mulig ein feilkjelde i mine observasjonar.

Hammersley & Athekinson (sitert i Løkken & Søbstad 2013, s. 57) seier noko om dette. Dei seier at ein må notere ned undervegs eller like i etterkant av det ein har opplevd, viss ikkje kan ein gløyme det ein har sett. Ein anna feilkjelde som kan oppstå når ein observerer, er at den som blir observert kan bli påverka (Løkken & Søbstad 2013, s. 58).

3.5 Etiske vurderingar

I kvalitativ forskning stilles det spesielle etiske krav. Eit sentralt prinsipp innan denne type forskning er at det skal vera frivillig , og ingen skal føle seg pressa til å delta. Om deltakarane kan identifiserast skal forskaren har samtykkje. Alle deltakarane har rett til å vite at dei er ein del av forskning og rett til informasjon om sjølve forskinga. Deltakarane skal samtykkje, enten munnleg eller skriftleg (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 74).

Eg informerte deltakarane om forskinga mi, gjennom dialog vart me einige om at eit slikt samtykkjeskjema ikkje var nødvendig, fordi alle deltakarane var tilstades når eg informerte og dei vart anonymisert. Eg informerte også deltakarane at all informasjon eg samla inn skulle vera tauhetsbelagt jf. Forvaltningslova (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 46) og at informasjonen vart makulert. Sidan eg kun vil observere dei vaksne si deltaking i leik i mi forskning, vart eg einig med styrar og pedagogisk leiar at eit samtykkjeskjema til dei føresette ikkje var nødvendig (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 45). Alle namna i praksisforteljingane min har fått fiktive namn fordi ein ikkje skal kunne kjenne igjen barn og vaksne i barnegruppa eg har observert i.

3.6 Barnegruppa og barnehagen.

I arbeidet med denne bacheloroppgåva har eg samla inn data i ein barnehagen eg kjenner godt til. Gjennom forskingsarbeidet har eg delteke over ein periode på 5 veker. Der eg har observert ca. 30 min, 2-3 dagar i veka. Dette gav meg meir enn nok materiale eg kunne nytta til denne oppgåva. Eg skreiv ikkje ned noko medan eg observerte, fordi eg følte at notatblokka kom mellom meg og barna, som eit forstyrrende element.

Difor gjekk eg i etterkant av observasjonane og skreiv ned det eg hadde observert. Utifrå desse observasjonane har eg skrive praksisforteljingar som eg nyttar som grunnlag for denne oppgåva. Barnegruppa eg har observert i er ei gruppe på 8 barn og tre vaksne. Barna er i alderen 10 mnd – 1,5 år, det er 2 jenter og 6 gutar i barnegruppa. Dei vaksne er 1 barnehagelærer/pedagogisk leiar og 2 assistentar. Det er også ei anna gruppe med 9 barn i alderen 1,5 – 2 år og 3 vaksne på same base, men desse er ikkje med i observasjonane.

3.7 Analyse

I følge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 39) handlar analyse om å dele opp dei observasjonane eg har tatt i mindre delar og deretter sjå nærmare på kvar og ein del for å finne eit mønster. Vidare seier dei at forskaren skal da kunne trekke ein konklusjon, for å få svar på problemstillinga (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39).

Postholm & Jacobsen (2016, s.103) påpeikar at teori er som briller me ser gjennom, den blir farga av den forståinga ein har. Men den kan også blende ein, slik at ein ikkje får alt som skjer med seg.

3.8 Min analyseprosess

Eg har som nemnt tidlegare i oppgåva vore ein deltakande observatør, kor eg i etterkant har skrive ned observasjonane mine i stikkordsform og deretter laga praksisforteljinga ut i frå desse stikkorda. Eg har gjort mange observasjonar og gått nøye i gjennom desse og valt ut tre praksisforteljingar som eg vil presentera og drøfta opp mot relevant teori i kapittel 4 Funn og drøfting.

Teorien som eg har nytta i analyseprosessen har fungert som nevnt ovanfor som briller for meg. Det er noko som Postholm & Jacobsen (2016, s. 103) også hevdar. Dei seier at informasjonen som eg samlar inn kan forståast med bakgrunn i dei teoriane eg har nytta i denne prosessen. Eg kan bli som nevnt i 3.7 analyse, både blenda og farga av teorien (Postholm & Jacobsen 2016, s. 103).

4.0 Funn og drøfting

Problemstillinga i denne oppgåva er: ”korleis deltar den vaksne i leiken med toddlarane”? I lys av den vil eg i denne delen presentera dei ulike funna mine. Kwart funn vil bli presentert som ei praksisforteljing (PF) og drøfta opp relevant teori. Vidare har eg sett praksisforteljingane i kursiv tekst for å skilje desse frå sjølve teksten og kvar PF har fått sitt eige nummer. Barna i PF er det som Løkken (2004, s. 16-17) kallar for toddlar, som er karakteristisk for måten dei går på. Kroppsuttrykk til toddlaren er noko som dei har og ikkje er. Slik som Merleau-Ponty har funne i si forskning av kroppens fenomenologi (Sandvik 2006, s. 12 og Løkken 2004, s. 6).

4.1 Passiv og tilgjengeleg

PF1 er frå funna mine om vaksne som tilskodar/trygg base i toddlarleik. Eg har kalla dette funnet for passiv og tilgjengeleg, fordi den vaksne ikkje deltar i leiken til toddlaren, men ho er tilgjengeleg for han.

Det er rett etter frukost og begge gruppene er samla i det store rommet på basen. Det er mykje lyd. Dette er ventetid, med bleieskift og rydding etter frukost og før den eldste gruppa skal ut. Basen dei er på er i kjellaren. For å komma opp til garderoben i første etasje, må barn og vaksne køyra heis. Den pedagogiske leiaren på den eldste gruppa gir beskjed at no må Marihønene gå i heisen. Når alle dei eldste er kommen opp i garderoben, senker roen seg hos den minste gruppa. Dei minste barna finn roen og leikar. Dei vaksne fordeler seg i rommet, set seg på golvet og er tilstades for barna. Ein gut på 1 år sit å leikar med bilar og ein bilbane. Fleire gongar søker han blikket til Inger (den næraste vaksne), han får stadfesting med smil og nikk. Så fortset han å leika. Etter ei lita stund kjem han krypande bort til Inger. Han kryp opp på fanget hennar, sit der ei lita stund før han vender tilbake til leiken med bilane og bilbanen. (PF1, passive og tilgjengelege)

Eg tolkar den vaksne si deltaking i PF1 som ein trygg base i toddlaren sin leik, samtidig som ho er ein tilskodar. Den vaksne er tilstades for barnet, ser han og bekreftar at ho ser han med sitt kroppsspråk gjennom smil og nikk. Dette er noko som Wolf (2014, s. 117-118) også har funne i si forskning, når den vaksne er tilskodar til barna sin leik er dei tilstades for barna både mentalt og fysisk. For å kunne leike seier Wolf (2014, s. 114) at toddlaren må ha tryggleik. Det kan me sjå av PF1 at toddlaren har, han har ein vaksen som er der for han.

I mine funn her har eg sett at med nærverande vaksne påverkar det kor lenge ein toddlar er i leik. I motsetning til når ikkje den vaksne er der, då kan det medføre mykje vandring og leiken stoppar tidligare enn den behøvde. Dette er noko som Wolf (2014, s. 117-118) også påpeikar at ved ein nærverande vaksen tilstades, så kan leiken til toddlaren vare lenger.

Vidare i mitt funn ser eg at det samsvarar med studien til Legendre og Fortaine der dei påpeikar viktigheten av å ha augekontakt med toddlaren når dei leikar anten åleine eller saman. Dei seier at det vart ein anna leik når toddlaren hadde augekontakt enn når dei ikkje hadde det (sitert i Röhle 2013, s. 132). Som ein ser ut i frå PF1 sit toddlaren åleine å leikar, men har augekontakt med den vaksne. Dette er i motsetning til større barn som likar å leike utan at dei vaksne er tilstades, slik som Röhle (2013, s. 132) hevdar i sin artikkel *Møte med dei leikande barna*.

I Winnicott (sitert i Röhle 2013, s. 133) sin teori kjem det fram at toddlaren treng ein vaksen som er tilstades for å kunne leike på eiga hand. Det ser me også i PF1, den vaksne er tilstades, men ikkje aktiv med i toddlaren sin leik. Barnet ser den vaksne og får støtte med smil og nikk.

Når guten kryp bort til Inger i PF1 tolkar eg det slik at han søker Inger som ein trygg base, han treng påfyll av tryggleik for å fortsette leiken sin. Dette er noko som Röhle (2013, s. 131) seier i sin teori om trygge baser, når den vaksne byr på både psykisk og fysisk kontakt kan det lokka barnet ut i leikens verden, men barnet har mogelegheit å komme tilbake for tryggleik og påfyll. I teorien til Röhle (2013, s.132) seier ho at det er eit teikn på at toddlaren har eit byrjande behov for det å vera sjølvstendig. Men det er viktig at dei vaksne i barnehagen ikkje forvekslar trygg base fenomenet med avhengighet, fordi trygg base er noko som ikkje eit barn skal avvendast frå, slik som må gjerast med avhengighet (Wolf 2014, s. 114). Som vaksne i barnehagen treng dei ofte gi barna støtte og hjelp i leiken.

Hadde toddlaren i Pfl trengt hjelp og støtte hadde Inger sett det med eingong fordi ho var tilstades både mentalt og fysisk for barnet. Dette er noko som Wolf også har funn i si forskning, dersom den vaksne til stades kan ein oppdage om toddlaren treng støtte direkte eller indirekte. (Wolf 2014, s. 118). Noko anna slik eg tolkar det er Inger bevisst at ho ikkje skal ta del i leiken med toddlaren, men ho er ikkje for passiv. Wolf har i si forskning funne ut at mange vaksne har lett for å tru når barna leikar ”så fint”, kan dei ta fri eller gjer andre gjeremål slik at barna ikkje får den støtta dei treng (Wolf 2014, s. 115).

I PF1 ser me ein vaksen som er bevisst på å vera ein observatør i leiken til toddlaren slik eg tolkar det. Det er noko som rammeplanen seier at dei vaksne skal observera og analysere barna i leiken (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 20). Vidare slik eg tolkar det i PF1 er samspelet til Inger og toddlaren i eit romsleg samspelsmønster slik som Bae (sitert i Wolf 2014, s. 110) skildrar det i sin teori. I hennar teori har me på den eine sida tronge samspelsmønster der det vaksne ikkje tar omsyn til det barnet ønsker, det er lite fleksibilitet (Bae, sitert i Wolf 2014, s. 110) slik det ikkje er i PF1. Men på den andre sida har me det romslege samspelsmønsteret der samspelet mellom den vaksne og barnet er på barnet sine premissar og den vaksne er fleksibel (Bae, sitert i Wolf 2014, s. 110) slik eg tolkar at samspelet mellom den vaksne og toddlaren er.

4.2 Aktive og deltakande

Eg vil no gå inn i PF2 som eg har valt å kalla *aktive og deltakande* og som også er eit av funna mine. Fleire av observasjonsstikkorda mine handlar om vaksne som deltok i leiken med toddlarane.

Trine (den vaksne) sit på golvet i nærleiken av 3 barn. Det eine barnet, Tobias 1,5 år har eit lite teppe i handa. Han smiler mot Trine. Ho ser han og smiler tilbake. "Har du teppe, du" seier ho. Tobias kjem heilt bort til Trine, han seier ikkje noko verbalt, men kroppsspråket fortell Trine at han vil leike. Tobias rekk teppet mot Trine og smiler. Trine tar i mot teppet og seier: "vil du leika". Tobias smiler igjen og gøymer auga med hendene sine. "Å vil du at eg skal gøyme deg under teppet", seier Trine og smiler. Ho legg teppet over Tobias og seier: "Henne e' Tobias". Tobias dreg teppet ned og seier: "Bø". Slik held dei på ei stund med mykje glede og latter, så kjem det fleire barn til og vil vera med. Til slutt er det fire barn rundt Trine. Ho legg teppet over alle saman og seier: "henne e' alle saman. Barna frydar seg, dei drar ned teppet og alle seier: "Bø". Trine og barna leikar denne leiken ei lita stund, heilt til det er tid for lunsj. (PF 2, aktive og deltakande)

I rammeplanen står det at dei vaksne i barnehagen skal vere bevisste på, vurdere si eiga rolle og deltaking i leiken (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 21). Her ser me ein vaksen som er akkurat dette, ho ser at Tobias vil leike og tolkar det slik at han vil leike titt-tei leik. *"Tobias gøymer auga med hendene sine. Å vil du at eg skal gøyma deg under teppet, seier Trine"* (utdrag frå PF2). Olofsson (1992, s. 45) seier i si forskning at Titt – tei – leiken er ein av dei første leikane som ein toddlar mestrar. Eg forstår det på same måte som Røthle (2013, s. 129), når ho beskriv titt – tei – leiken, den bytter på å sjå og bli sett og dette er noko som er avgjerande for alle menneske. Trine forsvinn for Tobias når han får teppet over seg, men kjem tilbake når han dreg teppet ned og seier "Bø". Felles for denne typen leik er gjentaking og glede (Røthle 2013, s. 129), noko som me ser igjen i PF2.

Gjentaking er også noko som Løkken (2004, s. 60) har funne i si forskning. Ho påpeikar at karaktertrekket gjentaking er svært viktig for kvaliteten og den enkle strukturen i toddlarleiken gjer det lett for toddlaren å gjenta og etterlikna. Men gjentaking er ikkje ein kopi, men alltid noko nytt (Løkken 2004, s. 60). Hadde det vore fleire barn i starten på denne leiken kunne me kanskje ha sett som Stern (sitert i Løkken 2004, s. 60) hevdar at Tobias og dei andre barna "tonar" seg inn på følelsane til kvarandre, men det kjem ikkje fram i PF2.

I PF2 leikar til slutt fire barn saman med Trine. Det er noko som Løkken (2004, s. 60) har funne i sine studiar om toddlarleik, dei samlar seg i grupper på fire, der kroppen er i sentrum og leik med store gjenstandar som variantar. Her ser me at toddlarane og Trine leikar med eit teppe som gjenstand. Vidare så referer Løkken (2004, s. 60) til studiar der toddlartypisk leik kan toddlaren leika lenge og mange i lag utan konflikhtar. I PF2 leikar dei lenge og mange i lag og barna frydar seg.

Vidare slik eg tolkar det skjer leiken på Tobias sine premisser. Han blir møtt av ein vaksen som møter han på ein leikande måte. Det er slik som Wolf (2014, s. 119) påpeikar i si forskning, det er viktig med ein leikande haldning og innstilling innanfor ei leikande ramme. Vidare ser me i PF2 at den vaksne er leikande saman med Tobias. Wolf (2014, s. 115) seier at dette ikkje er vanleg for den vaksne kulturen, det å vera leikande. Men at vaksne som jobbar i barnehage bør vera aktive i barns leik og ha kunnskapar om leik og korleis ein fremmar leik (Wolf, 2014, s. 115). Trine kunne lett ha hemma leiken, slik Vedeler og Svendin (sitert i Melaas 2013, s. 154) åtvarar oss vaksne mot. Slik eg tolkar det ser me ein vaksen som les toddlaren sine signal om å leike.

Løkken (2004, s. 47) hevdar at sidan toddlaren ikkje kan sette ord på det dei gjer, må Trine som vaksen kunne "lese" barnet. Noko som Trine også gjer. *"Tobias kjem heilt bort til Trine, han seier ikkje noko verbalt, men kroppsspråket fortell Trine at han vil leike"* (utdrag frå PF2). Melaas (2013, s. 63) kallar det for leikerabling, det er symbolsk hinting som toddlaren sender ut når dei vil leike. Trine fangar opp desse signala, og startar ein leik med Tobias ved å sei *"vil du leika"* (utdrag frå PF2). Melaas (2013, s. 63) hevdar at ein av rollene vaksen i leiken bør ha er å sjå leikesignala toddlaren sender ut og hjelper han å starte ein leik. I leikens verden kan alt skje, då er det viktig med vaksne som kan lokke toddlarane med inn (Olofsson 1992, s. 42 og 44).

Slik eg tolkar Trine er ho ein slik vaksen, ho er ein god leikekamerat for Tobias, noko som også Olofsson (1992, s. 44) påpeikar at vaksne er toddlaren sin beste leikekamerat. Men toddlarane merkar fort om du er interessert å leike eller ikkje. Trine er ein slik vaksen som barna samlar seg rundt. Haugen (1998, s. 164) påpeikar at vaksne som vil leika blir oftast invitert med i leiken enn dei som ikkje vil. Då spør eg meg kvifor er det så mange som jobbar i barnehage som ikkje vil leika saman med barna? Er det fordi ein ikkje beherskar leiken? Vidare i PF2 ser me ein vaksen som tek del i leiken til Tobias, ho les som nemnt ovanfor, dei signala han sender ut. Trine grip desse og vert med Tobias å leikar, ho blir då ein deltakar i leiken.

Wolf (2014, s. 119) seier at vaksne kan vera deltakarar i toddlarane sin leik. Ho påpeikar at toddlarane vil då oppleve vaksne som uttrykkjar seg annleis enn dei vanlegvis gjer. Trine møter Tobias på ein måte som han mestrar, han får stadfesting og uttrykket i leiken får kraft. Wolf (2014, s. 119) påpeikar at får barna svar av den vaksne på ein leikande måte, kan det leikande uttrykket få kraft og stadfesting.

Vidare forstår eg Trine som ein vaksen som snakkar barna sitt språk, leikens språk. Dette beskriver også Olofsson (1992, s. 142) i si forskning, me treng vaksne som snakkar og forstår leikens språk. Når vaksne er deltakar i toddlarleiken kan dei sette ord på det toddlaren gjer (Os sitert i Wolf 2014, s. 120). Trine sett ord på det som Tobias ønsker når ho ser at han vil leike. Ho let også andre barn få koma til. Eg forstår Trine slik som Os (sitert i Wolf 2014, s. 120) beskriv at Trine er bevisst kva barna betyr for kvarandre i leik, ho er høgtalar, tolk og strikk for Tobias og dei andre barna i leiken. Men ho er også ein rollemodell i leiken og støtte i samspelet mellom toddlarane, når ho inkluderer dei andre barna. Wolf (2014, s. 120) påpeikar at av ulike årsakar så er ikkje toddlarane i samspel med kvarandre, då er det avgjerande med vaksne som Trine som er ei støtte i leiken til desse toddlarane. Når Trine er deltakar i leiken med Tobias skjer det på hans premissar og relasjonen mellom dei vert likeverdige. Wolf (2014, s. 120) hevdar også dette, fordi i leikens verden har Trine mindre kontroll og makt enn i den verkelege verda.

Slik eg tolkar det i PF2 er samspelet mellom Trine og Tobias eit romsleg samspelmønster slik Bae (sitert i Wolf 2014, s. 110) skildrar det i sin teori. I det romslege samspelmønsteret er den vaksne og barnet på barnets premissar og den vaksne er fleksibel. Trine er fleksibel og leikar på Tobias sine premissar. Men hadde ikkje Trine vore romsleg i samspelmønsteret sitt kunne ho vore slik Bae (sitert i Wolf 2014, s. 110) beskriv det i det tronge samspelmønsteret. Her skjer samspelet ikkje på barnet sine premissar, den vaksne er ikkje fleksibel og barnet får ikkje bidra ut i frå sine føresetnadar (Bae sitert i Wolf 2014, s. 110). Ei kan også tolka samspelet til Trine og Tobias slik som Andersen (sitert i Wolf 2014, s. 111) ser det. Han har tre typar av samspelmønster, maktfordreid, parallell og komplimentar og gjensidig anerkjennande relasjonar. Slik eg tolkar det i PF2 er samspelet mellom Trine og Tobias i det komplimentere og gjensidige relasjon, fordi han får uttrykkje seg og bidra ut frå sine føresetnadar (Andersen sitert i Wolf 2014, s. 111 – 112). Eg opplever Trine som ein vaksen som jobbar etter det som står i rammeplanen. Ho møter Tobias som eit menneske og har respekt og opplevingsverda til Tobias (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 8).

4.3 Aktiv og støttande

PF 3 er frå observasjonane mine om vaksne som aktive og støttande i toddlarane sin leik. Dette er tredje funnet mitt som eg no vil drøfte opp mot relevant teori.

Lise (den vaksne) og Magne 1,5 år sit på golvet saman og les ei bok. Magne blir litt uroleg og kryp bort over golvet, han snur seg mot Lise og smiler. Lise smiler tilbake, ho kryp etter han og gjer seg litt skummel i stemma: "No komme eg å tar deg!". Magne ler og kryp raskare. Lise stoppar. Magne kjem nesten bort til ho og stoppar, han smilar og ler, han seier ikkje så mykje verbalt. Lise gjer seg skummel i stemma igjen og seier: "No komme eg å tar deg". Magne ler igjen og kryp raskt frå Lise, stoppar litt og ser på ho. Lise bevegar seg sakte mot han og seier: "No komme eg å tar deg". Det er mykje latter og glede mellom Lise og Magne. (PF 3 vaksne som produsent)

I PF3 slik eg tolkar funnet mitt er Lise ein vaksen som produserer leiken saman med Magne. Guss (sitert i Wolf 2014, s. 118) beskriv også dette i sin teori, når den vaksne er direkte støtte i leiken er dei ein produsent av leiken, slik som Lise. Det at Lise nyttar stemma si og kroppsspråket gjer at leiken med Magne blir spennande for han, gjer også at denne leiken varer lenge. Slik eg ser det, støtter det opp mot teorien til Wolf (2014, s. 118) der ho påpeikar at vaksne som er støttande og aktive har ulike måtar å bidra til at leiken varer lenge.

Vidare tolkar eg det slik at Lise les signala som Magen sender ut, at han vil leike. "Magne vert litt uroleg, og kryp bort over golvet, han snur seg mot Lise og smiler. Lise smiler tilbake, ho kryp etter han". (utdrag frå PF3). Dette er noko som Melaas (2013, s. 63) beskriv som leikerabling, symbolsk hinting som Magne sender ut når han vil leike. Melaas (2013, s. 63) seier også at ein av rollene Lise bør ha i leiken er å sjå leikerablinga som Magne sender ut og hjelpe og støtte han i leiken.

Eg tolkar det slike i PF3 at Lise er med på å lære Magne til å utvikle seg til eit leikande menneske. Eg støttar meg til Olofsson (1992, s. 42), når ho seier at vaksne må leike med barna for at dei skal utvikle seg til eit leikande menneske. Lise viser med kroppsspråket og stemma at dette er "på leik" og dermed lærer Magne leikesignal (Olofsson 1992, s. 42). Lise, slik eg ser det er med og opnar døra til leikens verden og lokkar Magne inn (Olofsson 1992, s. 44). Men Lise må passe på at ho ikkje hemmar leiken til Magne.

Vedeler og Svendin (sitert i Melaas 2013, s. 154) åtvarar mot at vaksne trur dei fremmar leiken, men så hemmar dei den i staden for. Då er det viktig at vaksne har gode kunnskapar om leik slik at det ikkje skjer (Melaas 2013, s. 154).

I PF3 slik eg tolkar det har Lise og Magne ein form for tumleleik seg i mellom då dei skapar ein leik ved hjelp av kroppen. Det er også noko som Röhle (2013, s. 130) påpeikar at tumleleik er ein toddlartypisk leik der rørslene blir til leik ved hjelp av kroppsuttrykket. Gjentaking er også sentralt i leiken mellom Lise og Magne. ”Lise kryp etter han og gjer seg litt skummel i stemma, ”No komme eg å tar deg”. Magne ler og kryp raskare. Lise stoppar. Magne kjem nesten heilt bort til ho og stoppar, han smiler og ler.... Lise gjer seg skummel i stemmar igjen ”no komme eg å tar deg”. Magne ler igjen og kryp raskt frå Lise, stoppar litt” (utdrag frå PF3). Løkken (2004, s. 60) påpeikar i sine studiar at gjentaking er viktig i toddlarleiken og at barna har sine egne personlege og individuelle vri. Det er ikkje ei kopi, alltid noko nytt.

I PF3 føregår samspelet mellom Magne og Lise er eit leikande samspel, der Lise er tilstadeverande og det er anerkjening. Andersen (sitert i Wolf 2014, s. 111) har i si forskning forska på ulike samspelsmønster, det er maktfordreid, parallell og det komplimenter og gjensidig anerkjennande relasjon. Slik eg tolkar det er samspelet mellom Lise og Magne eit komplimenter og gjensidig anerkjennande relasjon. Der Magne får uttrykkje seg og bidra utifrå sine føresetnadar (Andersen sitert i Wolf 2014, s. 111 – 112). Dei to andre samspelsmønstra som Andersen (sitert i Wolf 2014, s. 111) beskriv er det ikkje mogeleg for eit leikande samspel og barna deltar som subjekt og er likeverdige den vaksne. Ein kan også tolke samspelsmønsteret mellom Lise og Magne slik Bae (sitert i Wolf 2014, s. 110) har funne ut i si forskning. Ho har to ulike samspelsmønster, det tronge og det romslege. På den eine sida er det tronge samspelsmønsteret der den vaksne er lite fleksibel og at det skjer på den vaksne sine premissar. Og på den andre sida er det romslege samspelsmønsteret, der den vaksne er fleksibel og det skjer på barna sine premissar (Bae sitert i Wolf 2014, s. 110).

5.0 Oppsummering og konklusjon

I denne bacheloroppgåva ønska eg å finne ut ”*korleis deltar den vaksne i leiken med toddlarane?*” Eg har nytta meg av kvalitativ metode og for å samle inn empiri har eg nytta meg av observasjon. Gjennom desse observasjonane har eg fått tre funn som eg har presentert som praksisforteljingar. Desse funna har eg analysert og drøfta opp mot relevant teori.

Ut i frå funna mine ser eg at dei vaksne deltar i toddlarane sin leik på ulike måtar. Dei vaksne er både passive og aktive. Den vaksne i PF1 er passiv og tilgjengeleg for toddlaren. Ho er bevisst si rolle som trygg base og toddlaren kan komme til den vaksne for å få påfyll av tryggleik. I funna mine i PF2 og PF3 såg eg ein vaksen som er aktiv, støttande og deltakande til toddlarane sin leik. Dei tolka signala som toddlarane sendte ut når dei ville leike. Det er vaksne som snakkar barnas språk, som er leikens språk. Eg såg også vaksne som hadde eit samspel med toddlarane som var basert på likeverd og på barnas premissar.

Konklusjonen min er at dei vaksne i barnehagen eg har observert i, deltar i leik med toddlarane på ulike måtar. Dei er passive og tilgjengelege samtidig som dei er bevisst si rolle som trygge basar for barna. Vidare er dei aktive, tilgjengelege, støttande og deltakande i leiken, slik at toddlarane kan få oppleve og bli lokka inn i leiken si magiske verd.

6.0 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004) *Et levende blikk: Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2016) *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven (2005) *Lov om barnehager*. Henta frå: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1 - KAPITTEL_1
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2008) *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger: Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolking og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2009) *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Haugen, S. (1998) *Omsorg og pedagogikk: Kvalitet i barnehage tilbud for små barn*. Oslo: Det norske samlaget.
- Heggstad, K. M. (2012) *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (1996) *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. (2004) *Toddlerkultur: Om ett – og toringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. (2012) *Levd observasjon: En vitenskapeteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Melaas, T. (2013) *Blikk for lek i barnehagen: Starte – verne – videreutvikle*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Moser, T. (2010) Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen. I Kvello, Ø. (Red.) *Barnas barnehage: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olofsson, B. K. (1992) *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016) *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Röthle, M. (2013) Møtet med de lekende barna. I Haugen, S., Løkken, G. & Röthle, M. (Red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Sandvik, N. (2006) *Temaheftet om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå (2018) *Barnehager*. Henta frå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M. & Lerdal, B. (2011) *Egenledelse i lek og læring*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Torsnes, E. (2016) De yngste barnas vandring – med blikk på det fysiske miljøet. I Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.) *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeplanen for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wolf, K. D. (2014) *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wolf, K. D. (2017) *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.